

SUZANE DA ROCHA VIEIRA

Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia:
pedagogo, docente ou professor?

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Área de concentração: Educação, História e Política.

Orientadora:
Prof^ª. Dra. Olinda Evangelista

Florianópolis, 2007

Dedico este trabalho a minha mãe Cátia que sempre apostou em meus estudos e ao meu companheiro Eder que me incentivou e apoiou mais esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à minha orientadora Olinda Evangelista, mais do que uma orientadora uma amiga, sempre acolhedora e carinhosa, sem deixar de ser exigente, com quem aprendi muito e devo parte de meu crescimento intelectual e profissional;

Às professoras Leda Scheibe, Maria Dativa e Olga Durand por terem aceitado participar da banca de defesa.

Às professoras Eneida Oto Shiroma, Rosalba Garcia e Maria Helena Michels, integrantes do GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho, pelas contribuições teóricas, sugestões e carinho com que acompanharam minha trajetória acadêmica neste período.

Aos colegas do GEPETO, Luciano, Lea, João, Marilda pelas trocas e companheirismo.

Às professoras Beatriz Hanff e Teresinha Cardoso que me receberam com muita atenção e carinho durante este período.

À amiga Jocemara Triches com quem pude conviver e dividir, além do objeto de estudo, as muitas dúvidas e angústias no processo de elaboração da dissertação.

À Suze Scalcon, pela amizade que construímos nesse período, pelo carinho e pela atenção a mim dada nos momentos de angústia e pelas conversas que me acalmavam e muito me ajudaram principalmente na fase final deste trabalho.

Às queridas amigas que fiz nesse período e que serão para a vida toda, Carla, Célia, Dalânea e Julia, com quem partilhei momentos de alegria e tristeza, e que sempre souberam me compreender.

Às amigas que ficaram em Rio Grande mas sempre torcendo pelo sucesso deste trabalho, Beth, Marisa e Livia: muito obrigada pelo carinho.

Aos meus familiares (mãe, pai, minha boadrasta Suzana, meus irmãos Murilo, Cícero e Gustavo, minha madrinha Cíntia, minha vó Ituá, meus primos Mariana, Frederico e Henrique e a minha sogra Cleni) por todo o apoio que me prestaram;

Ao meu amor Eder, companheiro que sempre me incentivou e me ajudou nesse momento de estudo, compreendendo minha ansiedade e minhas angústias, sempre me apoiando;

À CAPES pelo financiamento que possibilitou a realização deste estudo.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que este trabalho se efetivasse.

Não basta ter belos sonhos para realizá-los. É preciso sonhar, mas com a condição de crer em nosso sonho; de examinar com atenção a vida real; de confrontar nossa observação com nosso sonho, de realizar escrupulosamente nossa fantasia. Não é o desafio com que nos deparamos que determina quem somos e o que estamos nos tornando, mas a maneira com que respondemos ao desafio. E, enquanto acreditamos em nosso sonho, nada é por acaso.

Lênin

RESUMO

Este trabalho discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b) – expedidas em 15 de maio de 2006. O estudo se articula às pesquisas dedicadas à reforma da formação inicial de professores da Educação Básica, implementada durante os anos de 1990, em especial após a Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996). Buscou-se compreender o processo que culminou na aprovação das novas diretrizes, bem como verificar o perfil de pedagogo proposto pelo documento. Apresenta-se uma análise dos documentos norteadores do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação acerca da formação no curso de Pedagogia. No processo que levou à aprovação das DCN para o curso de Pedagogia surgiram inúmeras posições disputando o conceito Pedagogia e a formação do Pedagogo. Dentre elas três se destacaram e foram foco de análise neste estudo. A primeira é a posição do Conselho Nacional de Educação, a segunda foi defendida pela ANFOPE, CEDES, ANPed e FORUMDIR e a terceira expressa-se no *Manifesto de Educadores Brasileiros* (2005). Das duas forças externas ao Estado, a ANFOPE conseguiu assegurar algumas de suas demandas, particularmente a assunção da base docente como exigência a ser cumprida na formação do Pedagogo. Entre os autores que defendem essa perspectiva destacam-se Leda Scheibe (1996, 2001, 2004, 2006), Helena de Freitas (2006), Iria Brezinski (1996, 2006), Márcia Aguiar (2005, 2006). Do lado oposto, estão os signatários do *Manifesto*, Selma Garrido Pimenta (1999, 2001, 2002, 2004), José Carlos Libâneo (1998, 2002a, 2002b, 2005, 2006a, 2006b) e Maria Amélia Franco (2002, 2003, 2005). As DCN para o curso de Pedagogia organizam-se em torno de três conceitos, quais sejam: docência, gestão e conhecimento. A docência ocupa posição hegemônica, não apenas por ser a sua base, mas por apresentar uma nova concepção de pedagogo. Desse modo, constatou-se que o perfil de pedagogo apresentado assume uma concepção de docência alargada e atende às demandas da sociedade capitalista ao tomar como princípios norteadores a adaptabilidade, a polivalência e a flexibilidade.

Palavras-chave: Política Educacional. Curso de Pedagogia. Diretrizes Curriculares – 2006. Docência.

ABSTRACT

This work approaches the National Curricular Guidelines to the Pedagogy Course – Resolution CNE/CP n.1/06 (BRASIL, 2006b) – expedite in May 15, 2006. The study context is about the researches dedicated to the reform of the initial formation of the Basic Education teachers, implemented during the 90's, specially after the Law n. 9394/96 (BRASIL, 1996). It searches to understand the process which leads to the new guidelines acceptance, as well to verify the pedagogy new profile proposed in this document. It is presented an analyze of the key documents of the Education Ministry and of the Education National Counsel about the formation in the Pedagogy Course. In the process that leads to the National Curricular Guidelines acceptance to the Pedagogy Course arise many conceptions about the Pedagogy and its formation. Exists three main positions which are the focus of this work. First is the Education National Counsel position, second is the ANFOPE, CEDES, ANPEd and FORUMDIR one, and third is the one expressed in the *Manifesto dos Educadores Brasileiros* (2005). Considering the two extern forces to the State, ANFOPE reach some of its demands, specially the docent base assumption as a constraint in the Pedagogy formation. Between the authors which defends this perspective are Leda Scheibe (1996, 2001, 2004, 2006), Helena de Freitas (2006), Iria Brezinski (1996, 2006), Márcia Aguiar (2005, 2006). In the opposite side are those that sign the *Manifesto*, Selma Garrido Pimenta (1999, 2001, 2002, 2004), José Carlos Libâneo (1998, 2002a, 2002b, 2005, 2006a, 2006b) and Maria Amélia Franco (2002, 2003, 2005). The National Curricular Guidelines to the Pedagogy Course are organized considering three main concepts: teaching practice, management and knowledge. The teaching practice occupy an hegemonic position, not because it is its base, but because it presents a Pedagogy new conception. This way, it was verify which the profile presented assumes a teaching practice bigger range and attends to the capitalism demands once it consider as the main principles the adaptability, the polivalence and the flexibility.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE SIGLAS	xi
LISTA DE QUADROS	xiv
1 INTRODUÇÃO	01
1.1 Elementos para a compreensão do tema	05
1.1.1 A criação do curso de Pedagogia em 1939	05
1.1.2 O curso de Pedagogia e o Parecer CFE n. 252/62	09
1.1.3 O curso de Pedagogia e a Reforma Universitária de 1968	11
1.1.4 A década de 1980 e o debate acerca do Curso de Pedagogia	12
1.1.5 O Curso de Pedagogia a partir da década de 1990	16
1.2 Fontes de Pesquisa	22
1.3 A organização do trabalho	24
2 O Debate da Década De 1980 e as Heranças para o Curso de Pedagogia	26
2.1 Alguns Antecedentes da década de 1980	26
2.2 A década de 1980 e a consolidação do Movimento Pró-formação do Educador	30
2.3 A década de 1990: a afirmação da ANFOPE	47
2.4 As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e o enfraquecimento político do Movimento pró-formação do Educador	62
3 O curso de Pedagogia em disputa	65
3.1 O processo de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia	68
3.2 O processo de construção do conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia	71
3.3 A base docente na Resolução CNE/CP n. 1/06	77
4 Docência, Gestão e Conhecimento: conceitos articuladores do novo perfil de pedagogo	85
4.1 A docência como conceito central no currículo do curso de Pedagogia	85
4.2 O conceito de Gestão nas diretrizes para o curso de Pedagogia	97
4.3 O conceito de conhecimento no currículo do curso de Pedagogia	102

4.4 O perfil do Pedagogo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
FONTES DOCUMENTAIS	124
REFERÊNCIAS	133

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de questões relativas à política de formação de pedagogos no Brasil, mais precisamente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2006. A análise do tema revelou-se difícil na medida em que o acontecimento em questão é recente, não possibilitando que se extraia dele todas as implicações sociais, políticas e históricas que possa ter.

As reformas educativas no Brasil, na década de 1990, objetivaram adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado. Especialmente a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso, cujo Ministro da Educação foi Paulo Renato Souza, afirmou-se a centralidade da educação, dando-se grande peso à formação dos seus profissionais¹. Nesse contexto, diferentes propostas para a formação de professores e especialistas da educação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, colocam-se na cena e entram em disputa.

Na década de 1990 ocorreu intenso movimento de reformas políticas, constituindo-se uma reconfiguração da educação em todos os seus níveis. Observa-se que as reformulações realizadas internamente vieram articuladas a ajustes orientados por organismos internacionais² para cumprir acordos quando da tomada de empréstimos para esta área. Assim, as mudanças educacionais, em grande medida, estão relacionadas às agendas propostas pelos organismos multilaterais. Na educação superior, tivemos a elaboração de um grande número de documentos visando a sua reorganização. Como bem indica Campos (2004), as reformas educacionais iniciadas na década de 1990, dentre elas a da formação dos professores, precisam ser compreendidas como parte das

¹ Importante ressaltar que tal centralidade compunha as diretrizes educacionais, para a América latina e Caribe, emanadas de organizações internacionais, tais como o Banco Mundial (1996), a UNESCO (1993, 1998).

² Entre os OI, pode-se destacar a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, Banco Mundial – BM, Organizações dos Estados Ibero-Americanos – OEI, Organização dos Estados Americanos – OEA.

ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro que, em consonância com os preceitos da chamada “agenda neoliberal”, promoveu ajustes, estabeleceu novos marcos regulatórios, mudando substancialmente o campo da educação.

Acerca desse debate sobre a reforma, Nogueira afirma que

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista. (2003, p. 22)

No âmbito da reforma da formação de professores levada a efeito no Brasil pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza³ verificou-se que a profissionalização docente ocupou papel central. A respeito da política de profissionalização, Shiroma e Evangelista alertam que

O comprometimento da política de profissionalização docente está além da propalada preocupação com a modernização pedagógica, com a melhoria da qualidade de ensino, com a busca de solução para problemas de ensino-aprendizagem. Estando localizada no âmbito das mudanças da esfera estatal, a difusão da noção de profissionalização nas políticas sociais objetiva, entre outros aspectos, criar as condições para que o Estado possa gerir o quadro do magistério. (2003b, p. 273)

Um dos efeitos da política de formação docente da década de 1990 tem sido o aumento das funções docentes, com a ampliação das tarefas e responsabilidades por parte dos professores, além daquelas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem (CAMPOS, 2004). A retórica que clama pela profissionalização dos professores ocorre na esteira dos movimentos que, no campo do trabalho, implicaram o reordenamento dos processos produtivos com a valorização dos aspectos subjetivos do trabalhador e, poderíamos ressaltar, com os debates em torno das exigências de sua formação e qualificação.

Neste contexto no início de março de 2005, no Brasil, circulou o *Projeto de Minuta da Resolução do Conselho Nacional de Educação* (BRASIL, 2005a)⁴ que deflagrou o debate de instituição de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. Tal

³ Embora fosse P. R. Souza o Ministro, intelectuais renomados articularam essa reforma. É o caso da professora Guiomar Namó de Mello (1994, 1999, 2004).

⁴ Nesse momento era presidente do Conselho Nacional de Educação Roberto Cláudio Frota Bezerra.

projeto suscitou na comunidade acadêmica intensos debates provocados principalmente pelo Artigo 2 que rezava:

O Curso de Pedagogia destina-se precipuamente à formação de docentes para a educação básica, habilitando para: a - Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil; b - Licenciatura em Pedagogia – Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2005a)

A proposta de diretriz do Conselho Nacional de Educação reduzia a atuação do Pedagogo à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal fato gerou diversos documentos e avaliações oriundos de fóruns de debates de natureza variada. Entre eles destacam-se as do Fórum de Diretores de Faculdades de Educação (FORUMDIR, 2005a, 2005b, 2005c), da Associação Nacional para Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE, 2005a, 2005b), da Associação Nacional de Administradores Educacionais⁵ (2006) e do *Manifesto de Educadores Brasileiros* sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2005)⁶.

Evidencia-se que, apresentando aspectos divergentes, as manifestações foram unânimes em defender que o Curso de Pedagogia não deveria reduzir-se à docência. Entre os interesses manifestados foi possível identificar as quatro posições mais fortes politicamente que compõem o problema em tela: a) a da ANFOPE e entidades apoiadoras; b) a do *Manifesto de Educadores Brasileiros* e c) a do CNE.

A partir desse processo de discussão, o CNE tornou pública várias versões do parecer que aprovaria as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia; tais documentos expressavam as inúmeras posições que disputavam o curso de Pedagogia. Finalmente, em 13 de dezembro de 2005 o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP n. 5 (BRASIL, 2005b) que deveria ser homologado pelo Ministro da Educação instituindo-se as DCN para o Curso de Pedagogia.

⁵ Assinam o documento: ASSERS – Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, ACSE – Associação Campograndense de Supervisores Escolares, ASESC – Associação dos Supervisores Escolares de Santa Catarina, AMISP – Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos, ASEAL – Associação dos Supervisores Educacionais de Alagoas, AOERGS – Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul, APASE – Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo, SINESP – Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo CPP – Centro do Professorado Paulista, FENERSE – Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais.

⁶ Esses foram os documentos a que tivemos acesso, podendo existir outros documentos.

No entanto, o parecer aprovado pelo CNE transformava o Curso de Pedagogia exclusivamente em um curso de formação de professores, relegando a um nível posterior de formação o especialista em educação. Tal fato provocou uma série de discussões a respeito da legalidade do artigo 14 (BRASIL, 2005b) tendo em vista que esse negava a formação do especialista no Curso de Pedagogia, conforme o previsto no artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Assim, o parecer foi encaminhado pelo Ministro da Educação para um reexame pelo CNE.

Após o reexame, em fevereiro de 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP n. 3/2006 (BRASIL, 2006a). As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia foram homologadas pelo Ministro da Educação e publicadas no Diário Oficial da União em 15 de maio de 2006, conhecida como Resolução CNE/CP n.1/06 (BRASIL, 2006b). As DCN homologadas definem que o Curso de Pedagogia formará profissionais para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de para as matérias pedagógicas no Curso Normal de nível médio e de cursos da Educação Profissional⁷ e ainda mantém a formação de profissionais da educação prevista no artigo 64 da Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996). Nesse sentido, o projeto de resolução aprovado pelo Conselho é resultado das correlações de forças postas no campo educacional que disputaram o perfil do “pedagogo” presente nas Diretrizes Curriculares.

O presente estudo buscou, com base na análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia articulada às políticas educacionais brasileiras consolidadas na década de 1990, identificar o conteúdo da proposta para a formação do pedagogo. Com este objetivo, a pesquisa foi norteadada pela tentativa de identificar criticamente as diferentes propostas para o Curso de Pedagogia oriundas da sociedade civil, tanto de intelectuais da área educacional como das entidades que representam interesses de professores, alunos, diretores de Faculdades de Educação, supervisores, entre outras. Na seqüência, identificou-se que idéias dessas propostas foram incorporadas ao texto final das DCNP – Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b) e que deram forma ao Curso de Pedagogia e à constituição de um novo perfil profissional do “pedagogo”.

⁷ Cf. *Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação – PNVTE*, Brasil (2005).

1.1 Elementos para a compreensão do tema

O Curso de Pedagogia no Brasil se institucionalizou no ano de 1939 e, desde então, como os outros espaços em que se encontram as práticas educativas, tem sido marcado pela aproximação às exigências do mundo produtivo que desencadearam mudanças nas atividades pedagógicas. A mais recente iniciou-se no ano de 2005 quando se tornou pública a primeira versão do que configuraria as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia no país.

Nesta seção pretende-se apresentar um breve histórico do Curso de Pedagogia com o intento de compreender como esse curso vem se caracterizando, desde sua criação em 1939. Optou-se por apresentar a trajetória do Curso de Pedagogia por meio de cinco períodos históricos que representam momentos em que o curso passou por reformulações por meio de determinações legais ou em que o curso foi pauta de discussões com vistas a futuras reformulações. Tais períodos demonstram as alterações que o curso sofreu e auxiliam na compreensão da sua constituição atual, ressaltando-se que não se faz uma abordagem completa. A periodização ficou definida da seguinte forma: o primeiro período aborda sua criação em 1939 (BRASIL, 1939), o segundo se refere às alterações advindas do Parecer CFE n. 251/62 (BRASIL, 1962), o terceiro relaciona-se à Reforma Universitária de 1968 (BRASIL, 1968), o quarto período liga-se aos debates da década de 1980 acerca dos rumos do curso de Pedagogia e o quinto período atém-se à década de 1990 com a reforma educacional e as propostas das Comissões de Especialistas de Pedagogia.

1.1.1 A Criação do Curso de Pedagogia em 1939

A criação do curso de Pedagogia na década de 1930 no Brasil ocorreu em um período propício para discussões educacionais, em virtude do conjunto de acontecimentos socioeconômicos e culturais da década, principalmente pela revolução de 30⁸. Esse período é reconhecido como um marco na evolução pedagógica no país.

⁸ Nesse período ocorrem mudanças estruturais na sociedade brasileira, com a passagem do modelo agrário-comercial-exportador dependente para o modelo capitalista-urbano-industrial.

A criação do curso de Pedagogia nos anos finais da década de 1930 no Brasil ocorreu em um período conturbado, no interior do Estado Novo. Naquele momento as discussões educacionais eram realizadas por vertentes diferentes da intelectualidade ligada à educação. O Curso de Pedagogia nasce articulado à formação do professor, mais precisamente em 1939, e fruto de dissensões no campo educacional.

As transformações no setor econômico, político e social acarretaram modificações na área educacional em função de ideais pedagógicos pautados no ideário escolanovista, do qual o movimento dos Pioneiros da Educação Nova é uma das expressões. Destacaram-se também, nesse período, a defesa da formação docente em nível superior, se possível na universidade, essa também objeto de instigantes debates que propunham a sua criação.

Neste contexto, o Curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei n. 1190, de quatro de abril de 1939 (BRASIL, 1939), por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil – projeto do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas – na qual se transformou a Universidade do Distrito Federal, encerrada no mesmo ano. Foram criadas quatro seções, seção de filosofia, seção de ciências, seção de letras e seção de pedagogia, entre as quais se distribuíam os cursos regulares de Filosofia, Matemática, Química, Física, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia e Didática. Inicialmente, o Curso de Pedagogia formava bacharéis, respeitando o “padrão federal” curricular num esquema chamado 3 + 1, no qual o bacharel, formado em um curso com duração de três anos, que desejasse se licenciar completaria seus estudos com mais um ano no Curso de Didática. Os Bacharéis em Pedagogia atuavam em cargos técnicos de educação no Ministério da Educação e os licenciados, ao concluírem o Curso de Didática, estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal.

A organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil fez parte de um contexto social, econômico e político que envolveu, desde meados da década de 1930, a formação dos professores em nível universitário ou superior. Os anos de 1930 foram marcados por um intenso debate político relacionado às questões educacionais, destacando-se as discussões sobre a formação docente. Entre as questões que se discutiam com relação à reforma educacional, havia um consenso de que a educação possuía um papel fundamental na construção de um Estado Nacional moderno. Conforme assinala Evangelista (2002, p. 19),

o projeto de reformas educacionais era parte destacada do projeto de civilização que propugnava a construção de uma cultura onde a ciência e a técnica sustentariam a racionalização do trabalho; a proposição de políticas públicas; a expansão do mercado; a homogeneização da sociedade; a projeção brasileira internacional; a construção do Estado Nacional. Criar universidades e formar o professor secundário fazia parte dessa estratégia.

A reforma da sociedade imbricava-se à reforma educacional. A educação apresentava um caráter redentor e “as possibilidades do processo educativo eram superestimadas a tal ponto que nele pareciam estar contidas as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos e políticos” (SHIROMA et. al, 2002, p. 17).

Vale ressaltar que os projetos de formação de professores em nível superior antecedem os anos vinte. Ainda no século XIX em outros países do mundo foram criadas instituições para formar professores em nível superior ou universitário. No Brasil, em 1890 foi defendida a criação do curso normal superior por Caetano de Campos, mas tal proposta não se efetivou. Em 1920 Sampaio Dória propôs a criação da Faculdade de Educação para “aperfeiçoamento pedagógico e cultural geral” com a intenção de formar inspetores, diretores de escolas normais, ginásios e grupos escolares, além de professores para escolas complementares. Esse projeto tornou-se lei, porém não chegou a concretizar-se. (EVANGELISTA, 2002, p. 45)⁹.

As discussões realizadas na década de 1920 do século XX a respeito da formação de professores em nível superior, embora não tivessem obtido sucesso em sua efetivação, foram importantes na medida em que possibilitaram pensar a formação docente e projetar a sua institucionalização futura. Entre essas discussões, chamou atenção a realização da I Conferência Nacional de Educação ocorrida em 1927. Entre as 112 teses apresentadas, algumas delas, como a tese de Antonia Ribeiro de Castro Lopes, defendiam a formação do professor em nível superior, alegando a necessidade da instrução e aptidão pedagógica elevarem o professor à altura do desempenho de sua missão (LOPES, 1997, p. 540).

Na década de 1930, quatro projetos de qualificação do magistério se consolidaram. O primeiro foi o Instituto Católico de Estudos Superiores, no Rio de Janeiro, em 1932; o segundo o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, criado por Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1934; o terceiro a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de

⁹ Outras iniciativas podem ser referidas. Conferir Tanuri (2000) e Evangelista (2002).

Janeiro, em 1935¹⁰, criada por Anísio Teixeira (EVANGELISTA, 2002). O quarto projeto, consolidado na Universidade do Brasil, resultou do encerramento tanto da experiência de formação de professores de Azevedo quanto da de Teixeira em 1938, fruto do golpe de Estado que instituiu no Brasil o Estado Novo, em 1937. Encerrada a UDF, o estado autoritário instalou a Universidade do Brasil e nesta a Faculdade Nacional de Filosofia. Nesse empreendimento também estiveram presentes os interesses da Igreja Católica. O Curso de Pedagogia como proposta do governo federal, assentado no modelo da Faculdade Nacional de Filosofia, viria a funcionar apenas nos anos de 1940. Segundo Evangelista (2003, p. 41),

o surgimento do Curso de Pedagogia no Brasil, nos anos de 1940, pode ter resultado da ruptura, de caráter violento, com as propostas institucionalizadas na década de 1930, a de Anísio Teixeira e a de Fernando de Azevedo, que não se referiam a “curso de pedagogia”, mas a “formação do professor”. Tal curso parece ter sido proposto pelas hostes católicas, seguindo o exemplo da Universidade de Louvain, na Bélgica.

Nesse período o curso destinava-se à formação de quadros técnico-administrativos para a educação e de professor para as escolas normais. Caberia ao Curso de Didática, sobreposto ao bacharelado, formar o professor para o ensino secundário, como já referido. Desapareceu, portanto, a formação dos professores primários das universidades brasileiras do período, parte essencial do projeto educativo dos renovadores do ensino.

Em 1945, com a denominada redemocratização do país, sob a presidência do general Eurico Gaspar Dutra, eleito no final daquele ano, e como Ministro Raul Leitão da Cunha, na área educacional foram retomadas as discussões acerca da democratização do ensino, da igualdade de oportunidades. Com o Decreto-Lei n. 8.558/46 (BRASIL, 1946a) é criado no quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde o cargo de Orientador Educacional, atendendo às determinações do Decreto-Lei n. 4.244/42 (BRASIL, 1942), Lei Orgânica do Ensino Secundário. Esta legislação criou o cargo de Orientador Educacional, profissional a ser formado no curso de Pedagogia.

A partir da década de 1940, segundo Warde (1993), observou-se a necessidade de ampliação dos espaços de atuação do Pedagogo. Além disso, o Pedagogo não tinha exclusividade

¹⁰ Entre os cursos oferecidos para formação dos professores em nível superior podemos indicar os de Formação Pedagógica do Professor Secundário, de Formação do Professor Primário e de Aperfeiçoamento do Professor Primário, todos no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo – IEUSP (EVANGELISTA, 2002).

para lecionar nas Escolas Normais dado que o Decreto Lei n. 8.530/46 (BRASIL, 1946b), Lei Orgânica do Curso Normal, definia que todo graduado poderia exercer o magistério no Curso Normal. Baseado na pergunta: se o pedagogo podia ser mestre dos mestres da escola normal, por que não poderia ser professor primário? uma das decorrências desse movimento de ampliação de espaços foi a permissão ao pedagogo de lecionar no ensino primário e no secundário. Warde argumenta que “como o mercado de trabalho era relativamente pequeno, nas décadas de 40 e 50 se acrescentaram [essas] duas possibilidades para o pedagogo [...]” (1993, p.134). Conforme a portaria do MEC n. 478/54 (BRASIL, 1954), os licenciados em Pedagogia além de poderem atuar como docentes nas cadeiras de Educação, adquiriram o direito de lecionar em outras disciplinas do Ensino Médio, como por exemplo, Filosofia, História Geral e do Brasil e Matemática.

1.1.2 O Curso de Pedagogia e o Parecer CFE n. 251/62

Ao final da década de 1950 começa-se a interrogar o modelo universitário de trinta e entram em pauta as discussões sobre a formação do magistério, a necessidade de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional e de uma reforma universitária. No ano de 1961, tendo na presidência da República João Goulart, foi aprovado o Decreto-lei n. 4.024 (BRASIL, 1961) que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em decorrência, o Conselho Federal de Educação determinou “currículos mínimos” para vários cursos, dentre os quais o de Pedagogia. O Parecer CFE n. 251/62 (BRASIL, 1962), de autoria do Professor Valnir Chagas, regulamentou o Curso.

O Parecer citado foi aprovado e homologado pelo então Ministro da Educação Darcy Ribeiro. Neste Parecer o relator indicou a necessidade do professor primário ser formado no ensino superior e fixou o currículo mínimo¹¹ do curso de Pedagogia bem como sua duração.

A definição do currículo mínimo por parte do governo objetivava criar uma unidade básica de conteúdos nacionalmente, que auxiliasse em caso de transferência de alunos em todo território nacional, argumento que procurava obliterar a compreensão do projeto do governo. Muitos educadores protestaram contra a implementação do currículo mínimo por entenderem que

¹¹ O currículo mínimo do curso de Pedagogia consistia em sete matérias para o bacharelado, quais sejam: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias a serem escolhidas pela IES.

se tratava de uma atitude autoritária e que funcionava como uma “camisa de força” nos currículos, sem respeitar a diversidade nacional.

Esse parecer propôs o princípio da concomitância do ensino, do conteúdo e do método, com duração prevista para quatro anos (para o Bacharelado e a Licenciatura), visando a extinguir o esquema 3 + 1. Na prática, tal esquema não foi extinto. A licenciatura continuou dedicando a maior parte do curso, três anos, à formação específica e o último ano à prática de ensino. (BRZEZINSKI, 1999)

O projeto proposto por Chagas, em 1962, dissolveria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras inaugurada em 1939, criando uma nova estrutura, na qual os alunos passariam por uma formação geral em letras, ciências e humanidades e com essa base iriam para uma formação específica, que poderia ser na Licenciatura. Todos os professores para o nível secundário e superior seriam formados em nível universitário e, depois, na pós-graduação poderiam fazer estudos para as demais funções dos técnicos educacionais (CHAVES, 1980). Nem todas as proposições do projeto de Valnir Chagas foram postas em prática. Não se verificou o fim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o professor primário continuou a ser formado nas Escolas Normais, a formação dos técnicos educacionais continuou a ocorrer na graduação em Pedagogia e o esquema 3 + 1 manteve-se como modelo de formação.

No início da década de 1960 ocorreram intensas discussões a respeito dos rumos da educação brasileira e, principalmente, da universidade. O modelo econômico desenvolvimentista exigia a preparação de mão-de-obra técnica e qualificada; na área educacional demandava-se a formação de profissionais treinados e instrumentalizados para o mercado de trabalho. Esse período também é marcado por uma transição política na sociedade brasileira. De um processo relativamente democrático, iniciado após a segunda Guerra Mundial, para outro governo autoritário, imposto pelo golpe militar de 1964.

1.1.3 O Curso de Pedagogia e a Reforma Universitária de 1968

Em novembro de 1966 foi publicado o Decreto-Lei n. 53/66 (BRASIL, 1966) que fixou os princípios e as normas de organização para as universidades federais. Por ele as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram reorganizadas e formaram uma única unidade conforme o

artigo 4. Este Decreto foi incorporado em 1968 na Lei n. 5.540 (BRASIL, 1968) que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior. Essa definiu, no artigo 30, os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino, desenvolvendo funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação. Além disso, a legislação manteve apenas a formação do professor para o ensino de segundo grau em nível superior – assim como para o ensino superior – permanecendo a formação do professor primário no Curso Normal, denominado Habilitação Magistério na reforma de 1971, Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971).

Em decorrência da Reforma Universitária, implementada pelo Ministro da Educação Favorino Bastos Mércio, no governo de Arthur da Costa e Silva, o Conselho Federal de Educação aprovou no ano seguinte a regulamentação para o Curso de Pedagogia, Parecer CFE n. 252/69 que contém a Resolução n. 2 de 12 de maio 1969 (BRASIL, 1969a). Tanto o parecer, quanto a resolução, de autoria do Professor Valnir Chagas, seguiram os princípios básicos da Reforma. Nesta esteira, foi expedido o Parecer CFE n. 253/69 (BRASIL, 1969b) definindo os profissionais a serem formados no curso: professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de supervisão, administração, orientação e inspeção nas escolas e sistemas escolares. Desse modo, reformou o currículo do curso e criou as habilitações para as áreas específicas, fragmentando a formação do Pedagogo.

O Parecer CFE n. 252/69 (BRASIL, 1969a) aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e introduziu a proposta da formação dos “especialistas” em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional ao lado da habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Ficou definido o título de licenciado como padrão a ser obtido em qualquer das habilitações. Essa decisão derivou do entendimento de que “os portadores do diploma de pedagogia, em princípio, sempre deva, ser professores do ensino normal”. (BRASIL, 1969a) Dessa forma, determinou que a disciplina de Didática fosse incluída como obrigatória no currículo, inserida no Núcleo Comum do curso.

Com relação ao direito à docência no ensino primário pelos Pedagogos, o Parecer n. 252/69 aponta que legalmente “quem pode mais pode o menos” (BRASIL, 1969a, p. 286), ou seja, quem prepara o professor primário tem condições de também ser professor primário. Entretanto, foi considerada prematura a criação de uma habilitação para esta área, assim, definiram-se alguns estudos mínimos para aquisição deste direito. A obrigatoriedade do estágio

supervisionado foi determinada pela Resolução n. 2/69 (BRASIL, 1969c), dado que se entendia que um curso da área da Educação deveria ter uma prática das atividades correspondentes a sua habilitação.

Segundo Scheibe (2001), o reconhecimento do campo do conhecimento pedagógico, na década de 60 do século XX, permitiu o retorno das Faculdades de Educação, extintas desde a década de 30. Estas ficaram responsáveis pela formação de professores para o ensino secundário, após o bacharelado, e pelos especialistas em educação no Curso de Pedagogia.

Na década de 1970 ocorreram algumas manifestações e tentativas dos conselheiros do Conselho Federal de Educação de reformular as Diretrizes do Curso. Segundo Chaves (1980), neste período o CFE aprovou a Resolução anexa à Indicação n. 70/76 (BRASIL, 1976) que previa que a formação de especialistas não-docentes para a escola de 1º e 2º graus fosse realizada por meio das “habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura”¹².

1.1.4 A década de 1980 e o debate acerca do Curso de Pedagogia

Ao final dos anos 70 e início dos anos 80 do século passado verificaram-se vários debates promovidos pelo movimento pró-formação do educador que refletiam sobre o quadro educacional brasileiro tendo em vista o longo período de ditadura militar e o descrédito nas instituições que representavam o poder constituído. Nesse momento o Brasil ainda se encontrava em regime militar, sendo presidente o General João Figueiredo.

A política de transição democrática então deflagrada vem acompanhada da crítica às relações entre educação e sociedade, os educadores brasileiros se organizam para a construção de uma política de formação do profissional da educação. A I Conferência Brasileira de Educação – CBE realizada em São Paulo no ano de 1980 pode ser considerada um importante momento no processo de discussões a respeito da formação do pedagogo e do professor.

Durante a realização da I CBE foi criado o Comitê Nacional Pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas com o objetivo de mobilizar os educadores e estudantes para debaterem acerca das reformulações dos cursos de formação dos educadores. Em 1983, no I Encontro Nacional do Comitê, em Belo Horizonte, criticou-se a visão do Estado de que a formação dos professores era uma questão de constituição de recursos humanos para a educação.

¹² Cf. Art. 5º da Resolução anexa à Indicação n. 67/75 (BRASIL, 1975) e Art. 1º da Resolução anexa à Indicação 70/76 (BRASIL, 1976).

Tal posição era distante daquelas defendidas por educadores em âmbito nacional que contestavam a formação tecnicista do educador. A ruptura com o ideário tecnicista foi um marco do movimento de formação dos professores no sentido de destacar o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional com domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. O documento final – *Documento de Belo Horizonte* – contém uma análise da conjuntura política e social do país, propostas para a formação do pedagogo e a transformação do Comitê em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE.

Nesse I Encontro Nacional teve início a formulação dos princípios gerais da proposição de uma base comum nacional para a formação de todos os educadores. Conforme o documento final:

Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador [...]

[...] a base comum nacional dos cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (Encontro Nacional, 1983, p. 57-58).

Durante a III Conferência Brasileira de Educação¹³ a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores retoma esta questão afirmando que “a base comum [nacional] seria a garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação” (1984, p. 22) e fez sugestões ao Ministério da Educação buscando comprometê-lo com as orientações estabelecidas por educadores e educandos para o movimento nacional de reformulação curricular das licenciaturas. Entre as sugestões do documento da CONARCFE apresentado na III CBE destacam-se:

- Repensar a formação dos especialistas (administradores, supervisores e orientadores educacionais) de forma integrada, possibilitando uma ação conjunta desses profissionais na prática escolar. Essa opção inicial pela manutenção dessas habilitações no curso de Pedagogia será revista, à medida que os resultados desta tentativa de reformulação forem se evidenciando.
- Reafirmar o caráter do curso de Pedagogia como responsável pela formação de docentes para as disciplinas pedagógicas do 2º Grau.

¹³ A Conferência ocorreu no ano de 1984 na cidade de Niterói – RJ.

- Criar, no Curso de Pedagogia, áreas de concentração como sejam: Docência para as séries iniciais do 1º grau, Educação Pré-Escolar, Educação de Adultos, Educação no Meio Rural, Educação Especial, Educação Comunitária, entre outras. (CONARCFE, 1984, p. 23)

A idéia da base comum nacional foi caracterizando-se como uma bandeira do movimento pró-formação do educador. Em 1986 no II Encontro Nacional da CONARCFE definiu-se que a base comum nacional deveria ser composta por três dimensões: a dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistemológica. Tais dimensões deveriam estar intrinsecamente relacionadas possibilitando a formação do profissional da educação de maneira articulada com a totalidade do trabalho que este iria desenvolver na escola pública e em outras áreas.

No III Encontro Nacional da CONARCFE, em 1988, junto com a V Conferência Brasileira de Educação, verificou-se que as discussões acerca da base comum nacional indicavam que esta deveria configurar-se como “eixos curriculares” na formação do educador, que perpassariam todas as disciplinas do currículo das licenciaturas.

Os encontros da CONARCFE ocorriam de dois em dois anos, porém em 1989 foi realizado extraordinariamente o IV Encontro Nacional com o objetivo de posicionar-se em relação à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Durante este Encontro a CONARCFE transformou-se em associação – em 1990 tornou-se Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE –, pois suas atividades estavam adquirindo características mais formais e permanentes. O debate sobre a base comum nacional foi retomado, mantendo-se a idéia da base comum organizar-se por meio de eixos curriculares. A partir dessa época a formação para o magistério primário tornou-se uma das habilitações do curso de Pedagogia e, em alguns casos, exigida como pré-requisito para as demais, quando não a única habilitação do curso em razão da compreensão de que a docência constituía a base da identidade profissional de todo educador.

Frente a este cenário, Scheibe¹⁴ e Aguiar¹⁵ (1999), membros da Associação, indicavam a necessidade de uma nova legislação que contemplasse esta formação como função do curso de Pedagogia.

Se a posição dominante – defendida por Iria Brzezinski¹⁶, Ildeu Coelho¹⁷, Helena de Freitas¹⁸, Leda Scheibe, Márcia Aguiar – era a de atribuir ao Curso de Pedagogia a tarefa da formação docente, particularmente para os anos iniciais do então ensino de primeiro grau, outras também se faziam presente. Autores como Pimenta¹⁹ e Libâneo²⁰ possuíam posição contrária à formação de professores no curso de Pedagogia. Entendiam, e entendem, que o processo iniciado na década de 1980 gerou uma descaracterização do papel profissional do Pedagogo como técnico da educação e com conseqüências para as instituições de ensino:

[...] por volta dos anos 1983-84, com base na crítica à fragmentação e à divisão técnica do trabalho na escola, algumas faculdades de educação suprimiram do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações – professor das séries iniciais do 1º grau e professor de cursos de habilitação ao magistério –, descartando boa parte da fundamentação *pedagógica* do curso. Fora das faculdades, em decorrência dessas mudanças curriculares e da difusão das

¹⁴ A professora Leda Scheibe atualmente é Professora Titular Voluntária da Universidade Federal de Santa Catarina e Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores no ensino superior. Foi presidente da ANFOPE na gestão 2000/2002 e atualmente é titular do Conselho Fiscal. (CNPq/Lattes, 2007)

¹⁵ Márcia Ângela Aguiar é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolve estudos e pesquisas na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, formação de profissionais da educação, educação, gestão da educação e educação superior. Atualmente é segunda secretária da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e presidente da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação – ANPED. (CNPq/Lattes, 2007).

¹⁶ A professora Iria Brzezinski é uma importante intelectual do Movimento Pró-formação do Educador, participou desde o início no final da década de 1970. Atualmente é professora titular da Universidade Católica de Goiás, avaliadora institucional da Universidade Estadual de Goiás, cientista visitante da Universidade de Aveiro e avaliadora de cursos e instituições pelo Sinaes do Ministério da Educação e Cultura. Tem experiência docente e em pesquisa nas áreas: Políticas, Gestão, Planejamento e Avaliação Educacionais, formação de profissionais da educação, movimentos sociais, currículo e pedagogia. Faz parte do Conselho Fiscal da ANFOPE na gestão 2002-2006 (CNPq/Lattes, 2007).

¹⁷ O professor Ildeu Moreira Coelho era na época o Coordenador do Comitê Pró-formação do educador em nível nacional na década de 1980.

¹⁸ A professora Helena Costa Lopes de Freitas é professora titular da Universidade Estadual de Campinas, possui uma vasta publicação na área da formação de professores, presidente da ANFOPE, gestão 2004-2006 (CNPq/Lattes, 2007).

¹⁹ Selma Garrido Pimenta é professora Titular da Universidade de São Paulo. Tem várias publicações sobre o curso de Pedagogia e a formação do Pedagogo (CNPq/Lattes, 2007) e foi uma das signatárias do *Manifesto dos Educadores Brasileiros* sobre as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia em 2005.

²⁰ José Carlos Libâneo é professor titular da Universidade Católica de Goiás. Foi um dos signatários do *Manifesto de Educadores Brasileiros* sobre as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e possui uma vasta publicação a respeito do Curso de Pedagogia e da Formação do Pedagogo (CNPq/Lattes, 2007).

propostas do movimento pela reformulação da formação do educador, as Secretarias de Educação retiraram das escolas ou deixaram de contratar profissionais pedagogos, prejudicando o atendimento pedagógico-didático às escolas e comprometendo o exercício profissional do pedagogo. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 247)

Conforme o exposto, retomou-se na década de 1980 um processo de discussão a respeito da formação e atuação dos professores e pedagogos. O movimento pró-formação do Educador recebeu diferentes denominações até firmar-se em 1990 como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e parte dessas discussões permanecem até hoje²¹.

1.1.5 O Curso de Pedagogia a partir da década de 1990

A década de 1990 foi marcada pela reforma do Estado brasileiro, processo considerado um marco na adesão nacional à ideologia neoliberal²² no país, a partir do governo do presidente Fernando Collor de Mello. As políticas neoliberais foram amplamente difundidas na América Latina a partir da década de 1980. Conforme Evangelista, Shiroma e Moraes (2002, p. 55), “com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”. Era seu Ministro da Educação, Murílio Hingel, responsável pela elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993), documento que atestava a adesão do Estado brasileiro às diretrizes internacionais para a educação.

A reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990 materializou-se em leis, decretos, resoluções, pareceres, ou seja, por meio de atos normativos²³. Para Nagel, essa normatização representa “um conjunto de medidas agilizadas e sistematizadas pelo governo para atuar, com maior eficiência, nos mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens já instituídos ou em constante renovação” (2001, p. 99). A redefinição do papel do Estado gerou alterações na configuração da própria educação nacional. Para Nogueira (2003), a reforma do Estado deu um destaque à educação procurando ajustá-la às demandas do mercado, atendendo à lógica

²¹ A década de 1980 será retomada à frente em virtude de sua importância para a compreensão das atuais DCNP.

²² De acordo com Neto e Maciel “o neoliberalismo é um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e a não intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social” (2004, p. 36)

²³Cf. *O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* do Ministério da Administração e Reforma do Estado do Brasil – MARE faz parte do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso - Ministro Bresser Pereira (1995).

capitalista, utilizando estratégias que buscaram adequar a escola e seus profissionais aos interesses hegemônicos de manutenção das condições da ordem capitalista.

O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394, de dezembro de 1996²⁴ (BRASIL, 1996) –, segundo Cury (2001)²⁵, chama a atenção pelas diferentes vozes que traz, cujos sons não são uníssonos e lhe dão um caráter “polifônico”, apresentando-se como uma legislação moderna e flexível. De acordo com Evangelista, Shiroma e Moraes, é importante “compreender como o governo conseguiu sancionar uma legislação que, por omitir as responsabilidades cabíveis ao Estado, não cerceia o Executivo de pôr em andamento seu próprio projeto político-educativo por outras vias” (2002, p.51).

Após a promulgação da Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), uma série de ações foi implementada pelo Estado brasileiro trazendo modificações para a educação brasileira, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio até o Ensino Superior – novas denominações para os antigos Educação pré-escolar, Ensino de 1º Grau, Ensino de 2º Grau e Ensino de 3º Grau. Tal mudança se fez sentir principalmente nas universidades públicas e nos cursos de formação de docentes.

Entre as medidas tomadas pelo Conselho Nacional de Educação a respeito da formação de professores, após a promulgação da LDB, destacam-se a Resolução n. 2/97 (BRASIL, 1997), que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio e determina a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na Educação Básica; a regulamentação do curso normal em nível médio, prevista no artigo 62 da LDBEN e regulamentada pela Resolução CEB n. 2/99 (BRASIL, 1999); a regulamentação dos cursos seqüenciais que abriram a possibilidade de retomada das antigas licenciaturas curtas²⁶ de 1.600 horas; a criação dos Institutos Superiores de Educação,

²⁴ A LDB tramitou no Congresso Nacional desde 1998 e após sofrer várias modificações foi aprovada em 17 de dezembro de 1996. O processo de tramitação da LDBEN contou com a participação da comunidade educacional na luta e defesa da escola pública de qualidade. Entretanto, por meio de um golpe reacionário conservador, com o substitutivo de LDBEN oriundo do Senado Federal, proposto pelo então Senador Darcy Ribeiro, foi aprovada uma lei que não correspondia às aspirações alimentadas em quase duas décadas pela comunidade de educadores. (EVANGELISTA, SHIROMA, MORAES, 2002)

²⁵ O professor Carlos Roberto Jamil Cury, atualmente, é professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, tendo sido professor da UFMG da qual, hoje, é professor emérito. Foi presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (1993) e foi membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (1996-2004).

²⁶ As licenciaturas curtas eram cursos de formação de professores com menor duração. As licenciaturas curtas surgiram no país a partir da Lei n. 5.692/71, num contexto em que passou-se a exigir uma formação rápida e

específicos para formação de professores para a Educação Básica; a criação do Curso Normal Superior para formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil e a formação dos especialistas nos Cursos de Pedagogia, além da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação.

Segundo Aguiar,

O afã reformista do governo federal atinge fortemente o campo educacional mediante o desenvolvimento de inúmeros programas e projetos de natureza, abrangência e impactos diferenciados, em todos os níveis de ensino. A amplitude dessa intervenção na educação básica constitui matéria de divulgação da ação política governamental, principalmente do ministro Paulo Renato, como pode ser verificado no balanço das ações do Ministério da Educação, divulgado em 1999, no qual se destaca que “o marco institucional do ensino foi profundamente alterado, por meio de Emenda Constitucional e leis – principalmente a Lei de Diretrizes e Bases”, e indica as intervenções consideradas prioritárias. (2002, p. 74)²⁷

Com a aprovação da LDBEN criou-se uma grande expectativa com relação aos rumos do Curso de Pedagogia. Havia na comunidade educacional um interesse de que fosse garantida a formação superior a todos os professores do Ensino Fundamental em universidades. Observou-se nesse período o processo de reforma da formação dos professores articulado à reforma educacional brasileira iniciada na década de 1990.

A legislação aprovada em 1996, faz parte do movimento reformista do Estado, impôs um novo desenho à formação dos docentes, verificou-se o surgimento dos cursos normais, em nível superior, e a implementação dos Institutos Superiores de Educação como *locus* da formação docente²⁸. Kuenzer, discorrendo a respeito dos Institutos Superiores de Educação, argumenta que generalista para atender a uma nova demanda de professores. (MENEZES, 2002)

²⁷ Em seu texto a autora refere, no Ensino Fundamental, as seguintes: “A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com a Emenda Constitucional nº 14; a fixação dos parâmetros curriculares nacionais para a educação fundamental, infantil e indígena, referência para professores e para a seleção de livros didáticos; a avaliação prévia da qualidade do livro didático a ser adquirido e a ampliação de quatro para oito séries do ensino fundamental; a criação de um canal exclusivo via satélite para capacitação e apoio ao trabalho de professores e o envio de *Kit tecnológico* a 50 mil escolas (*TV Escola*); envio de recurso federal diretamente às escolas por meio de associações de pais e mestres, que administram o dinheiro (*Programa Dinheiro Direto na Escola*); implantação do *Programa de Aceleração de Aprendizagem* para alunos com alta defasagem idade-série, atingindo, em 1998, 1.200 mil alunos; desenvolvimento de um programa de informatização das escolas, com envio de 30 mil computadores e treinamento de 8 mil professores-multiplicadores; municipalização da merenda escolar, com envio de recursos diretamente para mais de 4.500 municípios; deflagração em 1988 da *Campanha Toda Criança na Escola*, visando a estimular a matrícula.” (Aguiar, 2002, p. 74)

²⁸ Vale destacar as palavras da professora Acácia Kuenzer: “A exclusividade dos institutos como espaço de formação de educadores para todos os níveis e modalidades aparecia nas primeiras versões do Projeto LDB-Darcy. Só nas últimas versões apareceu a redação ‘A formação de profissionais para a educação básica se fará em universidades ou

ao retirar a formação de docentes da universidade, contrariamente ao que acontece nos países em que a democratização da educação realmente ocorreu, toma-se uma concepção elitista de ensino superior, voltado para a formação de cientistas e pesquisadores. Isso para o legislador (e para o Estado que abraça as políticas do Banco Mundial) não é o caso dos educadores, cuja formação nesta concepção dispensa o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação. Esta concepção é reforçada através do entendimento de que qualquer profissional que tenha ensino superior, ou até mesmo médio, pode ser professor, desde que faça, nos institutos, a complementação pedagógica ou os estudos adicionais, descaracterizando-se, assim, as licenciaturas. (1998, p. 113)

Ao manter a formação dos professores nos cursos normais em nível médio ou superior e definir os Institutos Superiores de Educação como principal *locus* da formação docente, o Estado trouxe à tona mais uma vez a discussão a respeito do Curso de Pedagogia e da formação de professores conforme evidenciam Pimenta e Libâneo:

a atuação do Ministério da Educação e do CNE na regulamentação da LDB n. 9.394/96 tem provocado a mobilização dos educadores de todos os níveis de ensino para rediscutir a formação de profissionais da educação. A nosso ver, não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional etc. Faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo. (1999, p. 241)

Em 1997, com o Edital n. 4 da SESu/MEC (BRASIL, 1997), foram renovadas as comissões de especialistas para elaboração de diretrizes curriculares para os cursos superiores²⁹. Em 1998, por meio da Portaria SESu/MEC n.146 (BRASIL, 1998), foi designada a Comissão de especialistas do ensino de Pedagogia – CEEP, com mandato de dois anos, composta pelos professores Celestino Alves da Silva Jr., da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Leda

em institutos superiores de educação', integrados ou não a universidades, que oferecerão cursos para a formação de profissionais para a educação infantil, para as primeiras séries do ensino fundamental, para complementação pedagógica de profissionais que queiram ser professores e cursos de educação continuada para profissionais de educação. Estes institutos podem, inclusive, oferecer cursos de nível médio (curso normal superior) para professores que se dediquem à educação infantil e às primeiras séries do ensino fundamental" (1998, p. 113).

²⁹ a SESU/MEC organizou comissões de especialistas das diversas áreas para discutirem e proporem Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação.

Scheibe, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Márcia Aguiar, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Tisuko Morchida Kishimoto, da Universidade de São Paulo – USP, e Zélia Milleo Pavão, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Esta Comissão foi responsável por propor um Projeto de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Entre 1998 e 2000, período de trabalho da comissão no qual foi elaborada a proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, várias sugestões provenientes de IES do país e de entidades nacionais do campo educacional foram incorporadas no projeto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação – CNE. A Comissão divulgou um documento, *Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia*; em que o perfil do pedagogo foi definido da seguinte forma:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais (CEEP, 1999, p.1)

A proposta elaborada foi pensada pelos educadores que compartilhavam a idéia de que o curso de Pedagogia deveria configurar-se como uma graduação plena, com base curricular capaz de permitir a formação do professor/profissional da educação para as séries iniciais da escolarização básica. Ao final do mandato da Comissão, o CNE não chegou a homologar a proposta encaminhada e, em junho de 2000, a Secretaria de Educação Superior – SESU publicou uma nova Portaria – Portaria CNE n. 1.518 de 16 de junho de 2000 (BRASIL, 2000) – designando outra Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia composta pelos professores: Helena Costa Lopes de Freitas, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Maisa Gomes Brandão Kullo, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Marlene Gonçalves, da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Olga Teixeira Damis, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, e Merion Campos Bordas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

A nova Comissão, sob a presidência da Professora Merion Campos Bordas, elaborou uma Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores³⁰. Reforçava-se, então, a proposta da

³⁰ A Comissão de Especialistas de Formação de Professores foi criada no ano de 2000.

CEEP de 1999. Das duas teses defendidas, a primeira advogava que a base da formação deste profissional seria a docência:

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte: considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4)

A segunda tese propunha que o Curso de Pedagogia deveria ser de graduação e que na sua natureza seria ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado. Pode-se verificar tal tese no trecho retirado do documento:

O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4).

A proposta elaborada pela segunda Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia foi encaminhada em abril de 2002 para o Conselho Nacional de Educação e nunca foi homologada, cujo presidente era Ulysses de Oliveira Panisset. Desde então, as discussões acerca das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia não se encerraram. No início de 2005, como referido, o Conselho Nacional de Educação tornou pública a minuta do projeto de DCN para o Curso de Pedagogia. A divulgação desse documento gerou muitas discussões no campo educacional. Inúmeras posições surgiram demonstrando a existência de uma disputa pelo conceito Pedagogia, por sua formação e seu profissional. Dentre elas duas são focos de análise neste estudo. A

primeira é a posição defendida pela ANFOPE e entidades apoiadoras³¹ e a segunda é a dos signatários do *Manifesto de Educadores Brasileiros*.

O projeto inicial do CNE (março/2005) passou por inúmeras reformulações resultado das pressões da comunidade educacional gerando várias versões do parecer das DCNP. Em 13 de dezembro de 2005, tentando contemplar as inúmeras pressões do campo educacional, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP n. 5/05 (BRASIL, 2005b) que apresentava o projeto de Resolução das DCN para o curso de Pedagogia. Tal parecer (BRASIL, 2005b) indicou, no artigo 14, que a formação dos especialistas fosse realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim e aberto a todos os licenciados. Essa determinação acarretou uma série de discussões a respeito da sua legalidade devido a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 64, ter garantido que a formação desses profissionais seria feita em cursos de Pedagogia e em nível de pós-graduação.

Devido a esta discussão, foi encaminhado para o CNE reexaminar esta questão. Dessa forma, após a realização do reexame do parecer em fevereiro de 2006, exigido pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, e com a nova redação do artigo 14 incluindo a formação do especialista no curso de Pedagogia, as DCNP foram homologadas pelo Ministro em abril de 2006 e publicadas no Diário Oficial em 15 de maio do mesmo ano, ficando conhecidas como Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006).

1.2 As fontes de pesquisa

Este trabalho desenvolveu-se com base em pesquisa bibliográfica e análise documental. A definição do *corpus* documental foi processual, decorrente de inúmeras buscas que visavam inicialmente textos e documentos que tratassem da formação do pedagogo.

Para este estudo realizou-se um levantamento documental sobre o debate nacional a respeito do projeto de Diretrizes para o Curso de Pedagogia publicado pelo MEC em março de 2005, coletando-se documentos oficiais, de associações e de educadores que se manifestaram acerca do assunto. Sendo assim, tomou-se, inicialmente, como fontes de pesquisa os seguintes documentos: as minutas de Resolução do CNE divulgadas durante o ano de 2005; as Diretrizes

³¹ As entidades que assinaram o documento da ANFOPE foram: Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas – FORUMDIR, Centro de Estudo Educação e Sociedade – CEDES, Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação – ANPEd.

Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de abril de 2006; os Pareceres do CNE a respeito das Diretrizes para o Curso de Pedagogia; a sugestão de resolução da ANFOPE; a sugestão de resolução do FORUMDIR; os documentos das Comissões de Especialistas compostas pelo MEC (1999 a 2001); as sínteses das reuniões das entidades (ANFOPE, FORUMDIR, CEDES, ANPED) que discutiram essas diretrizes e o *Manifesto de Educadores Brasileiros* (2005) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.

Ao lado desses documentos foram consideradas fontes os textos dos intelectuais que articularam, pelo menos nos últimos dez anos, o debate a respeito do curso de Pedagogia, entre eles: Aguiar et. al (2006), Aguiar e Melo (2005), Freitas (1999, 2002, 2004, 2005), Franco (2002, 2003, 2005), Scheibe e Aguiar (1999), Brzezinski (1996, 1997, 1999, 2006a, 2006b), Libâneo (1998, 2002a, 2002b, 2005, 2006a, 2006b), Pimenta (1999, 2001, 2002, 2004), Scheibe (1996, 2001, 2004, 2006).

Na continuidade do levantamento de produção sobre o curso de Pedagogia foi fundamental localizar documentos referentes à trajetória do curso, principalmente os relacionados à década de 1980, período profícuo em discussões a respeito da formação do educador. Tomou-se como referência: os Anais das Conferências Brasileiras de Educação (1980, 1982, 1983, 1984, 1986, 1992); os Documentos Finais dos Encontros do CONARCFE (1984, 1985, 1989 e 1990); a *Revista da Associação Nacional Educação – ANDE* (1982, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1991, 1992, 1994); *Cadernos Cedes* (1980, 1986); *Revista Educação e Sociedade* (1981, 1982, 1984, 1985, 1986, 1987).

Para compreender o quadro político, econômico e educacional, no qual as novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia estão postas, e que permitiram que se delineasse o novo perfil de pedagogo proposto, tomamos como referência os seguintes autores: Arce (2001), Campos (2002, 2004, 2005), Contreras (2002), Duarte (2001, 2006), Evangelista (2006), Leher (1998, 2001), Oliveira (2003, 2004), Lima (2002, 2004b, 2005), Silva Jr. (2003), Dourado (2002), Evangelista & Shiroma (2003a, 2003b, 2004), Moraes, (2001, 2003a, 2003b, 2004), Kuenzer e Rodrigues (2006), Nogueira (2003), Masson (2003) e Kuenzer (1998, 1999).

1.3 A organização do trabalho

O presente trabalho está estruturado em três capítulos. No Capítulo 1 – **O Debate da Década de 1980 e as Heranças para o Curso de Pedagogia** – apresenta-se o debate acerca do Curso de Pedagogia realizado na década de 1980. Pretendeu-se por meio da história das Conferências Brasileiras de Educação, do movimento pró-formação do educador (Comitê Nacional Pró-Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, depois Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores, finalmente Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) compreender como a concepção de base docente no curso de Pedagogia se constituiu na área educacional e tornou-se hegemônica com a aprovação das DCNP em 2006. Assim, compõe o capítulo a análise das Conferências Brasileiras de Educação, a trajetória do movimento pró-formação do educador e as propostas, nem sempre consensuais, que emergindo sobre a formação do pedagogo e que se caracterizam como a gênese das Diretrizes aprovadas em 2006.

No Capítulo 2 – **O Curso de Pedagogia em disputa** – pretende-se demonstrar o processo que levou à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, evidenciando o litígio existente entre os projetos que disputaram o conteúdo das Diretrizes. São objeto da análise a proposta da ANFOPE, do CNE e do *Manifesto de Educadores Brasileiros*. Apresenta-se o documento final – Resolução CNE/CP n.1/06 (BRASIL, 2006) –, destacando-se as idéias oriundas das várias posições em presença que foram incorporadas ao documento durante o processo de sua discussão.

No Capítulo 3 – **Docência, gestão e conhecimento: conceitos articuladores do novo perfil do Pedagogo** – são discutidos os três conceitos articuladores do Curso de Pedagogia: docência, gestão e conhecimento. Tais conceitos são estruturadores da concepção de Curso de Pedagogia proposta pelas DCN, de tal forma que docência, gestão e conhecimento devem concretizar a identidade do “pedagogo”. Dessa forma, procurou-se entender como esses três conceitos se configuram no interior das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e corroboram para a formação de um novo perfil profissional assentado nos princípios de flexibilidade, adaptabilidade e polivalência.

Na conclusão deste estudo constatamos por meio dos estudos realizados que no processo de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia constituiu-se um

espaço de disputa a respeito do conceito e da formação do Pedagogo. Neste litígio identificamos dois grupos que com maior expressão se destacaram, quais sejam: ANFOPE e entidades apoiadoras e signatários do *Manifesto dos Educadores Brasileiros* (2005). Este litígio teve como vitorioso o grupo da ANFOPE, e apoiadores, que negociou no interior do aparelho do Estado o texto final das DCNP.

Os conceitos articuladores do curso, docência, gestão e conhecimento, se articulam e compõem o novo perfil do pedagogo, ocupando a docência posição hegemônica no interior do curso, não apenas por ser a sua base, mas por expressar uma nova concepção de docência. Desse modo, constatou-se que o perfil de pedagogo apresentado assume uma concepção de docência alargada e atende às demandas da sociedade capitalista ao tomar como princípios norteadores a adaptabilidade, a polivalência e a flexibilidade que corroboram com a Reforma Educacional implementada no Brasil a partir da década de 1990.

2 O DEBATE DA DÉCADA DE 1980 E AS HERANÇAS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Neste capítulo recupera-se a trajetória do Movimento Pró-formação do Educador iniciado ao final da década de 1970 e atingindo maior expressão na década seguinte. Pretende-se revisitar os Encontros Nacionais promovidos pela Comissão Nacional de Reformulação dos cursos de Formação do Educador – CONARCFE e as Conferências Brasileiras de Educação com o intuito de compreender como se articularam as concepções de curso de pedagogia a partir desse período. As discussões presentes neste capítulo abordam os meados da década de 1960, com o início da ditadura militar até os finais da década de 1970, a década de 1980 com a constituição da CONARCFE, a década de 1990 com o surgimento da ANFOPE e encerra com o período atual de reforma do curso de Pedagogia.

Compreender a trajetória das discussões da década de 1980 é fundamental para se entender o litígio gerado no ano de 2005 por ocasião da divulgação pelo Conselho Nacional de Educação do projeto de resolução das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2005a). Acredita-se que as posições defendidas em 2005 estão intrinsecamente relacionadas aos debates nacionais acerca da formação do Educador e da Educação ocorridos na década de 1980. Após um ano de intensos debates sobre os rumos do curso de Pedagogia e de disputa política junto ao CNE, as DCNP foram aprovadas e homologadas no início de 2006.

2.1 Alguns Antecedentes da década de 1980

O Governo Militar assumiu o poder em 1964 por meio de um golpe que deu início à implantação de um regime político ditatorial, marcado pelo autoritarismo, que privilegiava a autoridade do Estado em relação às liberdades individuais e o Poder Executivo em detrimento

dos poderes Legislativo e Judiciário. Os militares permaneceram durante 21 anos no controle do poder político no Brasil.

A Reforma Universitária, empreendida pela ditadura militar, implantada por meio da Lei n. 5.540/68 (BRASIL, 1968), instituiu algumas alterações, sendo talvez a mais importante o desmanche do modelo da década de trinta, com o desdobramento da antiga Faculdade de Filosofia em várias faculdades e institutos. Assim, foram criados Centros ou Faculdades de Educação no interior dos quais os Cursos de Pedagogia foram alocados. A tarefa desses centros passou a ser formar o pedagogo e oferecer as matérias pedagógicas para a concessão da licença para o magistério a todos os bacharelados, antes atribuição do Curso de Didática. O Artigo 30 da lei n. 5.540/68 (BRASIL, 1968) manteve a formação de professores para o ensino de 2º grau e a preparação de especialistas para o trabalho de planejamento, supervisão, administração inspeção e orientação para as escolas e os sistemas escolares em nível superior. À Faculdade de Educação caberia o papel de articuladora, com as demais faculdades e institutos, de modo a superar a formação pelo esquema “3 + 1”, possibilitando uma formação articulada destinada à formação do magistério.

O curso de Pedagogia, como parte do campo educacional e como curso especialmente responsável pelo conhecimento produzido na área, envolvendo o ensino e a escola, não ficou imune a essas medidas. Os efeitos da reforma universitária se fizeram sentir com a aprovação, em 1969, pelo Conselho Federal de Educação – CFE, do Parecer n. 252/69 (BRASIL, 1969) de autoria do Professor Valnir Chagas, que regulamentava o currículo mínimo para o curso de Pedagogia, assim como as habilitações Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal. O parecer n. 252/69 (BRASIL, 1969) possibilitava, ainda, a criação de outras habilitações que o CFE entendesse necessárias ao desenvolvimento da educação nacional.

Por meio dessa regulamentação do CFE, o egresso do curso de Pedagogia estaria “habilitado” para atuar na área relativa à sua formação. Entre as habilitações previstas, a formação de professores, para atuar nos anos iniciais do 1º grau, não estava contemplada. Porém, o relator do Parecer, o conselheiro Valnir Chagas, deixou evidente seu entendimento de que o profissional formado no curso de Pedagogia, capacitado para atuar na formação do professor da Escola Normal, estaria igualmente capacitado para atuar na escola de 1º grau. Nas palavras do

relator, “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (BRASIL,1969).

Na década de 1970, com a criação de novas funções na escola e de novas habilitações no Curso de Pedagogia, ocorreu uma grande fragmentação na formação do educador. A predominância das Habilitações que visavam a formação dos especialistas para a escola de 1º e 2º graus, em detrimento de outras habilitações, como a do magistério das disciplinas pedagógicas da Habilitação Magistério, em nível de 2º Grau, acompanhava o objetivo de introduzir, também na escola, as diferentes funções pedagógicas pela divisão do trabalho (BRZIZENSKI, 1996).

Em 1975 e 1976 o CFE aprova os Pareceres 67/75 e 68/75 e 70/76 e 71/76, de autoria do Prof. Valnir Chagas, apontando como indicação para o curso de Pedagogia a formação do especialista no professor, incluindo aí os egressos das Licenciaturas.

A Indicação 67/75 (BRASIL, 1975), apresentada pelo CFE, propõe que o professor das séries iniciais do processo de escolarização seja formado em nível superior, conforme expresso no excerto que segue:

A formação superior de professores para os anos iniciais da escolarização, que não exclui o preparo de 2º grau onde este se recomende, será feita em cursos de duração curta ou plena com vistas ao ensino por atividades, predominantemente até a fase em que o currículo passa a desenvolver-se por áreas de estudo, abrangendo assim as faixas de educação tradicionalmente denominadas pré-escolar e primária. (BRASIL, 1975, p. 77)

Com relação aos especialistas não docentes, o que a indicação prevê é que estes seriam formados por meio de “habilitações acrescentadas a cursos de licenciaturas”.

A Indicação 70/76 (BRASIL, 1976) fixa como “habilitações fundamentais” do Curso de Pedagogia: Administração, Supervisão e Orientação. Segundo Valnir Chagas, poderiam ser identificadas como “funções permanentes do trabalho educacional” (CHAGAS, 1976, p. 119). Com relação ao magistério das disciplinas pedagógicas em nível de 2º grau, a indicação apresenta esta habilitação como transitória, pois deveria desaparecer a médio e longo prazo, quando os professores dos anos iniciais da escolarização fossem formados em nível superior.

Com a publicação dessas indicações, foi aberto oficialmente o debate sobre a reformulação do curso de Pedagogia em 1978. Estes debates não aconteceram apenas no âmbito legal, mas foram sobretudo alvo do interesse dos educadores. De início os debates restringiam-se

a grupos localizados, caminhando para um processo de mobilização dos educadores em nível nacional em torno da reformulação dos cursos de formação dos Educadores.

Dois anos após a publicação dos pareceres, o MEC, pressionado pelos debates que surgiram nos vários fóruns de educadores, tomou a decisão de sustar sua aplicação. O próprio MEC abriu, posteriormente, em nível nacional, o debate sobre a reformulação do curso de Pedagogia, organizando Encontros Regionais em vários Estados. A retomada das discussões sobre a especificidade e identidade da Pedagogia, em consequência do conteúdo dos pareceres, trouxe a questão mais geral da formação dos educadores das chamadas “áreas de conteúdo”, ou seja, as Licenciaturas, propiciando o debate sobre especialistas *versus* generalistas, professor *versus* especialistas, na formação do pedagogo.

Como resposta a estas tentativas oficiais de reformulação do curso de Pedagogia, e com a intenção de reverter a estratégia de exclusão dos principais interessados das discussões em pauta, alguns educadores organizam-se nacionalmente para fazer frente às ameaças de extinção do curso de Pedagogia, reafirmando-o como espaço necessário para o estudo dos problemas educacionais brasileiros e debatendo alternativas para torná-lo mais adequado às necessidades da maioria da população, em sua luta pela educação e pela escola pública. A luta do movimento pró-formação do educador buscava superar as diretrizes oficiais que previam, para o profissional formado nos cursos de Pedagogia, uma formação fragmentada, dividida em especializações e de cunho tecnicista.

Na visão de Frigotto (1998, p. 232),

os múltiplos congressos, seminários, encontros nacionais, regionais e locais, que reúnem milhares de professores que atuam cotidianamente no chão das escolas, sinalizam uma vontade política que pode ser qualificada e dilatada em práticas que resistem e criam alternativas às propostas hegemônicas de educação e formação técnico-profissional.

A partir do final da década de 1970 o regime militar começa a perder forças em função de dificuldades econômicas e política de se sustentar e também pela pressão dos movimentos sociais, assim inicia-se o processo de abertura política. Nesse contexto, surgem várias frentes de resistência, inclusive no campo da educação (SILVA, 1994). Ao final dessa década emerge o movimento de redefinição dos cursos de Pedagogia. O movimento fazia frente ao pacote educacional proposto pelo Conselheiro Valnir Chagas por meio das indicações 67/75 e 68/75 e 70/76 e 71/76 que pretendiam introduzir modificações nos cursos de formação de recursos

humanos da educação e contrapunha-se à concepção tecnoburocrática oficial fruto do período da ditadura militar.

Para o Movimento Pró-formação do Educador as mudanças propostas por Chagas representavam uma ameaça ao curso de Pedagogia. Porém, suas indicações não chegaram a se oficializar, mas mobilizaram vários educadores preocupados com os rumos da formação dos profissionais da educação. Foi a partir de 1978, durante o I Seminário de Educação Brasileira³², realizado em Campinas, ainda no contexto das lutas contra o regime militar e pela democratização da sociedade, que o movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação começou a dar seus primeiros passos e ganha âmbito nacional.

Moacir Gadotti, um dos organizadores do I Seminário, relatou a preocupação que motivou a organização do seminário: “tínhamos consciência de que uma redefinição do curso de Pedagogia envolveria outras mudanças na estrutura do sistema educacional e deveria ser precedida de um amplo debate. Temíamos uma mudança no currículo do curso sem que os educadores fossem ouvidos” (1984, p. 20). Este Seminário conseguiu expressar uma reivindicação dos educadores integrantes do movimento pró-formação do educador de participarem da definição das diretrizes da política educacional.

2.2 A década de 1980 e a consolidação do Movimento Pró-formação do Educador

Na década de 1980, o contexto histórico brasileiro era de abertura política do regime de ditadura militar que o país vivia desde o golpe de 1964. Movimentos Sociais se organizavam e reivindicavam o retorno ao Estado de direito. Para Saviani, “a situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores, que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos de 1980” (2004, p. 45). Vale destacar que o movimento dos educadores articulou-se no interior do processo de abertura política, ocorrido com a crise da ditadura militar. Como bem destaca Maria Aparecida da Silva:

³² O I Seminário da Educação Brasileira foi realizado em Campinas (SP), entre 20 e 22 de novembro de 1978, e organizado por uma equipe de professores da Faculdade de Educação da UNICAMP formada por Ophelina Rabello, Moacir Gadotti, Cecília de Azevedo Collares, Elizabeth Camargo, Ivany Rodrigues Pino e Martha Pisani Destro.

O regime militar vai progressivamente perdendo sua razão de ser. Pressionado, dá início, em 1974, sob o comando do General Ernesto Geisel, então Presidente pela via indireta, a um processo de abertura lento e gradual, que chega até o mandato do General João Figueiredo.

No começo da década de 80, o regime contava com uma base de sustentação muito estreita entre as elites. A eleição dos Governadores de oposição, em 1982, e a posse desses Governadores, em março de 1983, causam impacto sobre o sistema político, que passa a funcionar com duas bases: em nível federal, o regime militar, e em nível estadual, Governadores eleitos pelo voto popular. Ambos os grupos buscam sua legitimidade. (1994, p. 14)

O processo de abertura política caracterizou-se como uma transição que não rompeu com a ditadura, uma vez que a mudança foi planejada pelos próprios militares e aliados. A sociedade civil desempenhou um importante papel, atuando nas contradições do regime e da sociedade brasileira e lutando pela democratização. No período há um surto grevista do movimento dos trabalhadores da região do ABC Paulista e outras greves, inclusive dos professores.

Nessa conjuntura, inúmeras associações³³ educacionais de cunho científico e político-cultural articularam-se com os movimentos sociais de várias esferas e após o final da década de 1970 responsabilizaram-se por reorganizar os educadores em núcleos de resistência e de crítica ao poder constituído. Tais associações visavam mobilizar e incentivar os profissionais da educação, como representantes da sociedade civil, na luta pela democratização do ensino, da educação e da própria sociedade.

As Conferências Brasileiras de Educação – CBE iniciadas em 1980 foram um marco na mobilização dos educadores. Em suas discussões um dos focos era a crítica às tentativas do CFE em definir um novo modelo de formação do pedagogo. Brzezinski, importante intelectual da ANFOPE que participou desde o início do movimento pró-formação do Educador, sintetizou os pontos em que os debates se polarizaram:

- Extinção ou não do curso de Pedagogia;
- Formação do pedagogo geral ou do pedagogo especialista;
- Formação do especialista no professor ou do especialista e do professor no educador;

³³ Entre as associações educacionais de cunho científico-político-cultural destacam-se: ANPED, ANDE, SBPC e CEDES. Durante a década de 1980, período em que o movimento Pró-formação do Educador esteve organizado por meio da CONARCFE, estas associações estiveram presentes se articulando ao movimento, com a passagem da CONARCFE para ANFOPE. Em alguns momentos verificamos que a ANFOPE esteve sozinha debatendo as temáticas referentes à formação do Educador e em outros aliou-se a essas e a outras entidades como no caso do FORUMDIR e do FORGRAD. Essas articulações políticas estão relacionadas à conjuntura política do momento e das demandas da área.

- Formação do especialista nas habilitações da graduação ou na pós-graduação;
- Formação na perspectiva da pedagogia do consenso ou da pedagogia do conflito;
- Formação mais teórica ou mais prática;
- Entendimento do pedagogo como reprodutor ou produtor de conhecimento;
- Adoção de um núcleo central ou de uma base comum de estudos e
- Abstração ou concretude do termo educador. (1996, p. 100)

Durante a I CBE³⁴, em 1980, realizada na PUC de São Paulo, foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, com o intuito de mobilizar professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia no Brasil que, desde 1975, com os Pareceres do Professor Valnir Chagas, estava colocado em debate nacionalmente.

A política educacional foi o tema da I CBE, abrangendo todos os graus de ensino, alternativas de educação popular e associações de professores. Os debates realizados proporcionaram a organização de canais de participação dos educadores nas políticas educacionais, destacando-se a criação do Comitê. Segundo Pino, “o comitê nacional nasceu do desejo de educadores de assumirem, como sua, a luta para a formação do profissional da educação, negando, portanto, legitimidade às decisões advindas, exclusivamente do MEC ou por ele encomendadas a especialistas ou autoridades” (1982, p. 166).

O Comitê Nacional foi organizado e sediado em Goiânia, estrategicamente bem próximo de Brasília conforme relata Jefferson Idelfonso da Silva (1980). Vários comitês regionais foram instalados em todo o país com a preocupação fundamental de sensibilizar e mobilizar educadores e educandos para participarem das discussões acerca da definição da formação do educador. A escolha de Goiânia não se deu de forma aleatória, os educadores goianos já estavam envolvidos com as questões dos cursos de formação de professores antes da instalação do Comitê Pró-formação do Educador. Seu primeiro presidente foi o professor Ildeu Moreira Coelho, na ocasião professor da Universidade Federal de Goiás – UFG.

Em 1979, a Faculdade de Educação da UFG assumia a vanguarda da ruptura do curso de Pedagogia com as habilitações. Poucos anos mais tarde, em 1984, optou pela formação exclusiva do professor das séries iniciais do atual Ensino Fundamental – na ocasião Ensino de 1º Grau – e para as disciplinas pedagógicas da Habilitação Magistério em nível de 2º grau no curso de

³⁴ A I CBE foi coordenada pelos professores Guiomar de Namor Mello, representante da Associação Nacional de Educação – ANDE; Jacques R. Velloso, representante da Associação de Pós-graduação em Educação – ANPED; Luiz Antônio Cunha, representante do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea – CEDEC; Moacir Gadotti, representante do Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES.

Pedagogia. Nesse sentido, o Estado Goiás destacou-se nacionalmente no interior do movimento pró-formação de educadores devido às suas propostas inovadoras, especialmente a assunção da docência como tarefa do curso de Pedagogia

Outro aspecto que vale a pena destacar refere-se ao fato de que o Comitê Nacional também se organizou com a intenção de acompanhar os trabalhos da Comissão de Reforma do Curso de Pedagogia³⁵ do MEC. Havia uma preocupação do Movimento Pró-formação do Educador em elaborar uma proposta para o curso de Pedagogia antes que o Estado apresentasse uma pronta e acabada, definida em gabinetes. Jefferson Ildfonso da Silva, membro do Comitê Nacional, em entrevista a Maristela Campos Bernardo em 1986, afirma que a comissão surgiu em oposição à intenção do MEC de assumir a tarefa de reformular o curso de Pedagogia.

A comissão que discutiria a formação dos professores sob orientação da Secretaria de Educação Superior do MEC convidou os professores Moacir Gadotti e Dermeval Saviani para atuarem junto à comissão e ainda enviou um convite formal ao Comitê para que este também participasse. O Comitê ao receber esse convite reuniu-se para discutir se participaria ou não da comissão e decidiu recusar pois seria compactuar com aquilo contra o que estavam lutando, ou seja, evitar que a organização da formação do educador viesse de cima para baixo. Os professores Gadotti e Saviani também recusaram o convite, acreditavam que participar da comissão enfraqueceria politicamente o Comitê (BRZEZINSKI, 1996). O Comitê Nacional não queria sentar com o MEC para negociar uma proposta de formação do educador.

Durante o I Encontro Nacional do Comitê, em 1983, foi gerado um documento que ficou conhecido como o "documento de Belo Horizonte". Nele apresenta-se uma análise do problema da reformulação dos cursos de formação do educador entendida como uma das facetas da crise mais geral da educação brasileira e envolve importantes aspectos políticos, como a necessidade de mudança na política econômica vigente, a perspectiva gerencial que propõe soluções tecnicistas e estabelece mecanismos de controle que tolhem a crítica, o poder de decisão e a autonomia do profissional da educação e a denúncia da política clientelista na área educacional (CONARCFE, 1989).

No documento foram expressas as seguintes reivindicações:

mais verbas para a educação; uma reforma tributária com maior parcela de verba para Estados e Municípios; reformulação dos três graus de ensino de forma democrática e participativa; mecanismos de aperfeiçoamento constantes para os

³⁵ Essa comissão foi criada pelo Memorial n. 31 de 23 de junho de 1980.

educadores; melhoria das condições salariais e revisão dos critérios de ingresso e acesso ao magistério; e melhor distribuição de recursos de forma eqüitativa para todas as áreas de conhecimento, estimulando e financiando pesquisas de caráter educacional e social.(CONARCFE, 1989, p. 4)

Na formulação dos princípios do I Encontro Nacional, em Belo Horizonte (1983), surgiu a idéia de “base comum nacional”. A concepção dessa base representou a forma dos educadores contestarem a formação do pedagogo como especialista, sem que se formasse professor, tendo sido o ponto de partida para a construção de uma concepção de formação do educador que atingiria todas as licenciaturas.

A idéia da base comum nacional expressava a resistência do Movimento Pró-formação do Educador ao currículo mínimo fixado pelo CFE e negava a idéia de um elenco de disciplinas que poderia restringir o currículo dos cursos a um rol de matérias que se agrupariam num núcleo comum de conhecimentos básicos de formação do educador (BRZEZINSKI, 1996, p. 172). Nesse sentido, o movimento de educador assumiu o postulado de que a docência constitui a base da identidade profissional do pedagogo, sendo esta a base de formação de todo o educador.

Outros aspectos que compõem o conjunto de “princípios gerais” e que serviram de inspiração para a reformulação de muitos cursos são:

- 1.a contextualização do movimento de reformulação explicitando sua dependência das condições estruturais da sociedade brasileira;
2. a defesa da autonomia universitária;
3. gratuidade do ensino em todos os níveis;
4. reformulação das leis 5540/68 e 5692/71;
5. mudança das atribuições e da composição dos Conselhos de Educação;
6. eleições diretas nas universidades em todos os níveis;
- 7.autonomia da universidade para executar um projeto educativo comprometido com a maioria da população brasileira, incluindo a autonomia para definir os currículos de seus cursos, liberdade para decidir sobre prioridade de pesquisa e liberdade para realização de experiências pedagógicas, a partir de uma base comum nacional e
- 8.credenciamento periódico dos cursos e experiências conduzido, no caso das Universidades, pelo Conselho de Ensino e Pesquisa destas e, no caso das isoladas, pelos Conselhos Estaduais de Educação. (CONARCFE, 1989, p.4)

Tais “princípios gerais”, expressados na concepção sócio-histórica de educador, entendida como “concepção de formação do profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”(ANFOPE, 2000); na teoria e na

prática como núcleo integrador indissolúvel da formação profissional e na concepção da docência como base da identidade profissional de todo educador, do movimento pró-formação do educador³⁶, foram defendidos durante o processo de elaboração da Constituição de 1988 e da LDB em 1996, mostrando a sintonia com as reivindicações de 1983.

Em 1982, foi organizada a II Conferência Brasileira de Educação, em Belo Horizonte, com o tema geral “Educação: perspectivas na democratização da sociedade”. Entre os simpósios realizados, destaca-se “Alternativas para a Formação do Educador, a Pedagogia e as licenciaturas em debate” que dava continuidade às discussões acerca da reforma dos cursos de formação dos profissionais da educação. Como debatedores estiveram presentes os professores Mirian Jorge Warde³⁷, Ildeu Moreira Coelho³⁸, Déa Felon e Ernst Hamburgo.

O Comitê teve intensa atuação de 1980 a 1983, mobilizando educadores nacionalmente nas discussões sobre a formação do educador. Embora o impulso inicial desta articulação tenha se dado por meio das tentativas do MEC e CFE de reformular o Curso de Pedagogia, naquele momento o Comitê indicava a “necessidade de se ampliar o debate em direção a todas as Licenciaturas, para além do Curso de Pedagogia, incorporando as lutas específicas que vinham sendo travadas em outras instâncias por outras entidades” (ANFOPE, 1992).

A mobilização dos educadores em nível nacional foi acompanhada até 1983 pelo MEC e sua Secretaria de Ensino Superior – SESU que realizava estudos sobre os Pareceres 67/75 e 68/75 e 70/76 e 71/76, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas do CFE, apresentando um novo sistema de formação de professores. Assim, após vários seminários estaduais e regionais, realizados ao longo de 1981 e 1982, a SESU-MEC promoveu, em novembro de 1983, em Belo Horizonte, o Encontro Nacional para a Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a Educação. Ao final deste Encontro, o grupo que depois viria a criar a ANFOPE afastou-se do MEC e transformou o Comitê Nacional em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores – CONARCFE, que nos três anos seguintes ficaria sob a coordenação da professora Márcia Aguiar, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

O documento de Belo Horizonte expressou o afastamento do trabalho da Comissão Nacional em relação ao MEC, que percebeu os limites das negociações com o MEC. Conforme

³⁶ Cf. Documentos Finais dos Encontros promovidos pelo CONARCFE de 1984 a 1990 e da ANFOPE de 1992 a 2004.

³⁷ A professora Mirian Jorge Warde mediadora do simpósio era na época a coordenadora do Comitê Pró-formação do Educador em São Paulo.

³⁸ O professor Ildeu Moreira Coelho era na época o Coordenador do Comitê Pró-formação do Educador em nível nacional.

evidencia Brzezinski, “na realidade, a instalação da CONARCFE marcou o distanciamento entre as posições defendidas por educadores em âmbito nacional e as indicações dimensionadas pelos órgãos oficiais, que obstaculizavam o avanço do movimento” (1996, p. 19).

O Encontro Nacional promovido em 1983, em Belo Horizonte, foi um marco importante no movimento, pois os educadores presentes tomaram para si a condução do processo de discussão, que passou a reunir-se com regularidade e a constituir-se em fonte importante de geração de conhecimento sobre a formação do educador.

Neste encontro foram apresentadas 22 propostas de Comissões Estaduais³⁹ acerca dos aspectos a serem pensados nas reformulações dos cursos de formação do educador. A análise de Brzezinski (1996) indica que houve consenso de que a docência deveria constituir-se como base da identidade de todos os profissionais da educação e que o curso de Pedagogia deveria assumir a formação do professor inicialmente para depois formar o especialista. Assinala-se que, para a autora, “o consenso expressa a resposta dos educadores aos descaminhos da formação tecnicista recebida pelos especialistas” (1996, p. 157). Uma das críticas feitas pelo movimento pró-formação do educador à formação dos especialistas atingia exatamente a preparação tecnoburocrática que recebiam e a posição que ocupavam na divisão do trabalho na escola, em posição hierárquica superior com relação aos professores.

A respeito do movimento de reformulação dos cursos de formação dos educadores, José Carlos Libâneo⁴⁰ apresenta a seguinte hipótese:

Conduzido durante bom tempo por docentes ligados às ciências sociais, ao receber considerável marca da reflexão sociológica (tradição, aliás, provavelmente herdada dos pioneiros da educação nova), promoveu a sociologização do Pedagógico e, com isso, a marginalização dos estudos especificamente pedagógicos. (LIBÂNEO, 1997, p. 104)

³⁹ A CONARCFE procurou criar em cada Estado comissões estaduais responsáveis por mobilizar os educadores das regiões e realizar encontros estaduais com o intuito de retirar a posição de cada Estado acerca das temáticas discutidas para serem apresentadas nos Encontros Nacionais.

⁴⁰ O professor José Carlos Libâneo participou do início do movimento de educadores e das Conferências Brasileiras de Educação na década 1980, possui uma vasta produção a respeito do curso de Pedagogia e da formação do pedagogo e é um dos intelectuais que discorda da idéia da docência como base da formação do Pedagogo. Atualmente é professor titular da Universidade Católica de Goiás, Membro de Comissão do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, Membro de Conselho Editorial da Revista Estudos Universitários da UNISO, Membro de Conselho Editorial da Revista Semina da UEL, Consultor da Editora Unijuí, Consultor ad hoc do Conselho Nacional de Pesquisa, Membro de corpo editorial do Espaço Pedagógico, Membro de corpo editorial da Educativa (UCG), Membro de corpo editorial da Revista de Estudos Universitários (Sorocaba) e Membro de corpo editorial da Olhar de Professor (UEPG). (CNPq/Lattes, 2007).

Além do aspecto exposto acima, o autor afirma que a proposta da base docente como identidade do profissional da educação tem a intenção de centrar no professor todas as demais atividades educacionais como resposta à crítica da divisão do trabalho na escola (LIBÂNEO, 1997). Para o autor, o equívoco incorrido no movimento pró-formação do educador foi o da perda do campo de estudo educacional para focalizar a formação do professor por meio do ensino de metodologias e da diminuição dos conhecimentos eminentemente pedagógicos.

O modelo de formação pensado pela CONARCFE – ANFOPE, segundo Selma Garrido Pimenta⁴¹, valorizava a formação do professor no curso de pedagogia e colocava a formação dos especialistas após a graduação. A autora corrobora as idéias de Libâneo e afirma que “em termos curriculares, aponta para o que se denomina uma ‘base comum nacional’, que articularia as disciplinas de fundamentos da educação, voltadas para as questões que a prática escolar-social coloca” (1997, p. 35). A análise do projeto de formação do educador proposto pelo Movimento Pró-formação do Educador realizada por Libâneo e Pimenta indica que o curso de Pedagogia fica apenas no nome, pois se torna uma licenciatura como qualquer outra, uma vez que desaparece qualquer núcleo científico em torno do próprio conhecimento educacional. Libâneo afirma que a crítica da divisão do trabalho na escola como local de trabalho capitalista foi “grosseira”, pois “secundariza a pedagogia como área específica de reflexão sobre a educação e, por consequência do trabalho do pedagogo especialista” (LIBÂNEO, 1997, p. 104).

Segundo o Movimento Pró-formação do Educador a questão da divisão do trabalho no âmbito escolar estaria intimamente relacionada ao modo de organização do trabalho no capitalismo. Assim, foi processada uma correspondência entre a organização escolar e a organização capitalista por parte de muitos educadores que participaram do movimento de educadores da década de 1980, que entendiam que a formação do pedagogo por meio de habilitações técnicas (administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar, orientação educacional) fortaleceria seu poder técnico em detrimento da autonomia dos professores, transformando-os em meros executores de ordens pensadas por outros e desprovidas de poder de decisão sobre o seu trabalho. A divisão de funções na escola na qual cada profissional realiza um tipo de atividade específica, expressão do modo de produção capitalista, além de criar uma relação de autoridade na organização escolar, define uma rede hierárquica de salários.

⁴¹ A professora Selma Garrido Pimenta possui uma vasta produção a respeito do curso de Pedagogia e da formação do pedagogo, é uma das intelectuais que discorda da idéia da docência como base da formação do Pedagogo e foi uma das signatárias do *Manifesto de Educadores Brasileiros* acerca das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia em 2005.

Entre as críticas dirigidas contra o modelo de escola proposto pelo denominado “tecnicismo pedagógico”, nos anos de 1980, uma dirigia-se, como vimos, à divisão de trabalho na escola e relaciona-se ao fato de que a organização do trabalho na sociedade capitalista se reproduz no interior da organização escolar. Verifica-se, conforme Rasia (1980, p. 20), que “a complexificação das funções, o parcelamento e a repartição das tarefas no interior da escola acompanham em certa medida o processo de organização do trabalho social como um todo”. O autor afirma que, analisando a especialização dos trabalhadores em funções específicas na escola, é possível observar

de um lado pedagogos propriamente ditos e de outro professores. Penetrando mais a fundo na observação da dinâmica escolar vemos que aos primeiros correspondem as funções de controle e administração, de organização do processo de produção escolar. Aos professores correspondem as funções de execução de um certo planejamento institucional. (RASIA, 1980, p. 21)

Dessa maneira, o Movimento Pró-formação do Educador criticava a hierarquia e o parcelamento das tarefas no cotidiano escolar. Entendia que a hierarquia funcional estabelecida entre cargos no interior da escola impedia o reconhecimento de que o trabalho executado pelos especialistas de ensino deveria estar articulado à realidade da sala de aula, professores e especialistas deveriam se relacionar como pares de um mesmo trabalho que é direcionado para a qualidade do ensino. A forma como vinha sendo organizado o trabalho na escola, no período da ditadura militar, criou uma relação que potencializava o antagonismo entre professores e especialistas de ensino.

Leite (1985, p 125), analisando a questão dos especialistas nos anos de 1980, acreditava que

a própria política de divisão de funções, da maneira como foi encaminhada, onde teoricamente cada profissional realiza um tipo de atividade específica, representou um reflexo das próprias formas de produção capitalista na escola, em que a divisão do trabalho cria a necessidade de técnicos especialistas, processo esse que acaba por levar esses profissionais a perderem a visão geral da ação.

Desse modo, embora as 22 propostas das Comissões Estaduais apresentadas durante o Encontro Nacional, em 1983, representassem um consenso a respeito da necessidade de uma base comum nacional para a formação do educador, conforme relatou Brzezinski (1996) na década

seguinte, no interior do próprio movimento de reformulação do curso de pedagogia surgiram grupos distintos com posições antagônicas a respeito da formação dos especialistas. Havia um grupo que defendia o fim das habilitações por entender que eram instrumentos que fragmentavam o saber e o poder na escola. Segundo a autora, o outro grupo defendia a permanência das habilitações fundamentais no curso de Pedagogia tendo estas um papel importante na escola.

Após esse Encontro Nacional ocorreram várias tentativas dos órgãos oficiais de não reconhecerem as indicações do documento de 1983. Segundo Brzezinski (1996), ocorreram algumas tentativas desses órgãos de colocarem a Comissão em confronto com as instituições formadoras dos profissionais da educação, acusando-a de impedir o avanço das reformulações curriculares.

Nesse período, a sociedade brasileira sentia os primeiros reflexos da “abertura democrática” deflagrada nos últimos anos do governo militar, com o general João Baptista Figueiredo. Com o início da abertura política, o movimento pró-formação do educador reivindicava uma revisão não só no projeto educacional vigente, mas na própria organização da sociedade.

O intervalo entre 1980 e 1983 constituiu o primeiro período de articulação do movimento dos educadores para reformulação dos cursos de formação do educador. Apesar dos obstáculos encontrados, a CONARCFE trabalhou intensamente entre 1983 e 1990, promovendo cinco encontros nacionais de avaliação do movimento: na SBPC e na CBE (1984), na ANPED (1985) e em Belo Horizonte, em 1989 e 1990, além dos Encontros Nacionais da CONARCFE e sua participação nas Conferências Brasileiras de Educação⁴².

A conjuntura política dos anos de 1980 foi marcada pela transição democrática, estavam se retomando as eleições para governadores dos Estados, ao mesmo tempo em que o governo federal era dirigido por eleições indiretas. Nesse período, ocorre um agravamento da crise política com o questionamento da legitimidade do governo central na condução da redemocratização. Em 1984, inicia-se o movimento das “Diretas Já” que ganhou proporções nacionais, porém o Congresso Nacional, mesmo com a grande pressão popular, não aprovou a emenda das “Diretas Já” e transferiu para o Colégio Eleitoral o direito de eleger o presidente da República. O Colégio

⁴² As Conferências Brasileiras de Educação foram eventos promovidos bianualmente, desde 1980 até 1991, pela Associação Nacional de Educação – ANDE, pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes.

Eleitoral elegeu Tancredo Neves para governar, dando início ao que o Presidente denominou Nova República⁴³.

A III Conferência Brasileira de Educação aconteceu no ano de 1984, em Niterói, e teve como tema “Da crítica às propostas de ação”, com a intenção de tirar do conjunto das discussões propostas de ação para minimizar parte dos problemas da maioria da população brasileira. A III CBE ocorreu em uma conjuntura política marcada pela eleição dos governadores por voto popular e pela ampliação das experiências educacionais alternativas em diversos Estados. Ao final da conferência foi elaborada a Carta da III CBE ao doutor Tancredo Neves, então candidato da Aliança Democrática à presidência da República (CBE, 1984).

O II Encontro Nacional da CONARCFE foi realizado em setembro em 1986 durante a IV CBE, em Goiânia. Esta ocorreu num momento em que a população brasileira estava mobilizada em torno de questões básicas para a democratização da sociedade, entre elas a eleição para a Constituinte e a própria Constituinte. O tema geral da CBE expressou essa conjuntura: Educação e Constituinte. Entendia-se que “as discussões em torno da nova Constituição deverão apontar para expectativas de mudanças sociais, entre elas a democratização da educação escolar” (CBE, 1986, p. 75)

No II Encontro Nacional do CONARCFE, em 1986, a questão da base comum foi tratada, definindo-se que deveria abranger três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas: a dimensão profissional, a política e a epistemológica. No documento se explicitavam tais dimensões:

- a) dimensão profissional: que requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade de cada profissão. Como professores devemos confluir num certo saber e num certo fazer;
- b) dimensão política: que aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes e
- c) dimensão epistemológica: que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado. A base comum deve, portanto, fundamentar-se em uma estrutura científica capaz de romper com o senso comum, sem perder o núcleo do bom senso nele existente.

⁴³ No dia 25 de abril de 1984 foi votada a emenda pelas eleições diretas no Congresso Nacional. Foram 298 votos a favor, 65 contra e 116 deputados faltaram. Mesmo com maioria, a emenda precisaria de 320 votos para ser aprovada. A eleição indireta para o sucessor do General Figueiredo foi dia 15 de janeiro de 1985.

Em outras palavras, a partir do assumir da docência como fio condutor das preocupações, a base comum deve se caracterizar como a necessidade de formação de um profissional consciente de sua responsabilidade histórica, traduzida pela reflexão crítica da sociedade e da prática educativa que se dá na escola em que vai atuar na perspectiva de redirecionamento desta prática a partir de seu compromisso com a escola pública e com os reais interesses da “classe trabalhadora.” Assim sendo, a base comum deve ser assumida como o princípio que permite avançar na formação dos profissionais do ensino necessários à luta, no plano educativo, pela “transformação da sociedade brasileira.” (CONARCFE, 1989, p.11)

As três dimensões propostas para a base comum nacional deveriam possibilitar a formação do profissional da educação de forma articulada com a totalidade do trabalho que ele fosse desenvolver na escola pública e em outros espaços em que poderiam contribuir como profissional e educador, tendo em vista a realidade brasileira.

No período entre 1986 a 1988 a CONARCFE passou por um período de retração do movimento, segundo Brzezinski (1996). Além da resistência do MEC em reconhecer os trabalhos da comissão, algumas entidades acadêmicas também negavam suas atividades por entender que o movimento caracterizava-se por um ativismo político sem apresentar um caráter acadêmico-científico. Outra dificuldade enfrentada pelo movimento pró-formação do educador foi que parte de seus militantes entendia que a comissão deveria incorporar-se a outras entidades educacionais.

O III Encontro Nacional da CONARCFE ocorreu em agosto 1988, por ocasião da V Conferência Brasileira de Educação. Nesse encontro, foram retomadas as discussões relativas à organização, à natureza e ao papel da comissão. Os organizadores da V CBE realizaram-na em Brasília, para pressionar os parlamentares no sentido da aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, até a primeira semana de agosto de 1988, período em que se realizaria a CBE, o texto final da nova Constituição do país não havia sido aprovado em segundo turno, da qual se esperava algumas alterações importantes. Frente aos fatos, os participantes da CBE não produziram nenhum projeto de lei, texto, carta ou documento manifestando seu posicionamento (CUNHA, 1989).

Durante o III Encontro Nacional, em 1988, a plenária ratificou o que já havia indicado no I e no II Encontros: a necessidade da continuidade do movimento e a manutenção da sua autonomia em relação ao Estado. Com relação à base comum nacional, as discussões apontaram para que esta passasse a configurar-se como “eixos curriculares” que deveriam perpassar todas as

disciplinas do currículo. Tal idéia era tida como um artifício que permitiria a criação de espaços coletivos de discussão e ação. Sugeria-se que os eixos curriculares perpassassem todas as disciplinas do currículo, porém mantendo as especificidades de cada disciplina e de seus professores. Os eixos curriculares permitiriam, também, a seleção dos conteúdos fundamentais para a formação do educador. Alguns foram sugeridos no encontro:

- a) relação escola-sociedade: enfatizando a categoria trabalho. Mostra como as relações sociais afetam a forma de trabalhar no interior da escola;
- b) construção do conhecimento: enfatizando a categoria movimento. Toca as questões da evolução da ciência e da tecnologia e a possibilidade de sua utilização na solução dos grandes problemas do homem;
- c) escola pública: enfatizando a categoria cidadania. Trata da luta das camadas populares pelo conhecimento, pela escola pública;
- d) cotidiano da escola e da sala de aula: enfatizando as categorias conteúdo/método e teoria/prática. Explicita as relações de dependência epistemológicas entre método e conteúdo específico, as formas ideológicas veiculadas nos materiais didáticos, a organização do trabalho docente e da própria escola e
- e) aluno/professor como pesquisadores: enfatizando a categoria da prática social. (CONARCFE, 1989, p. 12)

A passagem da idéia de *dimensões* para a de *eixos curriculares* significou, segundo o Documento Final do IV Encontro Nacional da CONARCFE, em 1989, um avanço, pois tal mudança modificava a natureza das categorias e dos conteúdos em jogo e permitia maior flexibilidade à organização curricular. No documento afirma-se que “os eixos aprofundam o questionamento da estrutura universitária e sua fragmentação em disciplinas, ressaltando a necessidade do trabalho interdisciplinar” (CONARCFE, 1989).

Em 1989 foi convocado extraordinariamente o IV Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador tendo em vista à necessidade de se obter um posicionamento do movimento em relação à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Encontro aconteceu em Belo Horizonte, no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, com o apoio deste, do INEP, da SBPC e da Faculdade de Educação da UNICAMP.

No IV Encontro, conforme destaca Brzezinski (1996), verificou-se que o movimento havia tomado novos rumos, as ações de mobilização revigoravam-se e a comissão nacional expandia suas ações participando do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Também surgiu a proposta da CONARCFE transformar-se em associação, pois a comissão começava a

perder sua característica de provisória para adquirir características mais formais e permanentes. Nesse Encontro foi retomado o debate sobre os princípios gerais do movimento, que haviam sido estabelecidos em 1983 por ocasião do primeiro Encontro Nacional da CONARCFE. Após seis anos da formulação dos princípios o movimento decidiu reafirmar alguns e expandir outros princípios considerando às exigências do momento histórico pelo qual passavam. Desse modo, os princípios ficaram definidos da seguinte forma:

- a) a questão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada. Insere-se na crise educacional brasileira a qual constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a grande maioria da população;
- b) a transformação do sistema educacional exige e supõe sua articulação com a própria mudança estrutural da sociedade em busca de condições de vida justas, democráticas e igualitárias para as classes populares;
- c) é dever do estado atribuir recursos financeiros adequados prioritariamente à manutenção das instituições educacionais públicas, a fim de garantir o direito dos cidadãos à qualidade e à gratuidade do ensino em todos os níveis.

Nesta área ainda defende-se que:

- não deve haver repasse de verbas públicas para escolas particulares enquanto o Estado não suprir as necessidades de educação escolar em todos os níveis para toda a população brasileira;
- deve-se encontrar meios sistemáticos de fiscalização do repasse e utilização de verbas públicas para escolas comunitárias e confessionais;
- deve-se vincular o repasse de recursos públicos às escolas confessionais e comunitárias à não demissão de profissionais de educação por motivos políticos e
- a elaboração do Plano Nacional de Educação é da competência de um Fórum Nacional de Educação, como instância máxima de coordenação da política educacional. Tal Fórum deverá ser coordenado por um Conselho Nacional de Educação;
- d) a valorização dos profissionais do ensino decorrencia da valorização social da educação, é fator extremamente importante para viabilizar o compromisso com a qualidade do ensino;
- e) no movimento de luta pela democratização da sociedade brasileira está inserida a necessidade da gestão democrática da escola em todos os níveis garantindo:
 - participação de docentes, estudantes e funcionários na composição de seus órgãos normativos e deliberativos, bem como no processo de escolha direta de seus dirigentes;
 - participação da representação da sociedade civil organizada na composição de seus órgãos normativos e deliberativos, procurando aumentar o grau de controle que a maioria da população deve exercer sobre a escola;
 - acesso às informações nas instituições e
 - transparência no recebimento e utilização dos recursos.

f) a efetivação da autonomia universitária passa pela descentralização do poder de decisão na área da educação, tanto a nível interno quanto externo (gestão democrática). A autonomia não implica em que o estado se descomprometa com a manutenção e desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. A nível externo, esta descentralização exige de modo especial:

- revogação das leis 5540/68 e 5692/71 e elaboração da nova LDB precedida de amplo debate da comunidade envolvida;
- extinção do Conselho Federal de Educação;
- criação de um Conselho Nacional de Educação, mantendo-se Conselhos Estaduais e criando-se Conselhos Municipais de Educação e
- garantia de representação da sociedade civil organizada na composição destes Conselhos.

g) a autonomia universitária supõe a afirmação da liberdade acadêmica e científica, da organização administrativa e da gerência de recursos materiais e financeiros;

h) A liberdade acadêmica e científica exige:

- poder para executar seu projeto educativo, definido através de seus órgãos colegiados, respondendo às necessidades da maioria da população em cada região do país;
- liberdade para definir os currículos de seus cursos;
- liberdade para realização de experiências pedagógicas e para definir a dinâmica de seu projeto educativo;
- liberdade para decidir sobre os temas prioritários de pesquisa, garantindo o Estado o financiamento da pesquisa em educação e
- liberdade para fixar critérios de seleção, admissão, promoção e habilitação de estudantes;

i) quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional. No caso das Instituições de Ensino Superior (IES), o exercício da autonomia universitária, já assegurada na Constituição, deverá repercutir na nova LDB e nas experiências de formação pedagógica;

j) propõe-se que a forma de aprovação dos cursos de formação de educadores e das novas experiências não seja feita através da forma tradicional de autorização e reconhecimento, e sim através de uma forma de credenciamento periódico, visando o estímulo a um processo de renovação permanente. Este credenciamento, no caso das universidades, será feito pelos respectivos Conselhos de Ensino e Pesquisa e, no caso das Instituições de Ensino Superior isoladas, pelos Conselhos Estaduais de Educação. A Habilitação Magistério de 2o. grau terá seu credenciamento feito junto aos Conselhos Estaduais de Educação;

l) O educador, enquanto profissional do ensino, é aquele que:

- tem a docência como base da sua identidade profissional;
- domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva da totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre e
- é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere.

m) a base comum nacional dos cursos de formação do educador deve ser concebida como uma concepção básica da formação do educador e a definição

de um corpo de conhecimento fundamental, e não como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas;

n) todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador;

o) a teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro;

p) os cursos de formação do educador deverão ser estruturados de forma a propiciar o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa em educação e

q) paralelamente à política profissional haverá o desenvolvimento de uma política científica que permita aos discentes o envolvimento significativo com a iniciação científica no campo da pesquisa em ensino. (CONARCFE, 1989, p. 7-8)

A idéia da base comum nacional foi retomada durante o IV Encontro, porém surgiram posições divergentes a respeito da forma como deveria organizar-se. O grupo que discutia o curso de Pedagogia afirmava que a base comum nacional deveria estar pautada na concepção sócio-histórica do educador e que os eixos curriculares deveriam estar relacionados aos conhecimentos do curso. Como eixos curriculares foram propostos os seguintes: relação educação e sociedade; conteúdo, método e material didático; escola e os profissionais do ensino e relação teoria-prática pedagógica. E poderiam ser acrescidos outros eixos. Já o grupo que discutia as licenciaturas se contrapôs à posição assumida pelo grupo da Pedagogia, afirmando que a “base comum nacional supõe uma concepção de formação do educador que se expressa num corpo de conhecimentos básicos em três áreas fundamentais: conhecimento específico, conhecimento pedagógico e conhecimento integrador” (CONARCFE, 1989, p. 13). Nesse sentido, o documento final do IV Encontro propôs o aprofundamento das discussões acerca da base comum nacional.

Após o IV e V Encontros Nacionais, ocorridos respectivamente em 1989 e 1990, nos quais buscou-se aprofundar as discussões a respeito da concepção e operacionalização da base comum, houve a transformação da Comissão em Associação. Foi no V Encontro Nacional, em 1990, que os educadores decidiram pela criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. Segundo o Documento Final do V Encontro, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador possuía três questões básicas para serem discutidas: “a) examinar a possibilidade de transformar a CONARCFE em uma associação nacional; b) realizar uma primeira discussão específica sobre a questão da base

comum nacional e c) examinar o projeto de LDB aprovado pela Comissão de Educação da Câmara” (ANFOPE, 1990, p. 4).

Com relação à transformação da CONARCFE em associação nacional, foi realizada uma Assembléia específica, durante o evento, que aprovou a transformação com os seguintes objetivos:

- a) congregar pessoas e instituições interessadas na questão da formação do profissional da educação, integrantes do Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação, para uma reflexão crítica de suas práticas;
- b) defender as reivindicações destas instituições no tocante à formação dos profissionais da educação, em articulação com as demais entidades da área educacional;
- c) incentivar e fortalecer a criação de Comissões Estaduais destinadas a examinar criticamente a questão da formação do profissional da educação em seus respectivos estados;
- d) defender a educação enquanto um bem público e uma política educacional que atenda às necessidades populares, na luta pela democracia e pelos interesses da sociedade brasileira;
- e) gerar conhecimento; socializar experiências, acompanhar e mobilizar as pessoas e instituições formadoras dos profissionais da educação, nos termos dos princípios defendidos historicamente pelo Movimento Pró-formação do Educador, representado até 1990 pela CONARCFE, e expresso nos Documentos Finais dos cinco encontros nacionais realizados entre 1983 e 1990 e
- f) articular-se a outras associações e entidades que têm preocupações semelhantes, no desenvolvimento de ações comuns. (ANFOPE, 1990, p. 5)

Como dito, a respeito da base comum nacional, os participantes deixaram de lado a concepção de dimensões e adotaram a idéia de eixos curriculares. Das discussões do Encontro, surgiram duas posições para sobre os eixos curriculares e uma terceira que tratava da base comum nacional indicando eixos centrais do currículo, que resultariam em “idéias-força”. A diferença entre as duas primeiras era que a primeira entendia que os eixos curriculares apresentavam posição hierarquizada. A segunda recuperava a concepção sócio-histórica do educador semelhante à primeira proposta, mas entendia que os eixos curriculares deveriam ser dinâmicos e inter-relacionados, o que permitiria uma dimensão de totalidade. A terceira apresentava a idéia de que eixos centrais sustentariam a base comum nacional, como “idéias-força” comuns a todos os cursos de formação do educador. A “idéia-força” principal seria a fundamentação teórica de qualidade, a qual possibilitaria ao educador a compreensão da realidade. Neste Encontro aprofundaram-se as discussões sobre a base comum nacional, explicitando-se as posições divergentes. Ao final do Encontro, a base comum passou a ser

entendida como um “núcleo essencial da formação do profissional da educação” (CONARCFE, 1990, p. 5).

2.3 A década de 1990: a afirmação da ANFOPE

Entre 1990 e 1992 o movimento pró-formação do educador passou por um período de reorganização na afirmação da ANFOPE⁴⁴ como entidade pertencente às Associações Científicas Nacionais. Para Lima (2002), os princípios firmados no Encontro Nacional de 1983 norteiam o movimento de educadores representado pela ANFOPE até os dias de hoje, tal fato contribuiu para que se firmasse a identidade do pedagogo como docente.

A VI Conferência Brasileira de Educação foi realizada em São Paulo – SP, de 3 a 6 de setembro de 1991, na Faculdade de Educação da USP. Foi mais um importante encontro de debate sobre a educação nacional. Para Fazenda (1992, p. 41), a VI CBE expressou “a preocupação dos educadores em contribuir para uma nova política educacional onde a sociedade civil e a escola disputem com as políticas governamentais a decisão e escolha dos caminhos mais adequados”.

Segundo Brzezinski (1996, p. 24),

uma incursão histórica pelo conhecimento construído desde a instalação do Comitê (1980) até a ANFOPE (1992) destaca a evolução da Base Comum Nacional, que vem sendo estudada intensamente por mais de uma década. A proposição da base comum surgiu principalmente da análise da fragmentação do conhecimento pedagógico, proporcionado pelo elenco de disciplinas dos currículos vigentes à época.

A década de 1990 inaugura-se com a primeira eleição por voto direto do Presidente Fernando Collor de Mello. O início da década pode ser considerado um marco na inserção nacional da ideologia neoliberal⁴⁵ no país segundo Neto e Maciel (2004). As políticas neoliberais foram amplamente difundidas na América Latina a partir da década de 1980. No Brasil, o neoliberalismo será adotado com o governo do presidente Collor. Conforme destacam

⁴⁴ A ANFOPE adquiriu *status* de Associação e ganhou participação efetiva no Fórum em Defesa da Escola Pública durante o período em que se discutiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instalado em caráter permanente no Congresso Nacional, para acompanhar a tramitação da Lei.

⁴⁵ De acordo com Neto e Maciel, “o neoliberalismo é um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e na não intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social” (2004, p. 36).

Evangelista, Shiroma e Moraes (2002, p. 55), “com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”. A ideologia neoliberal sustentou o reordenamento das estruturas dos Estados nacionais e, assim, permitiu a abertura de mercados antes fechados à expansão do capital internacional. A implementação da política neoliberal com as privatizações, a desregulamentação da economia e a liberalização das importações que possibilitou a expansão dos mercados para a atuação de grupos privados oriundos dos países centrais, bem como o enfraquecimento de empresas locais, haja vista a competição desigual.

Em 1992, foi realizado o VI Encontro Nacional, primeiro evento organizado sob a forma de ANFOPE, presidido pelo professor Luiz Carlos de Freitas⁴⁶. Durante o encontro estiveram em pauta as três preocupações que constituíram o foco de discussão do movimento neste período: a revisão e ampliação dos princípios gerais, a base comum nacional e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Com relação aos princípios gerais, o Documento final do VI Encontro enfatizou os princípios defendidos no IV Encontro, quando estes foram reafirmados e expandidos.

A respeito da base comum nacional, o VI Encontro buscou fazer uma síntese das posições debatidas durante o V Encontro. Segundo o documento (1992, p.7), foram definidos como elementos mínimos para nortear a formação do educador os seguintes aspectos:

- I. As áreas, temáticas ou eixos propostos para a base comum nacional abrangem todo e qualquer curso destinado a formar o educador.
- II. Consciente ou inconscientemente uma organização curricular é um grande “acordo coletivo” sobre como produzir conhecimento.
- III. Ressaltasse a importância de uma formação teórica de qualidade no bojo das relações teoria/prática.
- IV. Os elementos até aqui apontados (produção coletiva de conhecimento aliada a formação teórica de qualidade) devem ser entendidos como um movimento instigador da mobilidade intelectual e da organização do pensamento dos alunos e da prática política que ultrapassa os limites da sala de aula e que são determinantes tanto para a produção de conhecimento e do saber, bem como, para a formação da práxis dos educandos.
- V. Deve-se enfatizar uma concepção sócio-histórica do profissional da educação e da educação, contextualizando e estimulando a análise política da educação, bem como das lutas históricas destes profissionais em articulação com os movimentos sociais. É fundamental que a formação profissional passe pelo compromisso social.
- VI. O profissional deve conhecer formas de gestão democrática para poder participar dela ou exigí-la onde não haja. Por gestão democrática entende-se a superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de um sentido mais amplo do significado social das relações de poder

⁴⁶ O Professor Luiz Carlos de Freitas foi coordenador da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores - CONARCFE, presidente da Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação – ANFOPE e Atualmente é professor titular da Universidade Estadual de Campinas (CNPq/Lattes, 2007).

que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.

VII. As transformações curriculares devem abrir espaço para o trabalho coletivo e interdisciplinar tanto entre alunos como entre professores.

Tais elementos foram tomados pelo movimento de educadores como parâmetros para a definição de novas formas curriculares no cotidiano das instituições que preparam os profissionais da educação.

Esse período foi marcado no Brasil pelo início do processo de reforma educacional, que teve como marco introdutório o governo do Presidente Itamar Franco (1992-1995) com a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos* (BRASIL, 1993) e foi efetivamente implementada a partir do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. As modificações ocorridas no campo educacional estavam em consonância com os acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e na Conferência de Jomtien⁴⁷, em 1990, na Tailândia, Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual 155 governos assumiram o compromisso de assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos.

Segundo Silva Jr.,

O *Plano Decenal de Educação para Todos* é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação. Tal *modus operandi* é típico do que chamamos de *hiperpresidencialismo* e da lógica do novo paradigma político que se inaugurava no Brasil depois do processo de desgaste imposto aos canais políticos de mediação entre Estado e sociedade civil nos anos de 1980. (2003, p. 207)

⁴⁷ Conferência promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e Banco Mundial.

Neste cenário inicial da reforma educacional brasileira a ANFOPE, em 1994, organizou o seu VII Encontro Nacional na cidade de Niterói. Ali foram retomados os princípios gerais do movimento e os parâmetros definidos acerca da base comum nacional apresentados no documento final⁴⁸ do VI Encontro, em 1992. No documento final do VII Encontro faz-se uma crítica à postura do Estado com relação à educação, afirmando: “Assiste-se, após um longo período de descaso com a educação pública, o MEC, sob a pressão de agências internacionais, implementar uma política educacional que incorpora o conceito de qualidade articulado ao de produtividade, originários, ambos, da área empresarial” (ANFOPE, 1994, p. 7).

Desde a passagem da CONARCFE para ANFOPE, o movimento cresceu nos estados e em número de associados. Como Associação Nacional ganhou mais flexibilidade e independência financeira. Firmou-se no conjunto das entidades educacionais, ganhou participação mais efetiva no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, criou um veículo de comunicação nacional representado pelo Boletim da ANFOPE (ANFOPE, 1994).

Em 1996, foi realizado na cidade de Belo Horizonte o VIII Encontro Nacional da ANFOPE, sob a presidência da professora Helena Costa Lopes de Freitas⁴⁹. Verificou-se no Documento Final⁵⁰ do Encontro que neste período não houve avanços significativos com relação à base comum nacional. O VIII Encontro centrou-se mais no debate acerca da política educacional vigente no país e fez críticas severas à postura assumida pelo Ministério da Educação, afirmando que:

a condução dada pela gestão atual do MEC aos encaminhamentos do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação ao definir rumos de uma política de valorização dos profissionais que contrapõe-se às posições da ANFOPE, sobretudo, em relação à política global de formação levou a Associação a romper com os compromissos assumidos durante a participação no Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica. Entre os motivos que impulsionaram a ANFOPE a tomar essa atitude está a proposta de simplificação

⁴⁸ O Documento Final foi redigido pelos educadores: Iria Brzezinski (UCG), Helena Costa de Freitas (UNICAMP), Sueli Lima, Sonia Ogiba (UFRGS), Leila de Locco (UFPR), Márcia Melo (UFPE), Maria Nazareth Cerqueira (UFF), Nilda Alves (UERJ), Aida Monteiro (UFPE), Márcia Aguiar (UFPE) e Geraldo Fagundes (UFBA).

⁴⁹ A professora Helena Costa Lopes de Freitas é professora titular da Universidade Estadual de Campinas, suplente do Conselho Nacional de Educação, presidente da ANFOPE, gestão 2004-2006 (CNPq/Lattes, 2007).

⁵⁰ O Documento final do VIII Encontro foi redigido pela comissão composta pelos seguintes educadores: Iria Brzezinski (coordenadora), Ana Maria Cascaes (UFSC), Helena Maria Gomes (UFSC), José Carlos Libâneo (UCG), Liberato Pinheiro Neto (UDESC), Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Márcia Maria Mello (UFPE), Maria Helena Maciel (UFPB), Marlene A. Franco (UFSC), Nilda Alves (UERJ), Olga Teixeira Damis (UFU), Rita de Cássia Porto (UFPB), Sônia Mara Ogiba (UFRGS), Sônia Maria Nikitiuk (UFF), Tânia Lúcia Lupatini, Ana Rosa Brito (UFPA).

de formação de profissionais da educação. Embora ainda não explicitada em documentos oficiais do MEC, mas já contemplada, em parte, no substitutivo de LDB de Darcy Ribeiro e declarada como proposta viável, são retomados os superados esquemas emergenciais e as licenciaturas curtas que, muitas vezes, aligeiram a formação de professores e comprometem a sua qualificação pedagógica. (ANFOPE, 1996, p.20)

Face ao contexto da política educacional brasileira, a ANFOPE posiciona-se afirmando que “a profissionalização do educador supõe não só a formação inicial e a continuada, como também a valorização dos profissionais, o que requer condições de trabalho adequadas para o exercício da profissão e o desenvolvimento de uma política salarial unificada” (ANFOPE, 1996, p.17). No período entre 1994 e 1996, a ANFOPE apresentou, formalmente, suas propostas de profissionalização dos educadores em pelo menos quatro espaços: na Conferência Nacional de Educação para Todos (1994), no Fórum em Defesa da Escola Pública, no Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394, de dezembro de 1996⁵¹ (BRASIL, 1996) – representou um momento de inflexão, institucionalizando políticas educacionais pelo MEC. Após a promulgação da Lei, várias ações foram implementadas pelo Estado brasileiro trazendo profundas modificações na educação brasileira, desde os níveis Fundamental e Médio de ensino, até a reforma no Ensino Superior, principalmente nas universidades públicas e cursos de formação de docentes. Destaca-se entre as ações do Conselho Nacional de Educação acerca da formação de professores, a aprovação da Resolução n. 2/97 (BRASIL, 1997), que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio e determina a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na Educação Básica; a regulamentação do Curso Normal em nível médio, prevista no artigo 62 da LDBEN e regulamentada pela Resolução CEB n. 2/99 (BRASIL, 1999); a regulamentação dos cursos sequenciais que abriram a possibilidade de retomada das antigas licenciaturas curtas de 1.600 horas; a criação dos Institutos Superiores de Educação, específicos para formação de professores

⁵¹ A LDB tramitou no Congresso Nacional a partir de 1988 e após sofrer várias modificações foi aprovada em 17 de dezembro de 1996. Sua tramitação contou com a participação da comunidade educacional na luta e defesa da escola pública de qualidade. Entretanto, no momento da aprovação da Lei, por meio de um golpe reacionário e conservador, com o substitutivo de LDBEN oriundo do Senado Federal, proposto pelo então Senador Darcy Ribeiro, foi aprovada uma lei que não correspondia às aspirações alimentadas em quase duas décadas pela comunidade de educadores. (EVANGELISTA, SHIROMA, MORAES, 2002)

para a Educação Básica; a criação do Curso Normal Superior, para formação de professores de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil e a formação dos especialistas nos Cursos de Pedagogia, além da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação.

A ANFOPE, desde o início da década de 1990, consolidou-se como uma entidade em nível nacional e se articulou com outras entidades do campo educacional – entre as quais se destacam a ANPEd, ANPAE, o FORUMDIR e o FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA – na tentativa de aprofundar aspectos específicos em relação à temática da formação e da profissionalização do magistério e se articulado nas lutas mais gerais dos educadores brasileiros. No ano de 1997, realizou o I Seminário Nacional da ANFOPE, no qual analisou e aprovou um Documento que continha a proposta de diretrizes e metas de ação a serem contempladas na elaboração do projeto do Plano Nacional de Educação do II CONED. “Estas diretrizes e metas de ação incorporaram os princípios gerais do movimento expressos nos Documentos dos Encontros Nacionais da ANFOPE. Os debates com outras entidades da área educacional e as discussões do I Seminário permitiram aprofundar e ampliar estes princípios afirmados e reafirmados em quase 20 anos de movimento” (ANFOPE, 1998, p. 9).

O IX Encontro Nacional realizou-se em Campinas, no período de 3 a 6 de agosto de 1998. Por meio do debate realizado, definiu-se como deveria ser a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação e suas diretrizes curriculares:

- * a formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens;
- * a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico;
- * o trabalho pedagógico como foco formativo ;
- * a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares - nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- * a ampla formação cultural;
- * a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso;
- * incorporação da pesquisa como princípio de formação;
- * a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática;
- * desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- * a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho.(ANFOPE, 1998, p. 10)

Sobre a Base Comum Nacional, o Documento Final do IX Encontro sinaliza que devia ser tomada como uma diretriz que permeasse os currículos de formação do educador, contendo em seu interior uma concepção crítica dessa formação, requerendo para sua materialização a construção de uma política, no âmbito institucional, vinculada organicamente aos Sistemas Públicos de Ensino, bem como a definição de uma Política Nacional Global de Formação dos Profissionais da Educação. (ANFOPE, 1998)

Ainda durante o IX Encontro Nacional, levando em consideração o Edital n. 04/1997 da SESU/MEC que solicitava sugestões para a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, foi discutida e definida a posição do movimento de educadores da ANFOPE frente às Diretrizes Curriculares solicitadas para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, sendo esta aprovada em sua Plenária Final. A questão dos currículos dos cursos de graduação começou a ganhar importância no âmbito da reforma do ensino superior a partir de 1995 com a criação do Conselho Nacional de Educação⁵². Entre as atribuições do CNE, estava a de deliberar sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. No entanto, foi apenas após a homologação da LDBEN que se verificou um maior número de ações buscando reformulações nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação. A LDBEN, no artigo 53, inciso II (BRASIL, 1996), indica a necessidade de diretrizes curriculares para os cursos de graduação e permite a eliminação dos chamados currículos mínimos, tornando os currículos de graduação mais flexíveis. Mas as diretrizes acabam funcionando como currículo mínimo, pois definem muito do que será o conteúdo dos cursos e engessa os currículos ao definir as competências/habilidades/caráter da formação que cada graduação deve ter.

O processo de reforma curricular dos cursos de graduação foi desencadeado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC em 1997, com a publicação do Edital n. 4, de 4 de dezembro de 1997 (BRASIL, 1997), no qual solicitou-se que as IES enviassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Tais propostas serviriam de base para o trabalho das Comissões de Especialistas de Ensino de cada área, instituídas pelo mesmo edital com o objetivo de elaborar as diretrizes para os cursos de graduação. Além disso, a SESu/MEC aprovou também em dezembro de 1997 o Parecer n. 776/97 (BRASIL, 1997) que define as orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Segundo Dourado, Catani e Oliveira (2001), a partir desse parecer o Conselho assumiu a eliminação dos currículos

⁵² Cf. Lei n. 9.131/95. O Conselho Nacional de Educação substituiu o Conselho Federal de Educação.

mínimos com o argumento de que estes teriam produzido uma excessiva rigidez e fixação detalhada de mínimos curriculares com um grande número de disciplinas obrigatórias e uma duração de cursos desnecessária. O que o CNE propôs foi uma maior flexibilização da organização curricular dos cursos de graduação.

O X Encontro Nacional da ANFOPE, em Brasília, no período de 7 a 10 de agosto de 2000, teve como tema *Embate entre projetos de formação: base comum nacional e diretrizes curriculares*. O evento contou com uma mesa-redonda e dois Debates, um com a Comissão Bicameral do Conselho Nacional da Educação, com as professoras Silke Weber e Raquel Figueiredo, e outro com a CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e o ANDES-SN.

No texto do documento final⁵³ do X Encontro foi relatada como exitosa as experiências de realização dos Seminários Nacionais sobre Formação dos Profissionais da Educação, em articulação com o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, e também com o Fórum de Pró-reitores de Graduação – ForGrad. Os Seminários Nacionais focaram suas discussões em aspectos pontuais das políticas de formação dos educadores, como o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores, os Institutos Superiores de Educação, o Curso Normal Superior e aprofundaram a compreensão sobre os princípios gerais do movimento, em particular da base comum nacional e da proposta de escola única de formação.

A respeito da Base Comum Nacional o documento final do X Encontro retoma o processo de construção dessa idéia, reafirmando sua origem no I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983. Reforça a concepção da docência como a base da identidade de todo o educador e indica as características fundamentais dessa formação:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;

⁵³ O Documento Final do X Encontro Nacional da ANFOPE foi redigido pela comissão formada pelos seguintes educadores: Antonio Bosco de Lima (UNOESTE), Bertha de Borja Reis do Valle (UERJ), Edaguimar Orquiza Viriato (UNOESTE), Helena Costa Lopes de Freitas (UNICAMP), José Luiz Antunes (UFF), Inês Maria C. Linhares Calixto (UFPR), Leda Scheibe (UFSC), Vera Lucia Bazzo (UFSC) e Waldeck Carneiro da Silva (UFF).

Conceber os cursos de formação dos profissionais da educação como momentos de produção coletiva de conhecimento, buscando para isso novas formas de organização curricular nas várias instâncias de formação, em particular nas Licenciaturas cuja estrutura atual fragmenta e separa, no tempo da formação e no espaço curricular, as disciplinas “de conteúdo específico” das disciplinas “de conteúdo pedagógico e educacional”, teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo.

b) unidade entre teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.

c) gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como “superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares”.

d) compromisso social do profissional da educação, e com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;

e) trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permite a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar.

f) incorporar a concepção de formação continuada, em contraposição à idéia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho. (ANFOPE, 2000)

Outro aspecto do movimento de Educadores da ANFOPE relaciona-se ao fato de que desde 1994 tem sido uma prática a realização de encontros durante as reuniões da ANPEd e do

ENDIPE. Foram realizadas em seis Reuniões na ANPEd de 1994 a 1999 e em três ENDIPEs, o de Florianópolis em 1996, o de Águas de Lindóia em 1998 e o do Rio de Janeiro em 2000.

O XI Encontro Nacional da ANFOPE realizou-se em Florianópolis, no período de 21 a 23 de agosto de 2002. O tema principal foi *Base Comum Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação: um projeto ainda em construção*. Foi realizada uma análise da política educacional no país no período e foram apontadas algumas determinações legais que foram implementadas no Brasil, em sua maioria desconsiderando as propostas e projetos advindos dos movimentos sociais organizados e das entidades científicas e acadêmicas. Como parte dessas determinações o documento aponta:

- a formulação de uma LDBN, tecida no eixo de interesses políticos de grupos privatistas, que cria espaços para a reforma educativa proposta pelo Estado;
- a promulgação da Resolução 02/97 que estabelece a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer portador de diploma em nível superior, que queira atuar na Educação básica;
- a apresentação de novas organizações institucionais como os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores;
- a regulamentação do Curso Normal em nível médio, apesar do seu caráter transitório e datado, conforme explicitado na LDB/96, e sem apontar a política de formação em nível superior dos estudantes que finalizam esse curso;
- as determinações do Parecer 133/2001, que impedem os cursos de pedagogia das IES não-universitárias de formar professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental;
- a regulamentação dos cursos seqüenciais que concorrem com os cursos de graduação plena;
- a implementação de políticas de avaliação com o intuito de controle, obedecendo o que é ditado pelo padrão capitalista de produção na atualidade : SAEB, ENEM, Exame Nacional de Cursos (Provão);
- a insistência na criação de agências centralizadoras para a certificação das competências cuja concepção encontra-se assentada em uma lógica racionalista-mercantilista e pragmática;
- o estabelecimento de Diretrizes Curriculares para a formação profissional em nível médio e superior, de todas as áreas profissionais;
- a implementação de Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior (Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002), separada das Diretrizes para o Curso de Pedagogia;
- a ênfase no treinamento em serviço, utilizando-se, em várias oportunidades, da modalidade de Educação à distância, implementada não como um complemento aos processos de formação, mas como substituto dos modelos presenciais, que em grande parte alimenta políticas clientelistas e corporativas de alguns setores e como forma de aligeirar e baratear a formação inicial e continuada. (ANFOPE, 2002, p. 9)

Com o intuito de posicionar-se e combater a maioria desse conjunto de medidas oficiais, a ANFOPE participou de várias intervenções políticas a fim de construir coletivamente um projeto de formação dos profissionais da educação, participando de ações conjuntas com vários segmentos sociais e entidades como o FORUMDIR, ANPED, ANDES-SN, ANDE, CNTE, FORGRAD, entre outras. (ANFOPE, 2002). Por meio das discussões do XI Encontro Nacional, em 2002, a plenária entendeu ser de fundamental importância reafirmar o projeto histórico, legítimo e representativo que vinha sendo gestado coletivamente no interior do movimento de educadores da ANFOPE.

O XII Encontro Nacional da ANFOPE teve como tema principal *Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: Desafios para as Instituições de Ensino Superior*. Realizou-se em Brasília/DF, no período de 11 a 13 de agosto de 2004, com o apoio da Faculdade de Educação da UnB e da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Tal temática expressou as expectativas e apreensões com a política educacional que se desenhou pelo Estado naquele período, em particular, com a Reforma Universitária, a Rede de Formação de Professores e o Exame de Certificação, bem como com as expectativas e possibilidades das IES em cumprirem a sua missão político-institucional.

Em março de 2005, o CNE tornou pública a minuta de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005a). Após a divulgação do projeto inicial, inúmeras críticas e sugestões foram encaminhadas ao CNE e provocaram a formulação de novas versões do projeto original e do documento das Diretrizes, aprovado em dezembro de 2005 pelo Conselho Pleno do CNE. O *Projeto de Resolução* (BRASIL, 2005a) gerou um grande debate nacional a respeito do que seria o curso de Pedagogia e a função do Pedagogo. Participaram dessas discussões universidades, associações, governo, acadêmicos do curso de Pedagogia e intelectuais da área. Nesse cenário, a ANFOPE uniu-se a outras entidades, entre elas o Fórum de Diretores de Faculdades de Educação – FORUMDIR, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia⁵⁴, para elaborar em abril de 2005 um documento acerca do projeto de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

⁵⁴ É importante destacar que os estudantes apoiaram apenas este documento, depois se posicionaram contrários às posições assumidas pela ANFOPE e pelo CNE com relação às DCNP.

O Documento apresentava a crítica ao projeto proposto pelo CNE e a proposta da ANFOPE e das Entidades apoiadores sobre como deveria configurar-se o curso de Pedagogia. Entre as críticas feitas ao projeto destacam-se: o projeto contraria as aspirações históricas dos educadores em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; reduz o Curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para os Cursos Normais Superiores; a proposição de um Bacharelado pós-licenciatura, representa clara desvalorização da formação para a docência, cuja capacitação, alijada “do adensamento teórico”, da pesquisa e da produção de conhecimento, que deveria ser sua base, reduz-se, então, ao pragmatismo da docência para as séries iniciais da Educação Fundamental ou para a Educação Infantil, aprofundando a dicotomia entre teoria e prática e a dissonância entre a concepção de organização curricular do Curso de Pedagogia expressa no projeto de Resolução e o desenho do Projeto Pedagógico e Curricular contido na Proposta de Diretrizes Curriculares elaborada pela Comissão de Especialistas da Educação da SESU.

A proposta defendida pela ANFOPE e entidades apoiadoras foi de que a proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia deveria atender a duas teses: a primeira de que a base do Curso de Pedagogia é a docência e a segunda de que o curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado.

A ANFOPE realizou o VII Seminário Nacional sobre a formação dos profissionais da Educação, em Brasília, de 5 a 7 de junho de 2005. O Seminário foi organizado em conjunto com a ANPEd, FORUMDIR e CEDES e contou com a participação de mais de 200 educadores, representando 18 Estados. O tema foi *Pedagogia e Formação dos Profissionais da Educação: discutindo o futuro da educação básica*, e segundo a avaliação da atual presidente da entidade, professora Helena de Freitas⁵⁵, o seminário caracterizou-se como “o momento mais importante de mobilização da área nos últimos anos, para a discussão das Diretrizes” (2005, p. 2). Neste Seminário foi realizada uma mesa-redonda sobre as *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: embate entre concepções e projetos*, com a participação das seguintes entidades

⁵⁵ A professora Helena Costa Lopes de Freitas é professora titular da Universidade Estadual de Campinas, possui publicações acerca da formação dos profissionais da educação, presidente da ANFOPE na gestão 2004-2006 (CNPq/Lattes, 2007).

CEDES, ANPEd, FORUMDIR, ANFOPE e CNE. Ainda durante o seminário realizou-se uma Audiência no CNE, em 7 de junho. O Documento final do VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação apresenta os princípios aprovados no encontro que deveriam nortear a formação do pedagogo:

- a) sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico;
- b) interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação profissional ;
- c) a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo;
- d) gestão democrática e trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não-escolares;
- e) compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltado à formação humana e referenciada na concepção sócio-histórica da educação e nas lutas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais;
- f) articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação;
- g) avaliação permanente e contínua dos processos de formação.

É importante destacar que os princípios defendidos no Documento Final se relacionam com os princípios afirmados durante os Encontros Nacionais, porém verificou-se certas mudanças em alguns aspectos importantes com relação os princípios que foram propostos em 1998 e reafirmados nos Encontros Nacionais de 2000, 2002 e 2004. No item a, que trata da sólida formação teórica, por exemplo, é retirada a idéia do “domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola”; no item d, que trata do compromisso social, foi retirada a idéia de “análise política da educação”. Essa modificação nos princípios orientadores da formação do profissional da educação representa uma perda de algumas posições críticas do Movimento Pró-formação do Educador tão forte na década de 1980.

Após várias reformulações que tentavam contemplar as inúmeras pressões do campo educacional, o projeto inicial de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia do CNE (março/2005) foi aprovado em dezembro de 2005 pelo Parecer CNE/CP n. 5/05 (BRASIL, 2005) que apresentava o projeto de Resolução das DCN para o curso de Pedagogia. No documento final, ficou previsto que a formação dos especialistas deveria ser realizada em cursos de pós-

graduação, especialmente estruturados para esse fim e aberto a todos os licenciados. Face a essa determinação, o documento gerou uma série de discussões a respeito da sua legalidade devido a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996) ter garantido que a formação desses profissionais fosse feita em cursos de Pedagogia e em nível de pós-graduação.

Por causa desta discussão sobre o artigo 14 do Parecer CNE/CP n. 5/05 (BRASIL, 2005), este, antes de ser homologado pelo Ministro da Educação, foi encaminhado para o CNE reexaminar esta questão. Desse modo, o CNE marcou para o dia 20 de fevereiro de 2006 uma reunião para elaboração da emenda à Resolução das DCN do curso de Pedagogia. Para esta reunião foram convidados⁵⁶ para participar os representantes das seguintes entidades: ANPEd, ANFOPE, FORUMDIR e CEDES.

A professora Iria Brzezinski foi representando a ANFOPE na reunião da Comissão Bicameral do CNE em fevereiro de 2006. Conforme o relato da reunião feito pela professora, todos os presentes concordaram que as diretrizes do curso de Pedagogia deveriam “ser homologadas o mais urgente possível, bem como deveriam permanecer todos os artigos propostos na Resolução das DCNP, porém o artigo 14 exigia nova redação, devido ao questionamento jurídico” (BRZEZINSKI, 2006). A nova redação do artigo 14 foi elaborada em parceria entre as entidades e os conselheiros e aprovada pelo conselho pleno do CNE em 21 de fevereiro de 2006. A avaliação realizada pela professora Iria Brzezinski (2006) acerca do documento final das DCNP apresenta como pontos positivos: após a aprovação do Conselho Pleno as diretrizes seriam encaminhadas imediatamente ao Ministro da Educação; a garantia do atendimento a algumas reivindicações históricas, como a docência como base da identidade do pedagogo; a base comum deverá ser respeitada; o pedagogo não será formado exclusivamente para a docência. Como ponto negativo, a autora assinala que se perdeu a tese de que o curso de Pedagogia é ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado. Ao final do *e-mail*, em que a professora Iria Brzezinski relata a reunião com o CNE, afirma: “concluo com Anísio Teixeira sendo até repetitiva, pois tenho escrito isto há algum tempo: conseguimos elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, em conjunto com os conselheiros-membros da Comissão Bicameral no CNE – meia vitória, mas vitória.” (2006).

Dessa forma, após a realização do reexame do parecer em fevereiro de 2006 e com a nova redação do artigo 14, incluindo a formação do especialista no curso de Pedagogia, as DCNP

⁵⁶ Convite feito por *e-mail* da professora Maria Beatriz Luce – relatora das DCNP para os presidentes das referidas entidades.

foram homologadas pelo Ministro da Educação em abril de 2006 e publicadas no diário oficial em 15 de maio do mesmo ano, ficando conhecidas como Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006). Nesse processo, a ANFOPE se assume como uma das elaboradoras das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, fato que considera, segundo a professora Iria Brzezinski⁵⁷, uma “conquista da histórica reivindicação do Movimento Nacional de Educadores – Docência: base da identidade de todos os profissionais da educação, portanto, base da identidade do pedagogo.” (2006).

O XIII Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em Campinas, em setembro de 2006 objetivou analisar as Diretrizes Curriculares no quadro das políticas educacionais atuais e das propostas de formação de professores/profissionais da educação em curso no país. No folheto do XIII Encontro Nacional, a ANFOPE reitera como uma de suas conquistas a aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, como se pode verificar no trecho que segue:

[...] nos últimos 10 anos, [a ANFOPE] vem unindo esforços, juntamente com as entidades da área, na consolidação dos princípios norteadores da formação, construídos pelo movimento nos últimos 20 anos. Expressão desses esforços, são as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, recentemente aprovadas pelo CNE, após 9 anos de extensos e amplos debates com as entidades da área. São inúmeros os desafios postos aos educadores, no momento atual, com a aprovação das Diretrizes de Pedagogia. Nos últimos anos, resistimos às políticas de formação dos profissionais da educação de caráter aligeirado, superficial e descomprometido com os princípios que devem nortear a formação do educador (ANFOPE, 2006).

2.4 As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e o enfraquecimento político do Movimento Pró-formação do Educador

Face ao exposto anteriormente, em que se pretendeu recuperar em parte a trajetória do Movimento Pró-formação de Educadores, cabe assinalar alguns aspectos relevantes para a compreensão do tema de estudo deste trabalho – Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

Inicialmente, cabe destacar que a posição da ANFOPE não é unânime nacionalmente e nem representa a posição de todos os educadores brasileiros. Este esclarecimento se faz

⁵⁷ A professora Iria Brzezinski fez esta afirmação durante sua apresentação na Aula Inaugural do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina em março de 2006.

necessário, pois em parte de seus documentos se coloca como representante da posição dos educadores, como a única posição existente e o único grupo de educadores debatendo a formação dos profissionais da educação. Tal fato é verificado em seus documentos quando afirma: “Esta formulação corresponde a uma expectativa histórica dos educadores” (ANFOPE, 2005). Contudo, existem divergências. Entre os divergentes encontra-se o grupo que tem como seus principais intelectuais José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Santoro Franco, que possuem uma vasta produção acadêmica acerca do curso de Pedagogia e da formação do Pedagogo. Em 2005 este grupo redigiu o *Manifesto de Educadores Brasileiros* sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, assinado por mais de cem educadores. Parte dos educadores deste grupo participou por um período do Movimento Pró-formação do Educador, mas, atualmente, não segue as posições defendidas pela ANFOPE. O ponto de maior divergência entre esses grupos de educadores refere-se à concepção da Docência como Base Comum Nacional.

Outro aspecto importante a ser destacado é a relação do Movimento Pró-formação de Educadores com o Estado. No início da década de 1980, o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura foi convidado para participar da Comissão de Reforma do Curso de Pedagogia do MEC, o comitê não aceitou o convite, pois naquele momento histórico entendia que não deveria negociar uma proposta de formação do educador. Entendia aceitar seria contrariar seus princípios e enfraqueceria o movimento. Esse posicionamento foi sendo modificado, a partir da década de 1990, e, no que tange às DCNP, a ANFOPE atuou junto ao Estado, participando ativamente das decisões do CNE em relação às diretrizes. Essa proximidade da ANFOPE com o Estado pode ser verificada na sua participação na Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia⁵⁸, entre os Conselheiros indicados para o CNE encontram-se intelectuais de destaque na ANFOPE⁵⁹, permitindo o apoio do MEC na organização de seus encontros⁶⁰ e, por fim, indo para a mesa de negociação debater as DCNP em 2006⁶¹. Parte-se da hipótese que esse processo gerou uma perda de parte dos princípios defendidos desde o início do Movimento Pró-

⁵⁸ Entre os membros da CEEP que eram da ANFOPE: Leda Scheibe, Márcia Aguiar, Helena Costa Lopes de Freitas, Olga Teixeira Damis.

⁵⁹ Entre os intelectuais destacam-se: Antonio Carlos Caruso Ronca e Maria Beatriz Luce.

⁶⁰ O VI Encontro Nacional teve apoio do INEP e participação de representantes da Secretaria de Educação Básica do MEC, o XII Encontro Nacional foi realizado com o apoio da Secretaria de Educação Básica do MEC.

⁶¹ No documento de 2005, desaparecer da concepção de uma formação sólida a intenção de que o educador tenha “domínio dos conteúdos a serem ensinados” e no item que trata do compromisso social do educador desamparasse o “estímulo a análise política da educação”.

formação do Educador. Entende-se que houve um enfraquecimento dos compromissos mais especificamente políticos da formação do educador e o crescimento daqueles mais propriamente educacionais.

Por fim, é importante registrar que a própria idéia de base comum nacional foi modificada na trajetória do movimento de educadores da ANFOPE. Em seus princípios, o Movimento Pró-formação do Educador indicava que a base comum nacional deveria ser compreendida como uma concepção, um princípio norteador que expressasse a prática comum na formação de professores contra a imposição dos currículos mínimos na formação, respeitadas as especificidades de organização curricular de cada instituição e de cada experiência. Afirmavam: “haverá uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia, demais Licenciaturas específicas)” (ANFOPE, 1992, p.14). A base comum nacional, entendida como

[...] concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental, e não como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas;

e

Todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (CONARCFE, 1980, p. 7)

não corresponde ao que está proposto como política de formação de professores no Brasil, particularmente nas DCNP. Levanta-se a hipótese de que as DCNP puderam ser tomadas, pela ANFOPE, como meia vitória porque o movimento mudou o conteúdo da base comum nacional que passou a significar apenas “formação docente”. Conjugou-se dois dos princípios do movimento, exatamente os acima referidos, que se relacionavam, mas não significavam a mesma coisa. Como “base docente” foram incorporados na Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b).

Tendo clareza do importante papel desempenhado pela ANFOPE e de suas posições com relação à formação de educadores no amplo debate educacional brasileiro, a partir da década de 1980, pretende-se no capítulo seguinte discutir o processo que culminou na aprovação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b), verificando o campo de disputas que se constituiu a respeito da formação do pedagogo e

procurando expor o conteúdo da Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b), procurando identificar as correlações de força que a determinaram.

3 O CURSO DE PEDAGOGIA EM DISPUTA

A década de 1990, no Brasil, foi marcada pela reforma do Estado que gerou um ciclo de mudanças nos setores sociais, dentre eles o da educação. A reforma educacional brasileira teve o professor como tema central do processo. Campos (2005) assinala que a reforma política implementada no Estado brasileiro ocorreu em consonância com os preceitos da chamada ‘agenda neoliberal’⁶². Essa reestruturação do Estado gerou ajustes e estabeleceu novos marcos regulatórios, mudando substancialmente o campo da educação.

As mudanças ocorridas no campo educacional tiveram como marco legal a promulgação da LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996). Seguindo-se à homologação da LDBEN assistimos a uma avalanche de legislações e documentos oficiais que procuraram dar uma nova direção ao campo da formação de professores. Entre os documentos apresentados pelo MEC, que trazem as orientações oficiais sobre ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional, destaca-se o Edital n. 4/97 (BRASIL, 1997), que definiu as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Para a realização dessa tarefa foram constituídas novas Comissões de Especialistas para cada área.

Iniciou-se neste período um ciclo de regulamentação dos cursos de graduação. Em 1998, por meio da Portaria SESU/MEC n. 146 (BRASIL, 1998), foi definida uma nova Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia⁶³ – CEEP, com mandato de dois anos. Entre 1998 e 2000, período de trabalho da CEEP, foi elaborada uma proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia⁶⁴ encaminhada ao Conselho Nacional de Educação – CNE, em maio de 1999.

⁶² Cf. Roger Dale (2001)

⁶³ A CEEP era composta pelos professores Celetino Alves da Silva Jr., da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Leda Scheibe, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Márcia Aguiar, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Tisuko Morchida Kishimoto, da Universidade Federal de São Paulo – USP, e Zélia Milleo Pavão, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR.

⁶⁴ Cf. Disponível: <http://avc.inf.ufes.br/feiravirtual/controle?acao=download&curso=36&arquivo=Pedagog-DC.rtf>. Acesso em: 3 de junho de 2006.

Ao final da vigência da referida Comissão, o CNE não chegou a homologar a proposta encaminhada e, em junho de 2000, a Secretaria de Educação Superior – SESu publicou uma nova Portaria – n. 1.518 de 16 de junho de 2000 (BRASIL, 2000) – designando outra Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia⁶⁵. A CEEP instituída em 2000 junto da Comissão de Especialistas de Formação de Professores lançou em abril de 2002 o documento *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. A proposta apoiou-se nas teses defendidas pelo movimento dos educadores e reiterou as posições definidas pela Comissão anterior (LIMA, 2004). A proposta elaborada pela CEEP não chegou a ser aprovada.

Em 2002 foram aprovadas pelo CNE as DCN para os cursos de formação de professores⁶⁶, no entanto, no que se refere ao Curso de Pedagogia, foco deste estudo, ainda não havia sido aprovada diretriz alguma. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia só foram homologadas em quatro de abril de 2006, após um processo de discussão⁶⁷ que durou todo o ano de 2005 e depois que o CNE tornou publicou a minuta das DCN para o curso.

O Conselho Nacional de Educação designou uma Comissão Bicameral, composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara da Educação Básica, com a finalidade de definir as DCNP. A Comissão Bicameral que submeteu à apreciação da comunidade educacional o Projeto de Resolução que instituiria Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia foi composta pelos conselheiros Antonio Carlos

⁶⁵ A CEEP era composta pelos professores: Helena Costa Lopes de Freitas, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Maisa Gomes Brandão Kullo, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Marlene Gonçalves, da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Olga Teixeira Damis, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, e Merion Campos Bordas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

⁶⁶ Cf. Resolução CNE/CP 1 e 2 de 2002 (BRASIL, 2002).

⁶⁷ As discussões acerca das DCNs do Curso de Pedagogia retomaram posições e discussões a respeito do curso de Pedagogia que vêm sendo realizadas no campo educacional desde a década de 1980, particularmente por intelectuais ligados à ANFOPE.

Caruso Ronca⁶⁸, Arthur Fonseca Filho⁶⁹, Clélia Brandão Alvarenga⁷⁰, Maria Beatriz Luce⁷¹, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone⁷² e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva⁷³. A partir da divulgação do projeto inicial, em março de 2005, o CNE recebeu críticas e sugestões que acarretaram na formulação de novas versões – em torno de 22 versões – do projeto original e do documento das Diretrizes, aprovado pelo Conselho Pleno do CNE em treze de dezembro de 2005.

As discussões provocadas pelo *Projeto de Resolução* (BRASIL, 2005a) que instituiria diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia expressaram o litígio que se constituiu acerca do que seria o curso de Pedagogia e a função do Pedagogo. Participaram dessas discussões universidades, associações, governo, acadêmicos do curso de Pedagogia e intelectuais da área. Das várias posições apresentadas nesse processo de discussão, três projetos para o Curso de Pedagogia atingiram maior destaque na comunidade educacional: a proposta do

⁶⁸ Antonio Carlos Caruso Ronca é professor titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil, foi Reitor da PUC/SP de 1993 a 2004 e Secretário Executivo da Fundação São Paulo – Mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutor e Mestre em Psicologia da Educação (PUC-SP). Vice-Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, 2004-2008, indicado para compor o CNE pela Associação Brasileira das Universidades Comunitárias; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; Confederação Nacional do Comércio – CNC; Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB; Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED e Social Democracia Sindical – SDS.

⁶⁹ Arthur Fonseca Filho é diretor geral do Colégio Uirapuru e das Faculdades Uirapuru de Sorocaba (SP), cidade onde exerceu na década de 1990 o cargo de Secretário Municipal de Educação. Entre 2000 e 2001 foi presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, que integrou durante dez anos, foi indicado para o CEE por Paulo Renato de Souza, ex-Ministro da Educação. Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Direito. Especialista em legislação educacional. Membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação 2002-2006.

⁷⁰ Clélia Brandão Alvarenga é professora titular do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás, UCG, Brasil, ex-reitora da UCG, ultimamente atua na Coordenação de Admissão Discente da instituição. É Vice-Presidente da Associação Brasileira de Universidades Comunitárias – ABRUC e da Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas – ABESC. Mestre em Educação Escolar Brasileira; Graduada em Pedagogia Orientação Educacional e Administração Escolar. Vice-presidente da Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Foi indicada para compor o CNE pelo Conselho de Reitores das Universidades do Brasil – CRUB e pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES.

⁷¹ Maria Beatriz Luce é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre e Doutora em Educação pela *Michigan State University*. Foi consultora *ad hoc* da Pró-reitoria de Pesquisa da UFRGS, em 2001; membro do comitê científico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; consultora técnica da Unesco para assessorar o Ministério da Educação e do Desporto, 1994-1995, e assessora da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes, 1991-1996. Membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação com mandato, 2004-2008, indicada para compor o CNE pela ANPEd.

⁷² Paulo Monteiro Vieira Braga Barone é professor do Departamento de Física da Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestre e Doutor em Física. Membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, 2004-2008, indicado para compor o CNE pela Associação Nacional de Faculdades e Institutos Superiores – ANAFI; Central Única dos Trabalhadores – CUT; Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA; Confederação Nacional dos Transportes – CNT; Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED.

⁷³ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é professora da Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil, coordenadora do Centro de Educação e Ciências Humanas. Pós-doutora em Educação. Membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, 2002-2006.

Conselho Nacional de Educação; a proposta da ANFOPE⁷⁴ e apoiadores e a proposta dos intelectuais que assinaram o *Manifesto de Educadores Brasileiros*.

Neste capítulo procurou-se expor o conteúdo da Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b) que institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, tendo em vista identificar as correlações de força que a determinaram. Além disto, pretende-se apresentar o caminho litigioso que se constituiu no processo de elaboração das DCNP.

3.1 O processo de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

Em março de 2005, o Conselho Nacional de Educação tornou público o projeto de Resolução que instituiria as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. O Projeto apresentado era composto por 12 artigos que sucintamente orientavam a organização do Curso de Pedagogia. Entre os artigos mais polêmicos da primeira versão das DCN destaca-se o 2º, que definia que o Curso de Pedagogia se destinaria precipuamente à formação de docentes para Educação Básica, habilitando para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O fato de o documento indicar o curso de Pedagogia como espaço exclusivo para formação de professores na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e postergar para a pós-graduação a formação do especialista suscitou uma série de discussões na comunidade educacional. Associações, sindicatos, grupo de professores e alunos do curso de Pedagogia manifestaram-se com críticas e sugestões acerca da proposta de DCN.

De março a outubro de 2005 o Conselho Nacional de Educação recebeu as manifestações de parte da comunidade educacional. As críticas e sugestões foram debatidas no próprio CNE e em reuniões com a participação de entidades como, por exemplo, ANFOPE, ANPAE, CEDES, FORUMDIR. Parte das proposições encaminhadas ao CNE foram incorporadas na versão seguinte do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Após várias versões do Parecer, o CNE aprovou em dezembro de 2005 a versão final do Parecer – Parecer CNE/CP n. 5/05 (BRASIL, 2005b), por unanimidade pelos membros do Conselho Pleno do CNE,

⁷⁴ Os apoiadores da ANFOPE são: Fórum de Diretores de Faculdades de Educação – FORUMDIR, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. Faz-se necessário lembrar que os estudantes apoiaram apenas este documento, depois se posicionaram contrários as posições assumidas pela ANFOPE e pelo CNE com relação as DCNP.

tendo, no entanto, ressalva de três, quais sejam: Cesar Callegari⁷⁵, Francisco Aparecido Cordão⁷⁶ e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone⁷⁷.

O projeto de Resolução aprovado pelo Parecer CNE/CP n. 5/05 (BRASIL, 2005b) indica que o Curso de Pedagogia destina-se à

formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional⁷⁸ na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2005b, p. 19).

Conforme o exposto, verifica-se um amplo horizonte na formação e no campo de atuação do licenciado em Pedagogia face à primeira versão do projeto de Resolução. No entanto, embora se verifique a ampliação das áreas de formação do pedagogo, o Parecer aprovado em dezembro de 2005, em seu artigo 14 (BRASIL, 2005b), manteve a proposição de que a formação dos especialistas fosse realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim e aberto a todos os licenciados. Tal determinação acarretou uma série de discussões a respeito da legalidade do artigo 14 do Parecer CNE/CP n. 5/05 (BRASIL, 2005b), tendo em vista que a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996) definiu que a formação desses profissionais fosse feita em cursos de Pedagogia e em nível de pós-graduação. Apesar da polêmica acerca da legalidade do artigo 14 (BRASIL, 2005b), o parecer foi encaminhado para homologação no Ministério da Educação. O Ministro da Educação, porém, não homologou o parecer entendendo que este não atendia ao artigo 64 da LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), devolvendo o documento ao CNE. A

⁷⁵ O conselheiro César Callegari apontou restrições com relação ao fato dos especialistas serem formados na pós-graduação uma vez que a Lei n. 9.394/96 (LDB), no artigo 64, define o Curso de Pedagogia como um dos campos de formação do especialista.

⁷⁶ O conselheiro Francisco Aparecido Cordão salientou a necessidade de se manter as determinações dos Pareceres CNE/CP n. 9/2001 e 27/2001 e da Resolução CNE/CP n. 1/2002, que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

⁷⁷ O conselheiro Paulo Vieira Braga Barone indicou que a formulação apresentada continha uma contradição intrínseca no que se referia à definição do Pedagogo, que levava à especificação de apenas uma modalidade de formação, a licenciatura. Ele acreditava que a definição do Pedagogo como professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental deformava consideravelmente o seu perfil e sugeria que se pensasse na modalidade de bacharelado para o curso. Destaca que a fixação de carga horária mínima para a graduação em Pedagogia – 3200 horas –, distinta daquela fixada para todas as demais licenciaturas – 2800 horas –, era incoerente.

⁷⁸ Cf. *Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação* – PNVTE, Brasil (2005).

atitude do Ministro da Educação foi respaldada pela Assessoria Jurídica do Conselho Nacional de Educação.

Neste contexto, o Conselho Nacional de Educação realizou, no dia 20 de fevereiro de 2006, uma reunião com o objetivo de elaborar uma emenda ao Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia do Parecer CNE/CP n. 05/05, retificando o artigo 14 (BRASIL, 2005b). Para esta reunião, a Comissão Bicameral convidou a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação – FORUMDIR. Dela participaram os Conselheiros Antonio Carlos Caruso Ronca, Arthur Fonseca Filho, Clélia Brandão Alvarenga, Maria Beatriz Luce, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone⁷⁹. Ainda estiveram presentes Benno Sander, representante da ANPAE, Marcelo Soares, do FORUMDIR, Iria Brzezinski, da ANFOPE e do CEDES, e Ivany Pino, do CEDES. Segundo Brzezinski (2006, p. 2), todos os participantes estavam em acordo de que “as diretrizes da Pedagogia precisavam ser homologadas o mais urgente possível, bem como deveriam permanecer todos os artigos propostos na Resolução das DCNP, porém, o artigo 14 exigiria nova redação, devido ao questionamento jurídico” A nova redação foi elaborada em parceria entre as entidades e os conselheiros, ficando definida da seguinte forma:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP n. 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no §1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei n. 9.394/96. (BRASIL, 2006).

Com a nova redação, o reexame do Parecer CNE/CP n. 05/2005 (BRASIL, 2005b) foi aprovado pelo CNE no dia 21 de fevereiro de 2006 e encaminhado ao Ministro da Educação que homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em quatro de abril de

⁷⁹ A Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – co-relatora do Parecer das DCNP – não compareceu à reunião.

2006. As DCNP só foram publicadas no diário oficial em quinze de maio de 2006, ficando conhecidas como Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b).

3.2 O processo de construção do conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia são expressão do processo de litígio em torno do conteúdo do curso. De acordo com o exposto anteriormente, várias entidades e grupos de intelectuais da área da educação se manifestaram com relação às DCNP durante o ano de 2005. Segundo o CNE, o texto final do documento (BRASIL, 2006a) é resultado desse processo de discussão ocorrido no campo educacional⁸⁰. Tal afirmação pode ser verificada no trecho do Parecer CNE/CP n. 5/05 que segue:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia resultam, pois, do determinado na legislação em vigor, assim como de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares. (BRASIL, 2005b, p.2).

Desta forma, mesmo o CNE apresentando um tom de consenso a respeito da construção do documento, é possível identificar um movimento no processo de elaboração das Diretrizes, no qual idéias de determinados grupos⁸¹ obtiveram maior expressão junto ao CNE sendo incorporadas ao texto, enquanto que proposições de outros grupos⁸² não foram atendidas. Entre as entidades que ganharam espaço junto ao CNE na construção das DCNP destacamos a ANFOPE que avalia a aprovação da Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b) como uma vitória⁸³, embora pela metade.

⁸⁰ Cf. Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b).

⁸¹ Entre esses grupos pode-se destacar a ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, CEDES, ANPAE.

⁸² Destacam-se nesses grupos: os intelectuais que assinaram o *Manifesto dos Educadores* e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.

⁸³ Como já referido, em *e-mail* encaminhado à lista de discussão da ANFOPE, a professora Iria Brzezinski (2006), após relatar a reunião que aprovou a nova redação do artigo 14 do Projeto de DCNP, parafraseou Anísio Teixeira, afirmando: “meia vitória, mas vitória”.

Neste sentido, entende-se que a ANFOPE, após 25 anos do início do movimento pró-formação do educador, declinou de seus princípios e aceitou ir para o interior do aparelho do Estado negociar o texto das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. A mudança na concepção de base comum nacional e o desaparecimento da concepção de formação política dos educadores, conforme expressos no capítulo anterior, sinalizam esse processo.

Desse modo, a intenção desta seção é demonstrar as incorporações de conceitos advindos das pressões da comunidade educacional no texto final das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Ao analisar comparativamente a Minuta de DCNP, publicada em março de 2005 (BRASIL, 2005a), o Parecer CNE/CP n. 5/05 do CNE (BRASIL, 2005b) e a Resolução CNE/CP n. 1/06 do CNE (BRASIL, 2006b) constatam-se modificações que expressam as posições das principais forças políticas em disputa pelo conteúdo do curso.

A primeira modificação que se pode destacar refere-se à finalidade do curso de Pedagogia. Na minuta apresentada pelo CNE, em março de 2005, o curso destinava-se à formação exclusiva de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Esse aspecto foi um dos mais questionados por intelectuais, alunos e associações de professores, orientadores educacionais, administradores educacionais e supervisores educacionais ligados ao debate pelo fato de reduzir o curso de pedagogia à docência. Na Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b) o documento amplia a finalidade do curso definindo como campo de formação e atuação do egresso de pedagogia as funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, além, de atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. Com o intento de demonstrar mais claramente essa modificação foi elaborado o quadro 1.

Quadro 1 – A finalidade do Curso – comparação entre o conteúdo da Minuta das Diretrizes – 2005 e Resolução CNE/CP n. 1/06 – 2006

	Minuta das DCNP Março/2005	Resolução CNE/CP n. 1/06 Maio/2006
	Art 2º – O Curso de Pedagogia	Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o

<p>Finalidade do curso de Pedagogia</p>	<p>destina-se precipuamente à formação de docentes para a educação básica, habilitando para:</p> <p>a- Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil;</p> <p>b- Licenciatura em Pedagogia – Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p>Parágrafo Único – O projeto pedagógico de cada instituição poderá prever qualquer uma das habilitações ou ambas, na forma de estudos concomitantes ou subseqüentes.</p>	<p>Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.</p> <p>§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.</p> <p>§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:</p> <p>I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;</p> <p>II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.</p>
--	--	--

No quadro comparativo pode-se verificar a ampliação da finalidade do curso. Conforme o exposto, na minuta apresentada em março de 2005 (BRASIL, 2005) o objetivo do curso era formar o professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal proposição foi considerada uma das mais polêmicas do documento. Várias manifestações contrárias ao texto do artigo 1 da minuta (BRASIL, 2005a) foram encaminhadas ao CNE, que reviu os objetivos do curso e entendeu que ele destinar-se-ia à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio

escolar, bem como em outras áreas para as quais fossem previstos conhecimentos pedagógicos além das áreas de gestão e pesquisa. (BRASIL, 2006b).

Os conceitos de docência, gestão e produção de conhecimento já estavam presentes no documento da ANFOPE (2005b) no qual afirmava-se que:

compõem o campo de atuação do pedagogo as seguintes áreas que se articulam ao longo do curso:

a) Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, credenciando, também, ao exercício profissional na educação especial, na educação de jovens e adultos, na educação no/do campo, na educação indígena, na educação em remanescentes de quilombos ou em organizações não-escolares públicas ou privadas, e outras áreas emergentes no campo sócio-educacional;

b) Gestão Educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à supervisão, à inspeção, à orientação educacional e à avaliação em contextos escolares e não-escolares e nos sistemas de ensino e ao estudo e participação na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas na área de educação;

c) Produção e difusão do conhecimento do campo educacional.

Com relação ao perfil do egresso, a ampliação da finalidade do curso trouxe o aumento do perfil desejado. Entre os aspectos que podem ser destacados têm-se a inclusão da participação em atividades de gestão; a consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, realização de pesquisas e o trabalho em escolas indígenas e com remanescentes de quilombos (BRASIL, 2006b).

Conforme a Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b), a estrutura do curso de Pedagogia passou a ser organizada por núcleos: um núcleo de estudos básicos; um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores. A organização curricular aprovada em 2006 difere da proposta inicial do Conselho Nacional de Educação que propunha, em março de 2005, que o curso fosse organizado em disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica; práticas de ensino e atividades práticas.

A organização curricular por núcleos, apresentada na Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b), se manteve na íntegra no Parecer CNE/CP n. 5/05 (BRASIL, 2005b). Tal organização se assemelha à proposta também elaborada pela ANFOPE (2005b). O documento da

ANFOPE indicava que a “organização curricular do curso de Pedagogia, na perspectiva de se garantir os princípios e fundamentos aqui definidos, contemplará os componentes curriculares, articulados nos seguintes Núcleos de Formação e de atividades: Núcleo de conteúdos básicos, Núcleo de conteúdos relativos à atuação do pedagogo e atividades práticas” (ANFOPE, 2005b) ⁸⁴.

Com relação à carga-horária do Curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b) determinou o mínimo de 3200 horas para integralização dos estudos. Esse aspecto não pode ser considerado como uma vitória das reivindicações de um determinado grupo. As manifestações contrárias ao projeto do CNE (BRASIL, 2005a) foram unânimes em discordar das 2800h propostas. O Conselho ampliou para 3200 horas⁸⁵, mas não agregou ao documento a reivindicação do tempo mínimo de quatro anos para o curso⁸⁶, proposto tanto pelo *Manifesto de Educadores* como pela ANFOPE e entidades apoiadoras. Tal modificação pode ser verificada no quadro 2, logo abaixo:

Quadro 2 – Carga-horária do Curso de Pedagogia – comparação entre o conteúdo da Minuta das Diretrizes - CNE (3/2005) e Resolução n. 1/06 – CNE (5/2006)

	Minuta das DCNP Março/2005	Resolução CNE/CP n. 1/06 Maio/2006
Carga-horária	Art. 4º – A duração do Curso de Pedagogia será a seguinte: I – para uma habilitação, no mínimo 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo pelo menos 2500 horas de atividades acadêmicas gerais e pelo menos 300 horas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil ou em Anos Iniciais do Ensino Fundamental; II - no caso de segunda habilitação, deverão ser acrescidas pelo menos 800 horas de efetivo trabalho	Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

⁸⁴ Cf. Documento do VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação – Brasília, junho, 2005b.

⁸⁵ Cabe destacar que a carga horária aprovada para o curso de Pedagogia de 3200 horas difere da carga horária aprovada em 2002, pela Resolução CNE/CP n. 2/02, que estabelece a carga-horária total dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura de no mínimo 2800 horas.

⁸⁶ Em julho de 2006, o Diretor do Departamento de Supervisão do Ensino Superior do Ministério da Educação, Sr. Mário Portugal Pederneiras, publicou um Despacho recomendando que o curso de Pedagogia tivesse um período de integralização de, no mínimo, quatro anos para o referido curso.

acadêmico, sendo pelo menos 500 horas de atividades acadêmicas gerais e pelo menos 300 horas de Estágio supervisionado na etapa correspondente à segunda habilitação.	II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.
---	---

Vale destacar que tanto no Parecer CNE/CP n. 5/05 (BRASIL, 2005b) como na Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b) as habilitações do curso de Pedagogia são extintas⁸⁷. A carga-horária aprovada nas novas diretrizes deve englobar uma formação abrangente e em consonância com o quadro docente da instituição e as demandas locais.

Outro aspecto que compôs a redação final do documento das DCNP (BRASIL, 2006b) e que não estava presente na minuta do CNE (BRASIL, 2005a) foi a formação do especialista prevista no artigo 64 da Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), como pode-se verificar no quadro 3.

Quadro 3 – A formação do Especialista – comparação entre o conteúdo da Minuta das Diretrizes - CNE (3/2005) e Resolução n. 1/06 – CNE (5/2006)

	Minuta das DCNP Março/2005	Parecer n. 5/05 Dezembro/2005	Resolução n. 1/06 Maio/2006
Formação do Especialista	Art. 8º - A formação de especialistas nas áreas previstas no art. 64 da Lei n. 9394, de 1996, e outras que sejam sugeridas pela realidade social e educacional, será feita exclusivamente para licenciados, conforme exigências do art. 67 da mesma Lei, em cursos especialmente definidos para este fim.	Art. 14. A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei n. 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados. Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei n. 9.394/96.	Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96. § 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de

⁸⁷ Cf. artigo 10 da Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b).

			<p>pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.</p> <p>§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei n. 9.394/96.</p>
--	--	--	--

A incorporação da formação desses profissionais no curso de Pedagogia só ocorreu após a aprovação do Parecer CNE/CP n. 5/05 (BRASIL, 2005b), conforme exposto na seção anterior. Além da alegação da ilegalidade das DCNP, por não contemplar a formação do especialista no projeto do CNE, ocorreu junto ao MEC e ao CNE uma forte pressão por parte das associações dos Supervisores e Orientadores Educacionais para que tal formação fosse mantida no curso de Pedagogia. Tais associações indicaram esta como sendo uma de suas vitórias⁸⁸.

Observando a incorporação de várias demandas elaboradas por setores da comunidade educacional tem-se a impressão que as DCNP representam uma “colcha de retalhos”. Frente a esta circunstância supõe-se que o CNE tinha em vista construir um consenso a respeito do curso de Pedagogia e aprovar as Diretrizes ainda nesta gestão e dar continuidade à reforma educacional iniciada na década de 1990.

3.3 A base docente na Resolução CNE/CP n. 1/06

O processo que culminou na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia é expressão das correlações de força presentes no campo educacional. Entre as vozes presentes, algumas foram mais ouvidas pelo Conselho Nacional de Educação do que outras, definindo o perfil do profissional a ser formado e os respectivos conceitos que dariam suporte a essa formação. Entre os conceitos, destacam-se os de docência, de gestão e de conhecimento. Se esses são os centrais, outros compõem o *corpus* conceitual que dará sustentação à formação do

⁸⁸ Cf. Documento Carta Aberta da FENERSE *et al.*, SP.

Pedagogo, como, multiculturalismo, diversidade, democracia, sustentabilidade, aprendizagens significativas.

Sem dúvida, a docência é o conceito central por ser a base da formação do pedagogo. Na perspectiva apresentada pelo Parecer CNE/CP n. 5/05 (BRASIL, 2005b), “a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia” (BRASIL, 2005b, p. 7). Tal defesa deriva de uma posição construída desde a década de 1980 pelo Movimento Pró-formação do Educador reunidos em torno da ANFOPE. Durante o VII Seminário Nacional da ANFOPE, em junho de 2005, em Brasília, foram elaborados documentos⁸⁹ em conjunto com o FORUMDIR, CEDES e ANPed nos quais reafirma-se a tese defendida pela ANFOPE de que a base do curso de Pedagogia deveria ser a docência, uma vez que a função do profissional da educação estaria intimamente ligada ao ato educativo de sala de aula.

A ANFOPE (2005) argumenta que a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação não reduz o Curso de Pedagogia a uma licenciatura e possui outro caráter de superar a fragmentação entre a formação do licenciado e do bacharel – não separando a formação do professor da formação dos especialistas.

De acordo com Scheibe, importante intelectual da ANFOPE,

A tese defendida por esta proposta procura garantir a formação unificada do Pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teórico-investigativos da educação, é capacitado para a docência e conseqüentemente para outras funções técnicas educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional. (2001, p.7)

A autora ainda assevera que

Entendida como *trabalho pedagógico* (ANFOPE, 2000), ou como *ato educativo intencional* conforme conclusões do FORUMDIR – Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas e pelo GT Trabalho e Educação da ANPED (Kuenzer, 1999), a docência como base da identidade profissional de todo educador é uma concepção em processo de aprofundamento, constantemente polemizada no campo prático-institucional e

⁸⁹ Entre os documentos encontram-se: *Manifesto de Brasília (2005)*; *Contribuições para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2005)*; *Carta de Brasília (2005)* e o texto *Sobre o VII Seminário Nacional sobre a formação dos professores da educação*, de Helena de Freitas (2005), Presidente da ANFOPE.

que adquire particular importância no momento da sua tradução para diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. (2001, p.5)

Segundo o documento *Considerações das Entidades Nacionais de Educação – ANPED, CEDES, ANFOPE e FORUMDIR – sobre a proposta de Resolução do CNE* que institui Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, a concepção de docência e formação do Pedagogo é entendida da seguinte forma:

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte (1983): considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos (ANFOPE, 2004, p.7).

A incorporação desta posição nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia é a expressão da força da ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR e CEDES junto ao CNE. Embora a posição destas entidades seja apresentada como a posição do movimento pró-formação do educador, existem grupos que discordam que a docência seja o eixo central do Curso. Entre elas, assumiram posição claramente contrária à formulação do CNE os intelectuais que assinaram o *Manifesto de Educadores Brasileiros (2005)*⁹⁰, em torno de 120 educadores⁹¹. O *Manifesto* circulou na comunidade educacional pela *internet* a partir de setembro de 2005 e externava sua oposição à proposta de Diretrizes para o curso de Pedagogia lançada pelo CNE e apresentava sua posição. Seus signatários entendiam que as DCN “consolidam equivalência do curso de Pedagogia a um curso de licenciatura para formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, institucionalizando a designação de pedagogo ao profissional formado nesse curso” (2005, p.1). Propuseram que o curso de Pedagogia fosse bacharelado, tendo

⁹⁰ Cf. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/manifestocne/manif_cne1.asp>. Acesso em: 7 dezembro 2005.

⁹¹ Entre os signatários, como referido, estão os Professores José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta.

em vista a necessidade de que os “educadores, legisladores e pesquisadores do campo educacional compreendam a pedagogia como campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência” (MANIFESTO, 2005).

Segundo Pimenta (2004), a docência como base da formação fragilizou os pedagogos em sua atuação profissional no âmbito escolar, no âmbito dos sistemas de ensino e no âmbito não escolar, uma vez que retira do curso o campo pedagógico como área de atuação e produção de conhecimento. Para a autora, a base da formação do pedagogo deveria ser a pesquisa em educação. Nessa mesma esteira de pensamento, Libâneo afirma que

a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. A base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude. Então, podemos dizer: *todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente*. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que o fundamento, o suporte, a base, da docência é a formação pedagógica, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior do que a da docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. (2006, p. 220).

Para este autor a base da formação do educador precisa ser expressa por um conjunto de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência, argumenta que a natureza e os conteúdos da educação estão ligados primeiramente aos conhecimentos pedagógicos e em segundo lugar ao ensino (LIBÂNEO, 2001). Nesse sentido, autoras como Pimenta e Franco que corroboram a leitura de Libâneo sobre a base docente entendem que a docência é uma modalidade do trabalho pedagógico, portanto não podendo ser tomada como o trabalho pedagógico em si.

Outra autora que se posiciona de maneira contrária à base docente no curso de Pedagogia é Maria Amélia Santoro Franco. Para esta autora a pedagogia é um elemento da identidade da prática docente e não a prática docente um elemento identificador da identidade docente. (FRANCO, 2003). Argumenta que “docência, uma das modalidades da práxis educativa, deve se organizar pela pedagogia e não seria correto afirmar que é a pedagogia que deveria se organizar pela docência” (FRANCO, 2003, p. 114).

Para os signatários do *Manifesto*, a base curricular do curso de Pedagogia precisa estar assentada na ação pedagógica e não na ação docente. A formação do educador deve ter sua natureza e conteúdos voltados para conhecimentos pedagógicos e só depois para o ensino. Nesse

sentido, a docência não pode ser a única referência para a formação do pedagogo. Segundo Pinto (2002), o princípio de que a docência deva se constituir como a base da formação de todo o profissional da educação desde o início no Movimento Nacional de Revisão da Formação dos Profissionais da Educação na década de 1980 foi o ponto de discórdia entre intelectuais e pesquisadores.

Apesar de todas as manifestações e posicionamentos que emergiram no processo de discussão contrárias à base docente, o CNE definiu a docência como base da formação no curso de Pedagogia e a ela articular-se-iam a gestão e a produção de conhecimento. Diferentemente da primeira versão – na qual a base docente significava docência em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental –, o Parecer CNE/CP n. 5/05 (BRASIL, 2005b) amplia o campo da docência, tendo em vista que também deverá formar o docente para as disciplinas pedagógicas do curso Normal, em nível Médio, e dos de Educação Profissional, também em nível Médio.

No que tange à docência, o documento apresenta um conceito alargado, conforme se depreende do parágrafo único do Artigo 4º:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006b, p. 20)

O excerto sugere que o conceito de docência não está relacionado exclusivamente com ser professor. A perspectiva de docência apresentada nas diretrizes transcende o ato de ensinar e transcende os limites da sala de aula. À docência são acrescidas atividades de gestão e produção de conhecimento, o que, segundo Libâneo, gera uma imprecisão conceitual que pode levar a múltiplas interpretações do que de fato deverá ser a base do curso de Pedagogia. Para este autor,

a imprecisão conceitual que salta aos olhos é o entendimento de que quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da Educação, ligadas à escola ou extra-escolares, são atividades docentes. Ou seja, o planejador da educação, o

especialista em avaliação, o animador cultural, o pesquisador, o editor de livros, todos eles estariam nessas atividades exercendo docência (são docentes). Em suma, é patente a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, áreas de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho necessária em qualquer âmbito científico ou profissional sem o que a prática profissional pode tornar-se inconsistente e sem qualidade. (LIBÂNEO, 2006, p. 222).

Nessa direção, as Diretrizes ampliam o conceito de docência atribuindo ao curso de Pedagogia a tarefa de formação do professor, do gestor e do pesquisador. Küenzer (2006) entende que tal perspectiva representa uma totalidade vazia. Para a autora é impossível o curso dar conta de uma formação de qualidade com um perfil demasiadamente ampliado, que prevê a formação de um profissional para atuar nas diversas áreas da docência, na gestão e na produção de conhecimento.

Libâneo, discutindo a proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia elaborada pela Comissão de Especialistas em 1999, critica alguns aspectos semelhantes ao projeto aprovado pela Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b). Para este autor, é uma incongruência formar em 3.200 horas, num mesmo curso, três ou quatro profissionais. Na opinião de Libâneo,

para se atingir níveis mínimos desejáveis de qualidade da formação, ou se forma um bom professor, ou se forma um bom gestor ou coordenador pedagógico ou um bom pesquisador ou um bom profissional para outra atividade. Não é possível formar todos esses profissionais num só curso, nem essa solução é aceitável epistemologicamente falando. A se manter um só currículo, com o mesmo número de horas, teremos um arremedo de formação profissional, uma formação aligeirada, dentro de um curso inchado. (2002, p. 84)

O processo analisado por Libâneo é possível de ser verificado nas diretrizes do curso de Pedagogia homologadas em 2006. Assim como no projeto da Comissão de Especialistas de Pedagogia de 1999, o atual projeto prevê a formação do professor, do gestor e do pesquisador em um mesmo curso. A importância desses três conceitos, aos quais parece estar articulada a formação do Pedagogo, será objeto do próximo capítulo. Pretende-se compreender de que forma esses três conceitos concretizam uma proposta de docência alargada, gerando não apenas um novo perfil de docente, como um novo perfil de pedagogo. Segundo Evangelista e Shiroma (2005), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia* (BRASIL, 2006b) “explicitam, simultaneamente, uma restrição nos conteúdos da formação docente, centrados numa

perspectiva de saber instrumental, e um alargamento das funções docente incorporando, por exemplo, tarefas de gestão e outras não diretamente ligadas ao ensino”. Entendem as autoras que

Manifesta-se, aqui, a preocupação com a eficiência e a eficácia do trabalho docente, inseridas numa lógica racionalizadora, técnica, pragmática que encontra na defesa abstrata do uso das tecnologias da informação e comunicação sua expressão mais acabada. Assinale-se que a Resolução n. 1/06 não faz uso do termo “professor”, aparecendo fortemente a idéia de “docência”. Em outras palavras, estabelece a primazia da docência como ação em detrimento do professor como sujeito (EVANGELISTA E SHIROMA, 2006).

A idéia de uma docência em sentido alargado foi discutida por Campos (2002) em sua tese de doutorado. A autora afirma que

A ampliação das atividades docentes que observamos no quadro brasileiro, não é fato isolado. Os relatos de experiências internacionais têm indicado que de fato, se vivem na atualidade, mudanças significativas, tanto no âmbito da escola como na formação dos professores. A afirmação da docência como profissão, como vimos anteriormente, divide autores e também professores, órgãos de representação, associações, sindicatos. Há, contudo, uma tendência crescente que aposta na profissionalização dos professores como um processo que adquire novos contornos e que inscreve, por isso, novas possibilidades de valorização do magistério. Esse “alargamento” das funções pode ser interpretado como uma possibilidade de ampliação na autonomia docente, pois a assunção dessas novas responsabilidades implica de forma mais direta o professor “como pessoa e como profissional” (NÓVOA, 1992). Todavia, é preciso considerar que, se por um lado esse “alargamento” traz possibilidades de maior autonomia e de controle sobre as atividades docentes, por outro, produz também intensificação do trabalho contribuindo para degradação das condições em que atuam milhares de professores. Interroga-se se essas condições possibilitam a profissionalização anunciada. (2002, p. 188)

Também Oliveira (2003), em sua análise das reformas educacionais e a repercussão no trabalho docente, indicava esse tipo de processo que vem afetando a formação do professor no Brasil. A autora assinala que o movimento de reformas tem propiciado uma reestruturação do trabalho docente, sua natureza e função, uma vez que trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão do currículo e da avaliação.

Nessa direção, Aguiar et al. (2006) analisando as novas diretrizes curriculares para o curso de pedagogia evidenciam a ampliação da formação e da atuação profissional do pedagogo e afirmam que

A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção de educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, a fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos. (2006, p. 832)

Sendo assim, a docência amplia seu âmbito de compreensão e requer análises mais complexas a seu respeito. O próximo capítulo visa a discutir as três concepções que dão corpo às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Docência, Gestão e Conhecimento.

4. DOCÊNCIA, GESTÃO E CONHECIMENTO: CONCEITOS ARTICULADORES DO NOVO PERFIL DO PEDAGOGO

O estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b) permitiu a identificação de três conceitos fundamentais para a sua compreensão Curso: *docência, gestão e conhecimento*. Tomados de um ponto de vista formal, encontram-se imbricados e, em tese, concretizam a identidade do “pedagogo”. Entre eles há uma hierarquia na qual a docência é hegemônica, seguindo-se o conceito de gestão e finalmente o de conhecimento. Desse modo, a concepção de docência proposta como base da formação supõe um modo particular de apreensão, configurando-se como conceito alargado, que vai além da relação ensino-aprendizagem, em situações formais ou não.

Neste capítulo pretendeu-se compreender de que forma tais conceitos se articulam no interior das DCNP definindo o perfil do pedagogo. Inicialmente será discutido o conceito de docência apresentado como base da formação do Pedagogo e na seqüência analisar-se-á os conceitos de gestão e conhecimento.

4.1 A docência como conceito central no currículo do curso de Pedagogia

O conceito de docência apresentado na Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b) configura-se como base da formação do profissional. Ao definirem a finalidade do curso de Pedagogia as Diretrizes determinam, no artigo segundo, que este “aplica-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. (BRASIL, 2006b) Essa formulação deixa claro que o curso constituir-se-á como

uma licenciatura, vocacionado à formação do professor. No entanto, essa compreensão não restringe a docência às atividades pedagógicas em sala de aula. O docente formado deverá estar preparado para desenvolver outros trabalhos de natureza educativa. É no artigo quarto das diretrizes que essa tendência fica mais bem expressa:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006b)

Nesse sentido, a docência é tomada como eixo norteador da formação do professor, do gestor e do intelectual, entendido como produtor de conhecimento. A docência apresenta-se, conforme assinalado, como uma “docência alargada”, extrapolando as atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula.

A assunção da base docente no curso de Pedagogia foi uma reivindicação da ANFOPE desde o início da década de 1980. A organização entende que a docência constitui-se como base da identidade profissional de todo educador. A idéia da base comum nacional para os cursos de formação de educadores foi explicitada no documento final do I Encontro Nacional da CONARCFE em 1983, como se viu. Nesse encontro, definiu-se que a base comum não deveria ser entendida como um currículo mínimo, mas sim como uma concepção básica de formação do educador e definição de um corpo de conhecimento fundamental. A proposição da base comum nacional pretendia englobar o curso de Pedagogia, bem como as licenciaturas com a proposta de que “todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (CONARCFE, 1989, p. 9). A respeito da base comum nacional, Scheibe e Aguiar, ambas intelectuais comprometidas com a ANFOPE, assinalam que

essa expressão foi cunhada pelo Movimento Nacional de Formação do Educador, e explicitada pela primeira vez no Encontro Nacional para a 'Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação', realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983, justo no momento em que as forças sociais empenhadas na luta pela redemocratização do país estavam se organizando em todos os campos, inclusive no campo educacional. (SCHEIBE E AGUIAR, 1999, p. 226)

É possível afirmar que a idéia da base docente tem sido discutida na esfera educacional há mais de 25 anos, produzindo diversos posicionamentos como se pretende indicar neste texto. A posição da ANFOPE surgiu em um período marcado pela abertura política brasileira, após 20 anos de ditadura militar e de uma política educacional autoritária. Embora a concepção de base docente tenha nascido no interior do movimento de educadores, não há consenso de que esta seja a melhor forma de se organizar a formação do pedagogo, aspecto também já discutido.

Durante os vários encontros nacionais que a ANFOPE realizou, constavam entre os temas centrais de discussão as políticas de formação docente. A partir desses encontros, a ANFOPE delineou os princípios gerais do movimento e as questões específicas quanto à formação do educador. Desse modo, a concepção da *base comum nacional* para a formação dos professores adquiriu importância no interior da associação que passou a tê-la como um dos seus principais objetivos.

Libâneo, autor que se posiciona contrariamente à base docente na formação do Pedagogo, em 2001, em seu artigo "Que destino os Educadores darão à Pedagogia?", argumenta que o movimento de reformulação dos cursos de formação de professores preocupou-se mais com o "curso" do que com as bases teóricas da formação do pedagogo. Para o autor, a luta pela base comum docente gerou nas Faculdades de Educação um curso com ênfase na formação docente e com pouquíssimo peso na formação teórica aprofundada.

Entre os argumentos utilizados pela ANFOPE para que o curso de Pedagogia não formasse apenas o especialista estava o entendimento de que "ao assumir apenas a formação do especialista, promoverá, na organização do trabalho na escola, a sua fragmentação, a qual foi muito criticada no auge da concepção tecnicista da educação" (MASSON, 2003, p. 73)

Para Helena de Freitas, uma das presidentes da ANFOPE, a base comum para a formação de professores constitui-se como um elemento unificador da profissão, que permite formar no educador o professor e o especialista. Nessa direção, é possível entender que a docência assume

novo significado, abrange todas as áreas da formação do Pedagogo e assume uma posição hegemônica em relação aos outros. Scheibe, importante intelectual no campo da formação de professores e membro e ex-presidente da ANFOPE, discutindo a posição da entidade destaca que “a intenção era a de estabelecer uma base comum capaz de inserir na formação de todos os profissionais da educação elementos que evidenciassem um perfil comum aos educadores” (2006, p. 2), no caso a docência.

Aguiar⁹² e Melo, intelectuais que participam do movimento da ANFOPE (2005, p. 6), ao discutirem a base docente na proposta de diretrizes para o curso de Pedagogia assinalam que

há de se destacar, ainda, que a complexidade dessa formação *requer* das agências formadoras uma auto-avaliação cujos resultados incidam na definição das áreas que serão aprofundadas no currículo do curso de Pedagogia. Tais opções não podem perder de vista, contudo, o sentido da estruturação de um currículo que permita ao futuro pedagogo articular fins/meios, ser simultaneamente um pesquisador e um técnico, professor articulador/gestor de conhecimentos/relações sociais considerando as diversas funções e práticas pedagógicas escolares ou não escolares existentes. Nessa perspectiva, a gestão do currículo não se confunde com gerenciamento técnico e só pode se efetivar plenamente no âmbito e na dinâmica do trabalho coletivo interdisciplinar, em que as relações assimétricas de poder e as concepções conflitantes no campo curricular possam concorrer para a construção da qualidade social desse curso.

Com base nas palavras de Aguiar e Melo (2005), percebe-se que a docência tem posição hegemônica na formação do Pedagogo. Ela é assumida num sentido amplo que objetiva permitir a formação de um pedagogo capaz de ser “simultaneamente um pesquisador e um técnico, professor articulador/gestor de conhecimentos/relações sociais considerando as diversas funções e práticas pedagógicas escolares ou não escolares existentes”. Nas palavras de Ribeiro e Dornelas, acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, (2006) remete à formação de um “super pedagogo”.

Cabe destacar que, para Scheibe, existe “uma importante diferença entre a proposta de diretrizes de 1999 e a atual definição para o curso de Pedagogia: a primeira definia uma estrutura curricular geral possibilitadora de opções e verticalizações de formação; a atual definição é mais generalista e panorâmica” (2006a, p. 6) . Verifica-se, pois, que mesmo a ANFOPE assumindo como meia vitória a inclusão da base docente no currículo do curso de Pedagogia, importantes

⁹² A professora Márcia Aguiar pertence à atual diretoria da ANFOPE, ocupando a função de 2ª secretária.

intelectuais dessa associação discordam e apontam problemas na maneira como foi pensada a formação do pedagogo.

Ribeiro e Dornales apontam como um dos aspectos que vinculam a formação do profissional da educação à docência: “o ponto de inflexão das demais ciências que dão suporte para a investigação nos múltiplos processos de formação humana”(2005, p. 3). Conforme as autoras, assume-se que a docência contribui para a instituição de sujeitos por meio de um projeto formativo e não uma visão reducionista de métodos neutros deslocados da realidade histórica.

O Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) foi uma das entidades apoiadoras da ANFOPE nos documentos elaborados durante o ano de 2005 que manifestavam suas posições a respeito das DCNP. Em 2002, o FORUMDIR, baseando-se na *Carta da Chapada*⁹³, demonstra sua concepção a respeito do curso de Pedagogia:

Os cursos de Pedagogia são formadores de professores para a educação básica (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e magistério das disciplinas pedagógicas de nível médio, com diferentes ênfases e modalidades, segundo o projeto pedagógico de cada curso), mas também se responsabilizam pela formação de profissionais que atuam na gestão/coordenação do trabalho pedagógico com ênfase no contexto escolar e/ou em outros contextos, conforme o projeto pedagógico da cada curso (FORUMDIR, 2002, p. 2).

Sua posição é semelhante à assumida pela ANFOPE, demonstrando que as questões apontadas na *Carta* são reafirmadas em 2005 no documento que apresenta o posicionamento conjunto das entidades ANFOPE, ANPEd, CEDES, FORUMDIR, ANPAE.

A Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. O pedagogo pode atuar na docência; na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares. (ANFOPE et. al. , 2005, p. 2)

⁹³ A *Carta da Chapada* foi resultado das discussões realizadas no XVI Encontro Nacional do FORUMDIR em Cuiabá, de 7 a 9 de agosto de 2002.

O FORUMDIR, antes de unir sua posição com a ANFOPE, em 2005, não defendia a base docente para a formação do Pedagogo⁹⁴. A posição desta entidade a respeito das áreas de formação do curso de Pedagogia era a seguinte:

constituem-se como áreas integradas de formação profissional do Pedagogo, suportadas na teoria e na pesquisa do campo da pedagogia e da educação:

a) Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (e em outras áreas emergentes do campo educacional).

b) Gestão Educacional, entendida como a organização do trabalho em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e em processos educativos escolares e não-escolares, bem como o estudo e a formulação de políticas públicas na área da educação. (FORUMDIR, 2004)

Em 2005, as entidades ANFOPE, FORUMDIR, CEDES, ANPED, ao se reunirem para a construção de um documento comum a respeito das DCNP, objetivavam unir forças para pressionar o Conselho Nacional de Educação e para tal acabaram fazendo concessões em suas posições.

Vale destacar que a concepção de docência assumida pela ANFOPE – a docência é a base da formação de todo e qualquer profissional da educação e da sua identidade – tem sido alvo de críticas por motivações as mais diversas. Existem diferentes visões de docência que se contrapõem e estão postas na esfera do debate. Em contraposição à idéia de base docente tem-se a manifestação dos signatários do *Manifesto de Educadores* (2005).

Importa destacar o posicionamento apresentado por Libâneo, signatário do *Manifesto* de 2005 e um dos intelectuais que nos últimos anos tem se posicionado contrário à idéia de base docente defendida pela ANFOPE. A concepção de base docente expressa no documento das DCNP afirma que a docência está relacionada com a idéia de trabalho pedagógico, no entanto, Libâneo (2005) faz uma distinção entre trabalho pedagógico, que entende ser a atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas, e trabalho docente, que para o autor significa uma forma peculiar que o trabalho pedagógico assume em sala de aula. Ainda afirma que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. A afirmação do autor vai de encontro ao que ANFOPE tem defendido nos últimos anos e de que todas as atividades pedagógicas escolares e não-escolares são atividades docentes e ao que foi aprovado na Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b).

⁹⁴ O documento *Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia – Proposta do FORUMDIR* não refere a base docente. (FORUMDIR, 2004).

Pimenta também discorda da concepção de base docente apresentada na Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b), pois a docência como base da formação do pedagogo representa uma fragilidade conceitual, posto que a docência é uma modalidade de inserção profissional do Pedagogo.

Pimenta e Libâneo (1999, p. 249), ao criticarem o posicionamento da ANFOPE afirmam que,

Com efeito, o princípio que se tornou o lema e o apelo político da Anfope é conhecido: a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. Conforme já afirmamos, esse princípio levou à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica devido à descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e o exercício profissional.

O posicionamento desses autores é favorável à formação do pedagogo como cientista da educação, pois consideram que a docência, como base de sua formação, pode restringir o seu campo de atuação e investigação.

Defendemos, pois, a criação do curso de pedagogia, um curso que oferece formação teórica, científica e técnica para interessados no aprofundamento da teoria e da pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas (planejamento de políticas educacionais, gestão do sistema de ensino e das escolas, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, avaliação educacional, pedagogia empresarial, animação cultural, produção e comunicação nas mídias etc. (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999, p. 256-257)

O *Manifesto* difunde a idéia de que o pedagogo é um “profissional da educação não docente”. O curso de pedagogia é um bacharelado que forma o cientista da educação cujo objetivo é o estudo da educação como práxis social e complexa. A Pedagogia é apresentada como um campo científico e investigativo; nessa ciência a prática educativa e o trabalho pedagógico são objetos de reflexão, pesquisa e análise.

Franco (2003) afirma que a Pedagogia não pode se organizar pela docência e, sim, a docência pela pedagogia, uma vez que a docência é uma modalidade de práxis educativa.

Acredita que conforme “a docência esteve historicamente conformada aos princípios da racionalidade técnica, a pedagogia foi abandonando sua vocação epistemológica, descaracterizando-se e assumindo a configuração de tecnologia da prática docente” (FRANCO, 2003, p. 117). A autora argumenta que

à medida que a pedagogia foi sendo vista como organizadora do fazer docente, dos manuais, dos planos articulados, feitos com uma intencionalidade não explícita ela foi se distanciando de sua identidade epistemológica, qual seja, de ser a articuladora de um projeto de sociedade. Assim ela caminha perdendo seu sentido, sua identidade, sua razão de ser, a ponto de hoje vermos, na intenção das políticas públicas, um movimento articulado de anunciar sua quase desnecessidade social.(FRANCO, 2003, p. 70)

Em meio a esse litígio de posições acerca do conceito de “pedagogo” evidenciamos a posição assumida pelo CNE, expressa no texto final das Diretrizes, o Parecer CNE/CP n. 5/05 (BRASIL, 2005b). Para o CNE, o pedagogo é um licenciado apto a atuar tanto na docência quanto nas funções de administração do sistema escolar, além das atividades de pesquisa, ou seja, apto a realizar o trabalho pedagógico em sentido amplo. Sendo assim, sua formação tem a docência como base, porém, o pedagogo não é apenas docente, razão pela qual é também designado, pelo CNE, de “educador”. Seu espaço de atuação abrangeria instituições escolares e não escolares, bem como a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico.

Verifica-se, desse modo, que mesmo com algumas manifestações contrárias ao curso de Pedagogia reduzir-se à docência, efetivamente foi o que ocorreu. As DCNP aprovadas determinaram que o egresso desse curso seja formado para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (BRASIL, 2006b)

Vale destacar que o conceito de docência apresentado nas diretrizes está fazendo desaparecer o conceito de professor e docência está sendo assumida como atividade de um profissional polivalente e concentra-se no campo da ação.

O perfil docente que apresenta é demasiadamente ampliado, possibilitando ao licenciado em pedagogia atuar nas diversas áreas da docência, na gestão e na produção de conhecimento. Essa concepção alargada de docência tem gerado uma série de debates no campo educacional; intelectuais como Evangelista (2006), Küenzer e Rodrigues (2006) e Shiroma (2006) tem se posicionado a respeito desta questão.

Küenzer e Rodrigues acreditam existir uma imprecisão conceitual, uma vez que

a gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas [...] o perfil e as competências são de tal modo abrangentes que lembram as de um *novo salvador da pátria* [...] evidenciando o caráter instrumental da formação. (2006, p. 191).

Além disso, as autoras Kuenzer e Rodrigues ainda sugerem que ampliação da concepção de ação docente poder ter sido uma estratégia do CNE para responder às críticas de que o curso de Pedagogia seria restringido exclusivamente à docência.

O Parecer CNE/CP n. 05/05 amplia demasiadamente a concepção de *ação docente* provavelmente para rebater as críticas que vinham sendo feitas à redução do campo epistemológico da Pedagogia que a centralidade nesta categoria determinava e, ao mesmo tempo, produzir uma formulação que, pela abrangência, fosse mais consensual. Como resultado deste esforço, a concepção de ação docente passou a abranger também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares, assumindo tal amplitude que resultou descaracterizada. (KUENZER E RODRIGUES, 2006, p. 190)

O processo de alargamento das funções docentes é resultado da política nacional, que visa a uma reestruturação do trabalho pedagógico e com isso precisa adaptar os docentes para desempenhar novas funções. Oliveira analisando o trabalho docente nas reformas educacionais brasileiras aponta que

o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos

professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (2004, p. 1132).

Para Aguiar et al, “o sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à idéia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares”(2006, p. 830). Desse modo, ainda para os mesmo autores,

tomados sob essa perspectiva o trabalho docente e a docência implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. Com efeito, as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem. (AGUIAR et. al., 2006, p. 830).

Alvarenga, Vieira e Lima (2006) destacam que um dos impactos da política educacional brasileira sobre o trabalho docente é exatamente o acúmulo de responsabilidades quanto aos procedimentos dos professores, absorvendo sua rotina com tarefas que impedem uma prática refletida, profundamente articulada à prática social, transformando os docentes em práticos que repetem os procedimentos aprendidos na formação inicial, muitas vezes insuficientes para responder às questões colocadas pelo contexto em que atuam quanto à sua atuação política e pedagógica. Além disso, os docentes são responsabilizados individualmente por seus “sucessos” e “fracassos” profissionais, pelas dificuldades e pela qualidade do ensino, bem ao gosto da ideologia liberal vigente.

Sobre este assunto, Evangelista trabalha com a hipótese de que o alargamento das funções docentes impresso nas diretrizes produz um “professor gestor” que assumirá várias funções no interior e fora da escola, conforme se verifica no trecho que segue:

a Resolução n. 1/06 do CNE apresenta uma concepção de “docência instrumental” na medida em que coloca o professor como executor de tarefas para as quais não precisa ter uma formação teórica mais consistente. À medida que a docência supõe o gestor e que o próprio professor poderia ser chamado “professor gestor”, corre-se o risco de verificar-se o alargamento da formação corresponder a um alargamento das funções docentes no interior da escola e para fora dela. (2006, p. 21)

Triches, pesquisa sobre as DCNP, indica algumas possíveis conseqüências desse quadro de docência ampliada. A autora acredita que

como a Resolução determina níveis de ensino e áreas de atuação, mas abre, sem muitos esclarecimentos, um vasto campo de possibilidades de formação em nome da autonomia de projeto das instituições, corre-se o risco de empobrecimento da formação com cursos generalistas e ao invés de qualidade teremos quantidade e polivalências (TRICHES, 2006, p. 3).

Dalila Oliveira chama atenção para uma questão crucial na ampliação do trabalho docente: na medida em que ocorre sua aceitação, abrem-se novas perspectivas de análise do cotidiano escolar. Para a autora,

podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990 traz conseqüências significativas para a organização e a gestão escolar, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo até alterar a sua natureza e definição. O trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se tornar complexas (2003, p. 33).

A ampliação do conceito de docência, tal como descrito por Oliveira (2003), está presente em diversos textos oficiais e sinaliza uma tendência no campo da formação de professores. Com as DCNP essa tendência se efetiva e tem-se claramente uma concepção de docência ampliada e a proposta de formação de um profissional flexível, capaz de atuar em diversas áreas educacionais.

Verifica-se que a concepção de docência alargada não ocorreu de forma isolada no campo da formação do pedagogo; essa noção se apresentava como um modelo de formação do professor a partir da década de 1990 conforme indica Campos:

A ampliação das atividades docentes que observamos no quadro brasileiro, não é fato isolado. Os relatos de experiências internacionais têm indicado que de fato, se vivem na atualidade, mudanças significativas, tanto no âmbito da escola como na formação dos professores. A afirmação da docência como profissão, como vimos anteriormente, divide autores e também professores, órgãos de representação, associações, sindicatos. Há, contudo, uma tendência crescente que aposta na profissionalização dos professores como um processo que adquire

novos contornos e que inscreve, por isso, novas possibilidades de valorização do magistério. Esse “alargamento” das funções pode ser interpretado como uma possibilidade de ampliação na autonomia docente, pois a assunção dessas novas responsabilidades implica de forma mais direta o professor “como pessoa e como profissional” (NÓVOA, 1992). Todavia, é preciso considerar que, se por um lado esse “alargamento” traz possibilidades de maior autonomia e de controle sobre as atividades docentes, por outro, produz também intensificação do trabalho contribuindo para degradação das condições em que atuam milhares de professores. Interroga-se se essas condições possibilitam a profissionalização anunciada. (2002, p. 188)

De outro lado, as Diretrizes apresentam uma concepção de “docência instrumental” na medida em que coloca o professor como executor de tarefas para as quais não precisa ter uma formação teórica mais consistente. A inclusão da gestão na formação do professor faz parte do movimento gerencialista presente na área educacional e, segundo Evangelista (2006), nessa perspectiva, o próprio professor poderia ser chamado “professor gestor”.

Vale destacar que não se pode esquecer que a aprovação das Diretrizes faz parte do processo de reforma da educação brasileira desde a década de 1990. As mudanças que o Estado brasileiro vem sofrendo na área educacional configuram-se como uma adaptação às transformações do mundo produtivo, o qual apresenta algumas características: polivalência dos trabalhadores, reestruturação das ocupações, flexibilização da produção. Tais características serão encontradas tanto na política econômica como na política educacional.

Críticos da política de formação de professores implementada no Brasil desde a década de 1990, Oliveira, Fonseca e Toschi (2004) manifestam-se a respeito da ampliação das atividades e responsabilidades dos docentes. Argumentam que nas políticas educacionais multiplicam-se as propostas de avaliação do desempenho escolar, medido pelo rendimento dos alunos em testes padronizados, e os professores são estimulados a participar de atividades que não se limitem à sala de aula, mas que se destinem à própria organização da escola, sendo exigida do professor uma maior flexibilidade para atender as novas demandas postas ao campo educacional.

Conforme Masson (2003), características como a flexibilidade e polivalência, requisitos da formação de professores, evidenciam a preocupação do Ministério da Educação em materializar a lógica da demanda do mercado atendendo às exigências do mundo do trabalho.

Ao determinar que a docência não se restringe às atividades de sala de aula e compreendem atividades de organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, as

Diretrizes atendem ao princípio da flexibilização. O licenciado em Pedagogia será um profissional polivalente, uma vez que seu título lhe oportunizará desenvolver profissionalmente várias atividades em espaços escolares e não escolares, tendo um alto índice de adaptabilidade ao mercado de trabalho.

4.2 O conceito de Gestão nas Diretrizes do curso de Pedagogia

O conceito de gestão presente nas DCNP não significa formação do antes denominado “especialista” de ensino, mas abarca todos os processos de gestão referidos à educação, o escolar, o familiar, o financeiro, o de conhecimento, o de alunos, entre outros. Este conceito supõe que não apenas o gestor *strictu senso* deve se ocupar da administração da escola, mas o próprio professor é tido como gestor.

Segundo o Parecer CNE/CP n. 5/05 (BRASIL, 2005b) a gestão é considerada um dos aspectos fundamentais na formação do licenciado em pedagogia:

é central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a co-responsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares. (BRASIL, 2005b)

A inserção do conceito de Gestão nas DCNP ocorreu após a divulgação da minuta de projeto de Diretrizes Curriculares em março de 2005 (BRASIL, 2005a). Na minuta do CNE, o curso de Pedagogia destinava-se, como referido, exclusivamente para a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Manifestações contrárias ao projeto inicial indicavam a gestão como um dos eixos da formação do pedagogo. Desse modo, a gestão foi incorporada à Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b) estando presente tanto como espaço de participação do professor, como de formação do gestor.

O FORUMDIR foi uma das entidades que se posicionou destacando a importância da gestão no currículo do curso de Pedagogia. Para esta associação

a formação do pedagogo para atuar no campo da gestão educacional deve estar assegurada nas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, isso porque no contexto atual todo profissional da educação tem sido cada vez mais chamado a participar de forma efetiva e ativa na organização do trabalho desenvolvido nas instituições educativas, tanto em contextos escolares quanto não escolares. Assim, reafirmamos nossa concepção de que a gestão educacional está sendo entendida como a organização do trabalho pedagógico especialmente no que se refere ao planejamento, à coordenação, ao acompanhamento e à avaliação dos processos educativos escolares e dos sistemas de ensino e o estudo e a participação na formulação de políticas públicas na área de educação.(2005, p. 3)

Os intelectuais que assinaram o *Manifesto de Educadores* em 2005 defendiam a formação do gestor no curso, entendendo, conforme dito, o egresso do curso de Pedagogia como “pedagogo”, isto é um técnico ou especialista em educação. Tal afirmação pode ser verificada no excerto que segue:

Em seu exercício profissional, o pedagogo estará habilitado a desempenhar atividades relativas à: formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos e de políticas curriculares; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, para diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); formulação e gestão de experiências educacionais; coordenação pedagógica e assessoria didática a professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem; coordenação de atividades de estágios profissionais em ambientes diversos; formulação de políticas de avaliação e desenvolvimento de práticas avaliativas no âmbito institucional e nos processos de ensino e aprendizagem em vários contextos de formação; produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; formulação e coordenação de programas e processos de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores em ambientes escolares e não-escolares; produção e otimização de projetos destinados à educação a distância, programas televisivos, vídeos educativos; desenvolvimento cultural e artístico para várias faixas etárias. (MANIFESTO, 2005, p. 3).

Os dois posicionamentos não têm a mesma concepção de Curso de Pedagogia, embora ambos defendam a gestão como integrante do currículo do curso de Pedagogia. A posição apresentada pelo FORUMDIR é a mesma manifestada pela ANFOPE. Essas associações no ano de 2005 posicionaram-se conjuntamente e defenderam que o curso de Pedagogia deveria formar um profissional que tivesse a docência como fundamento de sua formação e desenvolvesse

atividades de produção do conhecimento e gestão. Nessa perspectiva, a proposta de formação de gestores está articulada à de formação docente.

No que tange aos signatários do *Manifesto*, o curso de Pedagogia seria um Bacharelado, no qual o pedagogo seria um “profissional da educação não docente”. O objetivo do curso seria a formação de pedagogos para o exercício de atividades pedagógicas nas escolas e nos diferentes espaços educativos da sociedade. Entre as atividades pedagógicas de responsabilidade do pedagogo são apresentadas: formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos e políticas de currículo; organização e gestão de sistemas e unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de projetos e programas; formulação e gestão de experiências educacionais; coordenação pedagógica e assessoria a professores e alunos nas relações ensino-aprendizagem; coordenação de estágios; formulação e avaliação de políticas de avaliação em diferentes contextos; produção e difusão do conhecimento; formulação e coordenação de programas de formação contínua e de desenvolvimento profissional de professores; produção e otimização de projetos de educação a distância, desenvolvimento cultural e artístico, entre outros (MANIFESTO, 2005).

Mesmo estes dois grupos afirmando a importância da gestão na formação do Pedagogo e a necessidade de um gestor no contexto escolar, a forma como este conceito está articulado nas Diretrizes pode estar relacionada ao conceito de gerencialismo⁹⁵ que, segundo Shiroma (2003a, p. 70), “é uma ideologia que se difunde também no campo educacional, disseminando os princípios orientados pela eficiência financeira”. Nesse caso, um dos aspectos que se pode destacar é que o Estado estaria investindo na formação de gestores para atuar em instituições educacionais focando os resultados tanto do ponto de vista pedagógico quanto financeiro. Com essa perspectiva de gestão, os responsáveis pela escola tornam-se elementos cruciais no processo de controle de resultado. A gestão configura-se a partir de uma concepção gerencialista e efficientista, como instrumento legal para a organização do trabalho escolar.

A perspectiva gerencialista – *managerialism* – difundida no campo educacional a partir da década de 1990 está intimamente ligada ao processo de profissionalização no que tange aos princípios de eficiência financeira, competência, qualificação, liderança. Desse modo, a ênfase na gestão escolar volta-se ao gerencialismo como uma estratégia para manter a burocracia da organização para assegurar o controle sobre a escola. Para Shiroma (2004, p. 12),

⁹⁵ A ideologia do gerencialismo penetra no campo educacional brasileiro no final da década de 1990 e início de 2000 (SHIROMA, 2003a).

O elemento crucial no uso do gerencialismo nas escolas talvez esteja na criação de um tipo particular de liderança cujo papel, no redesenho do setor público, possibilita que a direção política permaneça em nível central, mas a responsabilidade por sua implementação seja deslocada para a periferia. Este movimento de descentralização extrai a essência da liderança local e a reduz a uma função meramente técnico-racional.

Conforme adverte Oliveira, Fonseca e Toschi (2004, p. 21), essa visão de gestão indica o estabelecimento de uma nova cultura escolar, pautada no tripé composto por estratégias de descentralização, autonomia e liderança no contexto escolar. Portanto, segundo os mesmos autores, “entende-se que a gestão seja a estratégia mais genuína para garantia das mudanças anunciadas”.

Assim, percebe-se que os documentos legais atribuem papéis cada vez mais complexos à gestão escolar, “a qual passa a responsabilizar-se pelo funcionamento do sistema escolar e também pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade do ensino” (OLIVEIRA, FONSECA E TOSCHI, 2004, p. 22). As Diretrizes para o Curso de Pedagogia estão em consonância com essa perspectiva, na medida em que sinalizam que o

processo de desenvolvimento social e econômico do país, com a ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas. De outra parte, a complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública, também trouxe novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. Logo, a formação para a docência, para cargos de direção, assessoramento às escolas e aos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada, inclusive nos planos de carreira. (BRASIL, 2005b, p. 3)

A gestão nesta conjuntura política é concebida como um conjunto de intervenções, mudanças e processos com certo grau de intencionalidade e sistematização, com a intenção de modificar políticas, atitudes, idéias, culturas, conteúdos e modelos organizacionais. Oliveira, Fonseca e Toschi (2004, p. 24) alertam que, nesse contexto,

Verificou-se a ênfase na formação de professores e de gestores do tipo gerentes – centradas no conhecimento das normas que devem reger a escola, as transformações organizacionais, fundamentadas na redefinição normativa, mais do que ressignificação da cultura escolar, a ênfase na colegialidade, limitada a uma estratégia para legitimar a participação concedida ou controlada na escola, ou como meio de assegurar a participação da comunidade na solução de problemas escolares e a tendência a considerar os atores escolares como focos da resistência e não como sujeitos dos processos de mudança.

Essa afirmação corrobora a explicação de Campos que afirma que a reforma da formação dos professores iniciada na década de 1990 “coloca novas tarefas aos professores, sendo enfatizados aspectos como a gestão e a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem dos educandos” (2002, p. 2). Ainda discutindo a política de formação de professores a autora assevera que

a racionalização da gestão dos sistemas educacionais, referenciada, sobretudo na fórmula custo/benefício, implica uma participação maior de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, em especial dos professores, que vêem seu processo de trabalho redefinido pela assunção de novas tarefas e compromissos. (CAMPOS, 2002, p. 3)

Pérez-Gomez analisando a evolução do conceito de profissão docente na sociedade neoliberal assinala que

o eixo fundamental da função docente neste novo marco é seu componente de gestão [...], o docente se transforma num gestor de políticas, estratégias e táticas orientadas não apenas no sentido de acomodar os processos de ensino e de aprendizagem às exigências mutáveis do mercado, como também no sentido de organizar a oferta de seu produto da maneira mais adequada para sua venda rentável. (PÉREZ-GOMEZ, 2002, p. 182)

Na medida em que se relaciona com o movimento da reforma educacional brasileira e indica uma nova face da atividade profissional do pedagogo, a gestão toma corpo no currículo da formação de professores. No entanto, mesmo a gestão não estando posta no mesmo patamar do conceito de docência no interior das Diretrizes da Pedagogia, ocupa um espaço importante na formação do Pedagogo. Este além de responsabilizar-se pelas atividades do magistério, deverá estar apto a desenvolver atividades de gestão educacional.

4.3 O conceito de conhecimento no currículo do curso de Pedagogia

O conceito de conhecimento é o terceiro eixo que estrutura o curso de Pedagogia ao lado do de gestão e do de docência. A idéia de conhecimento nas DCNP ficou secundarizada na formação do pedagogo. O maior peso recai sobre a formação do docente e do gestor. Embora entidades como ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, CEDES sinalizem a importância da produção de conhecimento no curso de Pedagogia, foram os assinantes do *Manifesto de Educadores* que advogaram com mais ênfase o papel da produção do conhecimento e da pesquisa na formação do pedagogo, propondo que o curso de Pedagogia fosse um bacharelado

[...] que se [destinasse] à formação de profissionais de educação não docentes voltados para os estudos teóricos da pedagogia, para a investigação científica e para o exercício profissional no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, incluindo as não-escolares. (MANIFESTO, 2005, p. 2)

Segundo Koche (2005), a Universidade é o *locus* por excelência da produção, desenvolvimento e socialização do conhecimento. Um dos seus objetivos principais, paralelamente ao de qualificar profissionalmente em uma determinada área do conhecimento, é o de ensinar aos seus alunos o processo científico de investigação. Entretanto, verifica-se que nas DCNP (BRASIL, 2006b) o conhecimento a ser adquirido no Curso de Pedagogia é restrito à ação docente. A idéia de conhecimento apresentada na Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b) está pautada na construção de saberes aplicáveis ao campo educacional, como se pode evidenciar no trecho do Parecer CNE/CP n. 5/05 (BRASIL, 2005b):

[...] no decorrer de todo o curso, os estudantes e seus professores pesquisem, analisem e interpretem fundamentos históricos, políticos e sociais de processos educativos; aprofundem e organizem didaticamente os conteúdos a ensinar; compreendam, valorizem e levem em conta ao planejar situações de ensino, processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em suas múltiplas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; planejem estratégias visando a superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica.

A compreensão de pesquisa definida no Parecer requer sua aplicabilidade⁹⁶. Pode-se inferir do documento que a proposta para formação do Pedagogo tende a reduzir os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa a procedimentos que resultem em soluções rápidas aos problemas que venham a surgir no âmbito restrito da escola, particularmente da sala de aula.

Como bem destaca Contreras, está impresso nessa perspectiva o modelo da racionalidade técnica:

A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (CONTRERAS, 2002, p. 90-91)

O modelo de formação proposto pela Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b) apresenta características semelhantes à proposta de formação de professores implementada na década de 1990. Tais características são denunciadas por Helena de Freitas:

A reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, que marcou os anos de 1980, foi superada, nos anos de 1990, contraditoriamente, pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (FREITAS, 2000), o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos de análise do processo de trabalho, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica, dando para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo. (2003, p. 1096)

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia não apresentem o termo competências no documento, a lógica das competências faz-se presente por meio da concepção de formação do pedagogo com um viés fortemente pragmático. Tal fato reafirma o quanto afinadas estão as DCNP com o processo de reforma da formação de professores iniciado na década de 1990.

⁹⁶ Ver Parecer 03/2006, Projeto de Resolução – Art. 3º, Parágrafo único, II, em que se lê: “a pesquisa, a análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional”. (BRASIL, 2006a)

Torriglia e Morais (2003), ao analisarem as políticas de formação docente implementadas no Brasil a partir da década de 1990, indicaram a existência de um processo de controle do trabalho docente, o qual não deve ultrapassar os limites do que efetivamente é planejado pelo Estado, portanto, em sua formação o conhecimento deve ser trabalhado no limite do que lhe é permitido. Essa estratégia separa a idéia de pesquisa do processo de produção de conhecimento.

Ramos (2002, p. 407), analisando as mudanças acarretadas pela reforma da formação dos professores, afirma que

No contexto de mudanças [...] a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental. A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho sob a forma de capacidades cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras.

Observa-se que a reforma implementada estabelece uma ênfase no saber prático, tácito, advindo da experimentação de ações no contexto de trabalho. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) destacam a noção de competências, coerente com as teorizações que propõem a formação do prático reflexivo com base na valorização dos saberes tácitos. Já as DCNP não trazem escrito os termos competências e professor reflexivo, porém possuem suas características como modelo de formação docente.

Segundo Campos (2002), as competências foram definidas em termos de “compreender e usar...”, “analisar, interpretar e aplicar...”, “compreender e utilizar...”; ou seja, estão relacionadas a uma aplicabilidade imediata, que expressam uma natureza funcional e pragmática do conhecimento. Essa definição de competência pode ser evidenciada nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006b)

Nesta mesma perspectiva, Dias e Lopes (2003, p. 1157) acreditam que

A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

Entender como se configura o curso de Pedagogia a partir das novas diretrizes requer compreender a política de formação de professores brasileira. Um dos aspectos dessa política refere-se ao paradigma da racionalidade prática presente nos documentos oficiais. Tal paradigma configura-se como uma proposta reducionista que não possibilita superar o histórico utilitarismo presente na legislação que regulamenta a formação do professor e agora do pedagogo.

Moraes (2001) chama atenção para os indícios desse processo de degradação teórica observado no campo educacional, especialmente a partir da década de noventa. Esse processo é alimentado por um “indigesto pragmatismo” infiltrado em todos os âmbitos do projeto político educacional que investe numa “concepção empobrecida de pesquisa e na formação de um docente pouco adepto ao exercício do pensamento” (2001, p. 10).

Esse modelo de formação, pautado na racionalidade técnica e prática, acarreta uma despolitização da própria prática e uma aceitação irrestrita das metas do sistema, assim como uma preocupação pela eficácia e eficiência para garantia do êxito nos propósitos do capitalismo. Por isso o domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados é tão importante nesse modelo.

Esse movimento de secundarização da produção do conhecimento foi destacado por Moraes (2003b) que evidencia a existência de um processo de “recuo da teoria” nas pesquisas educacionais. Entre os vários fatores que têm contribuído para esse esvaziamento teórico, a autora destaca a mutação de conceitos que em um determinado período da história tiveram um conteúdo crítico que expressavam os embates entre as classes sociais. Atualmente tais conceitos encontram-se devidamente subsumidos a uma ideologia que fetichiza as diferenças numa sociedade civil “apaziguada”, sem luta de classes e sem projeto político de superação do capitalismo.

A respeito do processo de desvalorização do conhecimento, Arce afirma que

retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações; o professor passa a ser o balconista da pedagogia *fast food*, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas. (2001, p. 262)

Moraes (2003, 2001) Duarte (2006), Arce (2001) e Campos (2004, 2005) têm observado nos curso de formação docente o fenômeno que retira da aprendizagem o conteúdo, reduzindo-o à informações. Esse fenômeno cria procedimentos de instrumentalização das ações, produzindo um saber imediato e utilitário, além de permitir a inclusão do princípio básico da flexibilidade, capaz de tornar o sujeito adaptável ao mercado.

O conhecimento se apresenta como moeda na economia mundial⁹⁷ e assume, assim, a dimensão de um fenômeno natural e abrangente, estando em consonância com a própria lógica do mercado, exigência de eficiência controlada por meio de avaliações e pressões por relações mais estreitas com o setor produtivo.

Duarte também faz também uma análise da atual situação da produção de conhecimento na área educacional. De acordo com o autor, estamos em um período de desvalorização do conhecimento. Em seu texto “A formação da intelectualidade educacional em tempos de desvalorização do conhecimento” (2006), o autor argumenta que a crítica teórica perdeu o sentido de existir e que as atuais abordagens produzem “no pensamento apenas uma representação caótica, superficial e fetichista”. Ao fazer a crítica dessa abordagem o autor afirma:

Esse tipo de abordagem metodológica na pesquisa em educação está conectado a um universo de correntes pedagógicas que foram largamente difundidas no Brasil nas décadas de oitenta e noventa. São pedagogias que retomam as idéias defendidas desde o final do século XIX e início do século XX pelo movimento da Escola Nova e giram em torno a princípios como “aprender a aprender”, “aprender fazendo” e “aprender no cotidiano”. Pertencem a esse universo o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo (também poderia ser chamada de pedagogia do conhecimento tácito), a pedagogia dos projetos, o multiculturalismo⁹⁸, entre outras. A negação do ensino e da transmissão do conhecimento que está na base de todas essas pedagogias produz no ambiente da pós-graduação em educação uma atitude pseudocrítica que se limita a repetir o surrado bordão de denúncia do anacronismo, do autoritarismo e do espírito verbalista e livresco da escola tradicional. Essa atitude pseudocrítica, além de disfarçar a fragilidade dos fundamentos teóricos

⁹⁷ A respeito dessa temática cf. Mari (2006).

⁹⁸ A respeito desta temática, cf. Faustino (2006).

das “novas” pedagogias, desviando a atenção para o sentimento de aversão pelas mazelas da escola tradicional, difunde ainda uma idéia falsa sobre o que seria um pensamento crítico, o qual passa a ser identificado de forma direta e mecânica com a defesa de pedagogias supostamente democráticas em oposição a pedagogias supostamente autoritárias. (2006, p. 100)

A idéia de conhecimento presente na Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b) corrobora esse movimento de esvaziamento teórico. O conhecimento, nessa perspectiva, precisa ser justificado e dessa maneira alimenta-se uma visão de ciência baseada no instrumentalismo. Assim, formam-se professores e pedagogos despolitizados e cooptados por “um conhecimento sanitizado no qual se cinde a íntima cumplicidade entre teoria e prática no processo cognitivo ganhando, esta última, absoluta prerrogativa” (MORAES, 2004, p. 146).

O Curso de Pedagogia, tal como proposto nas DCNP, corrobora com essa visão de pesquisa separada da produção de conhecimento teórico e pautada na prática. Esse processo leva a um esvaziamento conceitual e um empobrecimento da noção de conhecimento.

Nessa perspectiva,

o conhecimento [é] identificado como vocabulário da prática. Não é de espantar, nesta via, o prestígio de uma utopia praticista (MORAES, 2001), de modo geral, mas, particularmente no campo da formação e no da prática de professores. A supremacia do saber-fazer, preso aos preconceitos cotidianos, às relações de fácil percepção, desqualifica o esforço teórico associado que foi à perda de tempo e à especulação metafísica. Para o saber-fazer basta a apreensão dos saberes temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados. Uma atitude que, embora periférica, é eficaz neste nível. (MORAES, 2004, p.10)

Shiroma considera que o que está em jogo é um movimento de desintelectualização⁹⁹ do professor. Segundo a autora, a intenção “é modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e sua recompensa” (2003a p. 19). Para esta política a lógica não é a formação de um profissional qualificado, mas de um profissional competente para adequar-se à atual sociedade capitalista.

A autora indica que

⁹⁹Acerca da desintelectualização do professor cf. Shiroma (2003).

Mesmo que apresente maior autonomia de ações, opções dentro do espaço de trabalho, aumento da flexibilidade funcional, sua transformação em expert impede-no de compreender que as soluções para os problemas não advêm da reflexão profunda sobre eles, especialmente quando enclausurada ao espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. Ou seja, a reflexão sobre a prática, das competências, da pesquisa para produzir conhecimento útil, para resolução de problemas, revela a concepção funcionalista que norteia esta política. (SHIROMA, 2003a, p. 20)

Ao discutir o movimento que parece hegemônico no pensamento contemporâneo, de abandono ou esvaziamento teórico pelo qual as pesquisas em educação têm passado, Hostins adverte que “a produção do conhecimento perpassa a ideologia da ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano, o que implica na impossibilidade de conhecer esse mundo baseado em algum tipo de conhecimento ou visão totalizante”. (2006, p. 6)

Coerentemente com a priorização da prática na formação do professor, nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia afirma-se que o licenciado em pedagogia deverá realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: “sobre seus alunos e alunas e a realidade sócio-cultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas”. (BRASIL, 2006b, p. 2)

Ou seja, o conhecimento pedagógico é produzido de modo sistemático quando o docente investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática no cotidiano educacional.

Com relação ao conceito pragmático de conhecimento presente na Resolução CNE/CP n. 01/06 (BRASIL, 2006b) do CNE entende-se que este também é resultado da política de formação de professores implementada no Brasil a partir da década de noventa. A concepção de conhecimento das diretrizes é pautada na centralidade de um conhecimento utilitário, tácito e pragmático. Esse modo secundarizado de conceber o conhecimento na formação docente parece ser o modo particular de torná-lo central nessa mesma formação. Sendo assim, o conhecimento restrito seria o modo pelo qual foi inserido na formação como importante, aparecendo não como conhecimento propriamente, mas como “produção de resultados”, “aplicação”, “uso”, “solução”, entre outras formulações reducionistas.

A concepção de pesquisa da Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b) visa à aprendizagem de um “conhecimento útil” para o exercício da profissão colocando o foco da

avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros necessários à atuação profissional. Ou seja, a concepção de conhecimento reforça a de docência que está, conforme as diretrizes, no campo da ação.

Contreras (2002, p.148) aponta os limites desse modelo de formação, ao afirmar que

Quando se define a idéia do professor [...] como pesquisador, bem como a do profissional reflexivo, estamos diante do [...] problema: define-se uma configuração das relações entre determinadas pretensões e as práticas profissionais, em um contexto de atuação, mas não se está revelando nenhum conteúdo para essa reflexão. Portanto, não se está propondo qual deva ser o campo de reflexão e onde estariam seus limites.

Além disso, o docente, individualmente, não garantirá que sua prática pedagógica em sala de aula represente aspirações educativas, especialmente porque em suas situações práticas estão afetadas por elementos externos à sala de aula, como a escola e as políticas locais e nacionais. “Por conseguinte, não teria muito sentido reduzir o foco da pesquisa dos professores sobre sua própria prática a um aspecto que, embora crucial, reflete só uma visão restrita do que constitui verdadeiramente seu trabalho”. (CONTRERAS, 2002, p.144)

Os fundamentos que orientam as DCNP vão ao encontro dos aspectos apresentados no Referencial de Formação de Professores de 1999 (BRASIL, 1999) que prevê uma formação mais técnica voltada à aquisição de competências e ao conhecimento útil. A dimensão prática do currículo torna-se elemento fundamental na seleção dos conteúdos para o desenvolvimento das competências na formação docente. Nessa perspectiva, a contribuição a ser demandada às disciplinas deriva da análise da atuação profissional que, segundo os referenciais, deverá ser pautada no que vier a contribuir para uma melhor prática profissional. (BRASIL, 1999, p. 86).

Segundo Evangelista, a noção de prática expressa nos documentos oficiais acerca da formação docente vem relacionada não somente à formação, mas também ao próprio exercício profissional.

No caso da concepção de prática, esta se refere exclusivamente àquela ligada ao que-fazer docente, seja durante a formação, seja durante o estágio. Tomada de modo estritamente intra-escolar, realiza uma espécie de circularidade: a formação reflete-se sobre a atividade profissional que se realizará no estágio. Nessa circularidade, a avaliação é concebida como momento de indicação de problemas teóricos e curriculares que venham a emergir dessa mesma prática.

Não está em questão as condições objetivas de tal processo, mas sua lógica e coerência internas. A perspectiva externa é de caráter adequacionista, isto é, a formação docente deve adequar-se às demandas do “mundo do trabalho” – abstraído da lógica do mercado. Assim, a prática é erigida como momento fundamental do processo de formação e sua avaliação em condição de seu sucesso. Retoma-se aqui a idéia de “sucesso” escolar, seja na escola onde o docente atua seja na que se forma. (EVANGELISTA, 2001, p. 13).

O enfoque dado à prática revela o pragmatismo na formação dos professores que acaba por fragilizá-los em sua profissão ao se depararem com a complexidade da realidade educacional e a trama de desafios da sala de aula. Além disso, Pimenta (2002, p. 23) adverte sobre

a descaracterização do campo teórico-investigativo na Pedagogia e das ciências da Educação, eliminando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo, o que leva ao esvaziamento da teoria pedagógica, acentuando o desprestígio acadêmico da pedagogia como campo científico.

Em estudo sobre as diretrizes curriculares para formação docente, Torriglia e Moraes (2003) chamam a atenção para esse processo de esvaziamento da produção de conhecimento afirmando que a pesquisa é vista como instrumento de ensino e um conteúdo da aprendizagem na formação docente na medida em que permite analisar os contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola. Esse movimento de transformar a pesquisa em procedimento dissocia-a da produção de conhecimento e contribui para o esvaziamento teórico.

O conhecimento, nessa perspectiva, assume características de mercadoria e a sua produção fica determinada pelas necessidades dos interesses privados, capitalistas, não contribuindo para a resolução de problemas sociais. Kuenzer (2003) acredita que o que está sendo posto como modelo de formação pelas Diretrizes é a epistemologia da prática, contrapondo-se à concepção de práxis. Tal concepção desvincula a prática da teoria; a prática é tomada em seu sentido utilitário, logo contrapõe-se à teoria, que se faz dispensável ou até prejudicial. Segundo a autora,

a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, justifica-se uma formação que parte do pressuposto que não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que confere uma certa tranquilidade ao profissional, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora. (KUENZER, 2003, p.9)

Acredita-se que uma das causas da presença desses aspectos na formação dos professores relaciona-se às novas demandas sociais impostas pela lógica do capital no atual momento histórico, as quais passam a exigir um profissional mais flexível, adaptável e prático. Entre outros fatores que contribuíram para tal implementação pode-se apontar, segundo Moraes,

a aceleração crescente do processo de privatização e de empresariamento do ensino; o progressivo descompromisso do Estado, sob o pretexto de crise fiscal, com o financiamento da universidade e do ensino público em geral; a definição de políticas nacionais que comprometem dramaticamente as condições efetivas do ensino e da pesquisa na produção acadêmica – inclusive com o aviltante achatamento dos salários de seus profissionais –, instauram um clima propício à desagregação do ambiente acadêmico e, bem de acordo com o espírito da época, promovem o individualismo e descaracterizam as funções de docentes e pesquisadores. (2003b, p. 155)

Constituiu-se uma conjuntura política e social que permitiu esse esvaziamento da teoria da formação e das atividades profissionais dos professores e pesquisadores. Nessa direção, para melhor atender as demandas do mercado ficou mais fácil e eficaz responder com a formação de professores pragmaticamente.

Landini e Abreu (2003), analisando a proposta de formação de professores na reforma educacional brasileira, enfatizam que esta apresenta uma completa desvalorização da formação teórica-prática, caracterizando-se por uma formação voltada apenas para a prática. Nessa perspectiva, a pesquisa na formação dos professores deve contemplar a busca de soluções imediatistas, visando a formação de sujeitos competentes para o mercado.

Nesse modelo não é valorizada a formação intelectual e teórica do docente, mas sim uma prática profissional vinculada à solução instrumental dos problemas.

Como se disse, esse movimento tem conduzido a um processo de desintelectualização e despolitização do professor. Moraes argumenta que

o conhecimento como campo de inteligibilidade do mundo e desobriga, portanto, o pensamento, de considerar as determinações desse mesmo mundo. Ao fim e ao cabo, despolitiza a formação e a própria prática, pois, mesmo aceitando a idéia de conflito, restringe-

o a imediatividade das diversidades individuais, ou no máximo, das de grupos (2003b, p.10).

Para Duarte (2001, p. 79) verifica-se a efetivação de “uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico”.

Na opinião de Shiroma (2003a) o que subjaz a esse processo é uma tentativa de desqualificar os professores, oferecendo-lhes um treinamento rápido e barato. A intenção é constituir uma reserva de mão-de-obra que possua um conhecimento útil, aplicável por meio de pesquisas voltadas para a prática e para a resolução de problemas.

É possível supor-se que as DCNP sejam a conclusão de um ciclo da reforma educacional no Brasil. As Diretrizes reiteram princípios da reforma iniciada nos anos de 1990, como a noção de competência, eficiência, pragmatismo, gestão. O estudo das DCNP inseridas no processo de Reforma Educacional tem demonstrado que estas diretrizes acarretarão um desprestígio acadêmico da pedagogia como campo científico, o que evidencia, nas palavras de Moraes (2003b), um “recoo da teoria”.

4.4 O perfil do Pedagogo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia

As reformas educacionais brasileiras empreendidas a partir dos anos de 1990 tiveram em vista a reconfiguração da formação docente, do trabalho dos professores e da gestão dos sistemas escolares, colocando novos desafios para os pesquisadores em educação. As DCNP, aprovadas em abril de 2006, como assinalado, encontram-se nesse processo de reformas implementadas pelo Estado brasileiro e apresentam um perfil profissional para o Pedagogo que possui a docência como centro de sua formação.

No âmbito das políticas de formação docente, a formação do pedagogo e dos professores tem sido entendida como importante estratégia para a melhoria da qualidade da educação, contribuindo para as novas exigências do mundo do trabalho. Nessa perspectiva, a UNESCO (2004) afirma que os professores possuem um papel vital, sem os quais não seria possível buscar novos sentidos para a escola.

Pesquisadores da educação – Catani, Oliveira e Dourado (2001), Bazzo (2006), Oliveira, D. (2003, 2004) Pimenta (2002, 2004), Campos (2002, 2004, 2006), Shiroma e Evangelista

(2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2006), Scheibe (2001, 2006) – têm discutido as políticas de formação docente em seus estudos e têm demonstrado a gravidade das mudanças operadas, empenhadas em produzir um novo perfil profissional tanto no Brasil, quanto em outros países. Entre as razões apresentadas por esses estudiosos acerca das determinações da reforma destacam-se as mudanças na sociedade capitalista e as novas demandas do mercado de trabalho que exigem profissionais polivalentes e flexíveis. Shiroma e Evangelista (2006) entendem que a política dos organismos internacionais para a América Latina e Caribe investe na universalização e equidade do ensino, na homogeneização do modelo de professor, no alargamento-restrição das atribuições docentes e, por consequência, na desintelectualização¹⁰⁰ docente pelo aligeiramento de sua formação.

Segundo Oliveira, D. (2004, p. 1139),

a constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a idéia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes.

Desse modo, no que diz respeito aos professores, a reforma tem acarretado a redefinição do trabalho docente que, em nome de uma suposta profissionalização, afeta significativamente a carreira dos docentes e seu cotidiano de trabalho. Estão em processo de redefinição a formação docente, a forma de gestão de professores por parte do poder público e o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica no Brasil.

As mudanças operadas na política educacional dos últimos anos têm acarretado modificações na formação dos professores e pedagogos. Há mais de dez anos Warde (1993) assinalava que as transformações sofridas pelo Curso de Pedagogia mudavam não apenas sua configuração institucional, mas o perfil do quadro do magistério. De fato, ao longo desses anos o debate em torno das atribuições do curso conduziram a um novo perfil profissional para o pedagogo que de agora em diante será um licenciado, tendo como base de sua formação a docência.

Neste estudo, evidencia-se que a docência assumiu um papel central na constituição do novo perfil de pedagogo. A forma como a docência foi assumida nas diretrizes, caracterizando-se

¹⁰⁰ Cf. Shiroma, 2003b.

de forma alargada, englobando o professor, o gestor e o pesquisador, indica um processo de hegemonia da docência, com as características pertinentes ao modelo produtivo.

O conceito de docência abrange intrinsecamente numa mesma formação o professor, o gestor e o pesquisador. Apresenta-se uma nova configuração para a formação dos profissionais da educação, acreditando-se que o professor não pode mais ser entendido como o responsável pelas atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula. Docente deixa de ser sinônimo de professor, pois o docente a ser formado pelo curso de Pedagogia assumirá novas funções – gestão e pesquisa – junto com a atividade de lecionar.

Sendo assim, o curso de Pedagogia não se restringirá à formação de professores, nem à formação de especialistas; a nova configuração do curso abrange essas duas áreas em uma formação única. Essa caracterização ampliada do escopo do curso está em consonância com o modelo de produção existente, pois permite que os profissionais tenham as características exigidas pelo sistema de produção capitalista, quais sejam: adaptabilidade, polivalência e flexibilidade. Desse modo, se permite a formação de um trabalhador polivalente que, sem ter um conhecimento especializado, é flexível o bastante para poder estar em constante adaptação no mercado. Dessa forma, a docência em sentido alargado exige uma formação que agregue inúmeros conhecimentos, impossíveis, entretanto, de serem verticalizados.

O alargamento das atividades docentes caracteriza-se pela exigência dos professores em atividades que extrapolam o processo ensino-aprendizagem da sala de aula: a participação na gestão da escola, na produção de conhecimento. A gestão relacionada ao controle de resultados financeiros; o conhecimento em uma vertente pragmática. Nessa direção são evocadas novas posturas no trabalho – por exemplo, uma nova forma de avaliar, de relacionar-se com as outras disciplinas, de preparar as aulas e de portar-se em sala de aula, solucionar problemas, pesquisar, gerir.

Essa exigência está presente não apenas nas publicações do MEC (BRASIL, 1999; BRASIL, 2001), mas também nas recomendações de Organismos Internacionais (UNESCO 2001, 2004, OEI 2003, BM). Os últimos insistem que os professores estão anacrônicos e precisam adotar outro posicionamento profissional.

Nos Referenciais para Formação de Professores a questão assim se coloca:

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos.

Profissionais da educação e muitos outros setores da sociedade vem colocando em discussão a concepção de educação, a função da escola, a relação entre conhecimento escolar e a vida social e cultural – e, portanto, o trabalho profissional do professor. Ao mesmo tempo em que se propõe uma nova educação escolar, um novo papel do professor está sendo gestado a partir de novas práticas pedagógicas, da atuação da categoria e da demanda social. (BRASIL, 1999)

Para Rocha (2006), esse processo de redefinição do trabalho docente e do alargamento das suas funções possui a intenção de diminuir custos e tornar o trabalho na Educação Básica pública cada vez menos desafiador e complexo, cada vez mais técnico, rotineiro, exaustivo e desinteressante.

O *Relatório Delors* (2001) e o livro publicado pela UNESCO no Brasil, *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam* (2004), destacam o importante papel da UNESCO ao delinear as políticas de formação de professores. O primeiro, na década de 1990, foi um dos mais importantes documentos de OI por projetar princípios para as políticas curriculares e influenciar a produção de políticas em variados países¹⁰¹. O segundo apresenta a perspectiva da UNESCO com relação ao estabelecimento de um perfil profissional dos professores no Brasil.

O *Relatório Delors* (UNESCO, 2001) estabelece para a prática docente várias tarefas na atual conjuntura marcada pelo aumento de tensões no mundo do trabalho. As atribuições do professor encontram-se as relacionadas ao trabalho com o conhecimento e a formação dos alunos. Além de o professor ser responsável em “transmitir ao aluno o que a humanidade aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que criou e inventou de essencial” (DELORS, 2001, p.19), ainda deve ser capaz de “despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (DELORS, 2001, p.152). Nesse processos professores assumem responsabilidades

¹⁰¹ Sua produção é resultado de uma construção coletiva, que contou com a participação de especialistas do campo educacional de diversas nações, objetivando elaborar um conjunto de soluções para as problemáticas educacionais enfrentadas pelos países do terceiro mundo e em desenvolvimento, constituindo-se destacadamente como uma rede de influências em torno da política educacional.

educativas pertinentes a outros agentes de socialização, intensificando-se suas atividades. O aumento das responsabilidades do professor deriva do novo modelo de formação, consentâneo com as necessidades sociais apresentadas para a escola diante das contingências de caráter sócio-econômico-cultural.

Segundo Dias e López (2006), tal *Relatório* apresentou em relação à formação de professores e ao ensino modelos de aprendizagem mais flexíveis para a formação para o trabalho, aspecto que merece ser analisado. A defesa desse modelo é justificada pelo que chama de necessidade de que os sujeitos estejam preparados para a inovação, das pessoas serem capazes de se adaptar e evoluir no mundo em rápida transformação.

Durante a XIII Conferência Iberoamericana de Educação, organizada pela OEI e realizada em Tarija, na Bolívia, nos dias 4 e 5 de setembro de 2003, foi elaborado um Plano de Cooperação intitulado *Renovación de ideas y formulación de estrategias tendientes al fortalecimiento de políticas de formación docente*. No documento o conceito de docência é definido como *un trabajo, que en cuanto a tal, está sujeto a unas determinadas condiciones materiales que definen y enmarcan sus interacciones y que tiene lugar en instituciones especializadas* (OEI, 2003, p. 6). A respeito das funções desempenhadas pelos docentes o documento posiciona-se da seguinte forma:

¿Cuál es la función de este trabajo?, es aquí donde se enfrentan diferentes concepciones acerca de las funciones que desempeñan los docentes en los centros escolares: enseñante; animador; facilitador; formador; asistente social; etc. No siempre las propuestas formativas se condicen con estas caracterizaciones. Más aún, se torna difícil encontrar un solo dispositivo concreto, o un conjunto específico de saberes, de los que sea posible pensar que habrán de conducir a esas aspiraciones. Por otro lado el acuerdo en torno a la multiplicidad de funciones, dista de ser general, numerosos especialistas centran el trabajo docente en la función de *enseñanza*. Además es común restringir esta función a la tarea de “dar clase” desatendiendo otras tareas pedagógicas. (OEI, 2003, p.6)

Conforme é possível verificar no trecho acima, a OEI sinaliza para a ampliação da função docente, não restritas às atividades de sala de aula. Essa posição fica patente no Parecer CNE/CP n. 5/05 (BRASIL, 2005) no qual se afirma que:

No processo de desenvolvimento social e econômico do país, com a ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente, para

orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas. De outra parte, a complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública, também trouxe novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. Logo, a formação para a docência, para cargos de direção, assessoramento às escolas e aos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada, inclusive nos planos de carreira. Em todas estas atividades os licenciados em Pedagogia provaram qualificação.

Para Hypolito (2001), o trabalho docente é resultado de profundas e importantes modificações na organização do trabalho escolar. Em razão disso, a formação do pedagogo adquiriu nova caracterização tendo em vista atender demandas do mercado. A hegemonia da docência nas Diretrizes traz uma proposição unificadora de formação dos profissionais da educação, assumindo um novo significado. Neste capítulo, foi possível evidenciar que os três conceitos articuladores da concepção de pedagogia da Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b) – docência, gestão e conhecimento – corroboram para a formação de um perfil de pedagogo competente, flexível, adaptável e polivalente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho discute-se a Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, tendo em vista compreender suas determinações no que se refere aos aspectos econômico, político, social e cultural, ainda que dentro de certos limites. Entende-se que as políticas de formação do pedagogo articulam-se à prática social própria da sociedade capitalista, contraditória e caracterizada por interesses antagônicos.

O processo que levou à aprovação das novas diretrizes, como se tentou evidenciar, foi permeado por litígios entre associações e grupos de intelectuais que disputavam o conceito Pedagogia, sua formação e seu profissional, destacando-se dentre essas forças três posições, focos de análise neste estudo. A primeira posição é a da ANFOPE em conjunto com o FORUMDIR, CEDES e ANPED e a segunda é a do *Manifesto de Educadores Brasileiros (2005)*, assinado por mais de cem educadores. Uma terceira posição está presente. Trata-se dos interesses defendidos pelo Conselho Nacional de Educação.

O estudo comparativo das várias proposições procurou evidenciar as correlações de força que determinaram o conteúdo do documento final das DCN, bem como as concepções que ganharam expressão no projeto. Destacam-se entre os aspectos mais relevantes da nova configuração do Curso de Pedagogia:

- carga horária de 3200 h;
- docência como base da formação do pedagogo;
- docência compreendida como a formação do docente, do gestor e do pesquisador e
- fim das habilitações.

Destas modificações, a carga-horária aprovada não pode ser considerada uma vitória de um determinado grupo. As manifestações contrárias ao projeto inicial do CNE (BRASIL, 2005a) foram unânimes em discordar das 2800h propostas. O Conselho ampliou para 3200 horas, mas não agregou ao documento a reivindicação do tempo mínimo de quatro anos para o curso, proposto tanto pelo *Manifesto de Educadores Brasileiros* (2005) como pela ANFOPE e entidades apoiadoras¹⁰². Podendo funcionar sob diversas formas, as horas obrigatórias poderão ser cumpridas no número de anos em que a instituição organizar sua distribuição, podendo lançar mão de modalidades semi-presenciais e à distância.

O ponto mais importante das Diretrizes Curriculares é o que se refere ao conceito de docência como base da formação profissional. Definindo o curso como licenciatura, desenha para ele uma vocação fortemente voltada para a docência. Vale destacar que a *docência* como base da formação do Pedagogo resulta da pressão exercida pela ANFOPE sobre o CNE e exprime uma antiga reivindicação do grupo que mais tarde criaria a Associação. Nesse sentido, a aprovação desta base no curso de Pedagogia caracterizou-se como vitória desse grupo que negociou, junto a outros grupos organizados apoiadores, no interior do aparelho do Estado o texto final das DCNP. Nessa negociação, a ANFOPE, para garantir a base docente na formação do pedagogo, precisou abrir mão de parte de seus princípios, construídos ao longo de 25 anos do movimento pró-formação do educador. Trata-se aqui, particularmente, de uma perda dos compromissos políticos da formação do educador tão afirmados na década de 1980.

No que tange a esse aspecto, é importante ressaltar que a concepção de docência presente nas diretrizes não se restringe às atividades pedagógicas de sala de aula. O docente formado no curso deverá estar preparado para desenvolver todos os tipos de trabalho de natureza educativa. Ocorreu o alargamento das funções docentes. A docência é pensada para além do processo ensino-aprendizagem para significar envolvimento em todas as atividades que possam ser compreendidas como trabalho educativo. Por esse viés, a docência, a gestão e o conhecimento caracterizam-se como os três conceitos articuladores da formação do Pedagogo. Como se

¹⁰² No Documento Final do I Encontro Nacional de Coordenadores de Curso de Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em setembro de 2006, sob a promoção e apoio do Fórum Nacional de Diretores de Centros/Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), foi indicado que a carga horária mínima prevista para o Curso de Pedagogia é de 3.200 horas, seja oferecida em um mínimo de quatro anos letivos.

evidenciou no texto, é no artigo 4º da Resolução que tal perspectiva pode ser apanhada de modo cabal:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006b)

Interessante demarcar que a docência significa simultaneamente ser docente e ser gestor e pesquisador. É, pois, um conceito que implica três formações, ao mesmo tempo em que enfatiza uma delas, a docente, identificando-se, nominalmente, como a mesma. Entretanto, se a docência é o eixo central da formação do pedagogo, explicita-se, no mesmo artigo 4º, a segunda dimensão fundamental, nas DCNP, para a formação do Pedagogo, isto é, a gestão. Não se trata aqui da formação do denominado “especialista” de ensino; nela se incluem todos os processos de gestão: escolar, familiar, financeiro, administrativo, de conhecimento, de alunos, da escola, do sistema, entre outros que por ventura existirem nas relações intra e extra-escolares. Este conceito supõe que não apenas o gestor *strictu senso* deve se ocupar da administração, em sentido geral, da escola, mas o próprio professor é tido como “professor gestor”, segundo expressão de Evangelista (2006). Além disso, verificou-se que o conceito de gestão apresentado na Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b) está relacionado ao gerencialismo, conforme discutido no capítulo 3. Trata-se de uma ideologia que dissemina princípios orientados pela eficiência, eficácia, flexibilidade. Compreende-se que o Estado está investindo na formação de gestores para atuar em instituições educacionais focando os resultados tanto financeiros, quanto de desempenho dos alunos. Interessaria mais os escores alcançados pela escola e pelos docentes do que a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. A construção de *rankings* é uma medida que vem sendo anunciada pelo Estado como forma de implementar a competitividade

entre as escolas de modo a se construir um padrão de referência para distribuição de recursos, tanto para a escola, quanto para as retribuições salariais¹⁰³.

Ainda no artigo 4º outro elemento deve ser considerado para reflexão. Conquanto a pesquisa tenha sido colocada como parte da docência, aparece, no inciso III, como uma das tarefas do gestor. Tratado ora como pesquisa, ora como produção de conhecimento, o âmbito da produção de conhecimento restringe-se à temática da ação docente. Tal perspectiva pauta-se na construção de um saber aplicável ao campo educacional restritamente pensado. Desse modo, entende-se que no âmbito da produção de conhecimento opera-se o reducionismo do conhecimento à busca de solução para os problemas derivados da prática pedagógica, operando uma ênfase sobre o saber prático, advindo da experimentação de soluções no contexto do trabalho, gerando a supervalorização do pragmatismo como perspectiva de formação e a desvalorização do conhecimento em sentido amplo como tarefa dos cursos superiores, principalmente de universidades públicas.

Ao se analisar os três conceitos, não resta dúvida acerca da hegemonia da docência sobre os outros – gestão e pesquisa – e do pequeno peso dado à produção do conhecimento na formação do licenciado em Pedagogia. Evidencia-se que a nova concepção de docência põe em risco o conceito de professor, na medida que assume novas funções, entre elas a do docente, palavra mais usada que a “professor”¹⁰⁴.

Essa perspectiva, como discutida neste trabalho, faz parte do quadro das políticas educacionais brasileiras que, desde a década de 1990, vem passando por um processo de reforma política. As mudanças que o Estado brasileiro empreende na área educacional configuram-se como uma resposta às transformações do mundo produtivo, para o qual características como polivalência dos trabalhadores, reestruturação das ocupações, flexibilização da produção, precisam estender-se à esfera educacional como uma das condições para sua própria existência social. A formação do licenciado em pedagogia está sendo pensada nestes moldes.

¹⁰³ Em abril de 2007, o Governo Federal – presidente Lula – lançou o Plano de desenvolvimento da Educação, a proposta seria que nos próximos 15 anos, o Brasil terá que alcançar nota seis no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC vai apoiar técnica e/ou financeiramente os municípios com índices baixos de qualidade de ensino. A professora Guiomar de Namó Mello ao discutir a proposta de certificação dos professores afirma que, “no caso da carreira docente, esse processo poderá ser de grande impacto para aferir a atualização e a educação continuada do professor e, ao mesmo tempo, parametrizar o ingresso, a progressão na carreira e na remuneração” (2004, p. 86).

¹⁰⁴ Conforme o estudo realizado por Triches (2006) as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia apresentam cinco vezes a palavra professor e oito vezes a palavra docência, a forma como estes conceitos aparecem no documento caracterizam a o destaque que é dado ao conceito de docência ao invés de professor.

O fim das habilitações e a imposição de uma formação polivalente no curso contribuem para a formação de um profissional flexível o suficiente para adaptar-se às demandas do mercado. Isso é perceptível na abertura oferecida pelas diretrizes no que tange ao raio de atuação do licenciado em Pedagogia, sugerindo, ademais, uma variedade de possibilidades para que percursos e trajetórias individuais sejam possíveis.

Ademais de supor a formação do docente polivalente, capacitado para atuar como professor, gestor e pesquisador, esta é pensada com base na lógica das competências, implementada no Brasil com a política de profissionalização, que implementa uma formação pragmática, instrumental, flexível, focada em resultados práticos. Além disso, a investigação evidenciou que as DCNP incorporam ativamente diretrizes emanadas de agências internacionais de fomento, como é o caso da UNESCO, OEA e OEI. As orientações desses OI têm reforçado a necessidade de adequação dos cursos superiores frente às transformações do mundo do trabalho.

Certamente, as análises desenvolvidas na presente dissertação não são suficientes para explicar todas as contradições e interesses que determinaram a aprovação de um documento tão aguardado por educadores, como as DCN para o curso de Pedagogia. De outro lado, por ser um processo não finalizado no que toca à sua implementação, é possível pensar que os modelos resultantes das Diretrizes poderão caminhar em direção contrária ao que aqui foi discutido. A Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b) constitui-se, de fato, em um marco histórico para o Curso, deflagrando a redefinição do perfil do Pedagogo que, sem dúvida, não será tranquilo, linear, isento de resistências e formas de concretizar ou burlar o modelo proposto.

FONTES DOCUMENTAIS

AGUIAR, Márcia. O Conselho Nacional de Secretários De Educação na Reforma Educacional do Governo FHC. *Educação e Sociedade* [online]. set. 2002, vol.23, no.80, p.72-89. Disponível <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 2 de dezembro de 2005.

AGUIAR, Márcia; SCHEIBE, Leda. *Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão*. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

AGUIAR, Márcia; MELLO, Márcia. Pedagogia e diretrizes curriculares: polêmicas e controvérsias. *Linhas Críticas*. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Jan/jun 2005a, vol. 11, p. 119-138.

_____. Pedagogia e Faculdades de Educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. *Educação e Sociedade* [online]. out. 2005, vol.26, no.92, p.959-982. Disponível <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 2 de dezembro de 2005b.

AGUIAR, Márcia et. al. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade* [online]. out. 2006, vol.27, no.96, p.819-842. Disponível <<http://www.scielo.br/>> Acesso em janeiro de 2007.

ANFOPE. *Considerações das entidades Nacionais de Educação - ANPED, CEDES, ANFOPE E FORUMDIR - sobre a Proposta de Resolução do CNE que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Abril, 2005a. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>> Acesso em 20 de maio de 2006.

ANFOPE et al. *Posicionamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor*. Brasília, 2001. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

ANFOPE. *Documento Final do VI Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1992. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

_____. *Documento Final do VII Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1994. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

_____. *Documento Final do VIII Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1996. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

_____. *Documento Final do IX Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1998. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

_____. *Documento Final do X Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 2000. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

_____. *Documento Final do XI Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 2002. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

_____. *Documento Final do XII Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 2004. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

_____. *Carta de Brasília – VII Seminário Nacional da ANFOPE*. Brasília, junho de 2005b. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

_____. *Manifesto de Brasília – VII Seminário Nacional da ANFOPE*. Brasília, junho de 2005c. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

_____. *VII Seminário Nacional sobre a Formação dos profissionais da Educação*. Brasília, junho de 2005d. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

_____. *Documento Final do XIII Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 2006. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

BRASIL. *Decreto-lei n. 1190*, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

_____. *Decreto-lei n. 4244*, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

_____. *Decreto-lei n. 8530*, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.

_____. *Decreto-lei n. 8558*, de 4 de janeiro de 1946. Cria cargos isolados de provimento efetivo, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde e dá outras providências.

_____. *Decreto-lei n. 4024*, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. *Decreto-lei n. 53*, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências.

_____. *Decreto-lei n. 5540*, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências.

_____. *Lei n. 5564*, de 21 de dezembro de 1968. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional.

_____. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 252/69*. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia.

_____. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 2*, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia.

_____. *Lei 5692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. MEC. *Plano Decenal de Educação para Todos*. 1993.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Portaria n.º 146*, de 10 de março de 1998. Designa professores para integrarem a Comissão de Especialistas de Ensino.

_____. Presidência da República. *Decreto Presidencial nº 3.276/99 de 06 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 1999. Disponível em Acesso : 23 de abril de 2005.

_____. MEC. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, 1999.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução 01/99 de regulação dos Ises*. Brasília. 1999.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Portaria n.º 1.518*, de 16 de junho de 2000. Designa professores para integrarem a Comissão de Especialistas de Ensino.

_____. MEC. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior*. Brasília, abril, 2001.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Projeto de Resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Março de 2005a. Mimeo.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 5/2005*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Dezembro de 2005b. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>> Acesso em 2 de junho de 2006.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 3/2006*. Reexame do Parecer 5/2005. fevereiro de 2006a. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>> Acesso em 2 de junho de 2006.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006b. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>> Acesso em 2 de junho de 2006.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer 009/2001 de 08 de maio de 2001*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>>. Acesso em 16 de maio de 2005.

_____. MEC. *Decreto n. 2.494*, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>>. Acesso em 12 de junho de 2005.

_____. MEC. *Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001*. Oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais reconhecidos – Instituições de Ensino Superior. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 15 de junho de 2005.

_____. Presidência da República. *Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 17 de julho de 2005.

_____. Presidência da República. *Decreto 5.622 de 20 de dezembro de 2005*. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>>. Acesso em 15 de janeiro de 2006.

_____. MEC. *Portaria Nº 4.059*, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>>. Acesso em 16 de maio de 2005.

_____. MEC. *Portaria 37 de 02 de setembro de 2004c* – Ações estratégicas em Educação Superior a distância em âmbito nacional. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>>. Acesso em 17 de julho de 2005.

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). **Em Aberto**. Brasília, 12 (54): 75-86, abr./jun.1992.

_____. A Formação do profissional da escola. In. *Revista da Associação Nacional de Educação*. Ano 13, n. 13, 1994.

_____. Pedagogia. Pedagogos e Formação de Professores. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. Perplexidades na formação de profissionais de Educação frente à LDB 9.394/96: a (re)significação da formação do pedagogo. In: *20ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu/MG, 1997.

_____. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In. SERBITO, Raquel e. al. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo

poder? *Educação e Sociedade* [online]. Dez. 1999, vol.20, nº. 68 Disponível <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a05v2068.pdf>> Acesso: 14 março 2006.

_____. Participação Reunião CNE. Relatório Iria Brzezinski. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por lista da ANFOPE. Em 23 fevereiro de 2006.

CONARCFE. *I Encontro Nacional de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores*. 36a. Reunião Anual da SBPC : São Paulo, julho de 1984a. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

_____. *II Encontro Nacional de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores*. III Conferência Brasileira de Educação : Niterói, outubro de 1984b. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

_____. *III Encontro Nacional de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores*. VIII Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, maio de 1985. Mimeo.

_____. Reformulação dos cursos de formação do educador. In: *Caderno do CEDES*. Ano 7, n. 17, 1986.

_____. Documento final do II Encontro Nacional da Comissão Nacional dos cursos de formação do Educador. In: *Educação e Sociedade*. n. 26. abril, 1987.

_____. *Documento Final do IV Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1989. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

_____. *Documento Final do V Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1990. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

CBE. *Anais da I Conferência Brasileira de Educação*. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. *Anais da II Conferência Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, 1982.

_____. *Anais da III Conferência Brasileira de Educação – Abertura, Simpósios e encerramento*. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. *Anais da IV Conferência Brasileira de Educação – Educação e Constituinte*. Tomo 2. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. IV Conferência Brasileira de Educação. In: *Revista da Associação Nacional de Educação*. Ano 5, n. 11, 1986.

_____. Moções da V CBE. In: *Revista da Associação Nacional de Educação*. Ano 8, n. 14, 1989.

CEEP. *Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia*. Brasília, 1999. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

CEEP; CEFP. *Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia*. Brasília, 2002. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

CHAGAS, Valnir. *Formação do Magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.

COELHO, Ildeu. Universidade e Formação de Professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares. *Formar para o mercado ou para a autonomia? o papel da universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CUNHA, Luiz Antonio. A V Conferência Brasileira de Educação. In: *Revista da Associação Nacional de Educação*. Ano 8, n. 14, 1989.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez. 2002.

_____. A Pedagogia para além dos confrontos. Setembro de 2002. Disponível em < <http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/apedagogiapaaraalem.htm>> Acesso em 3 de junho de 2006.

_____. *Pedagogia como ciência da Educação*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FENERSE *et al.* *Carta Aberta*. SP. 2005. Mimeo.

FORUMDIR. *Carta da Chapada*. Cuiabá, 2002.

_____. *Diretrizes Curriculares pra o curso de Pedagogia, proposta do FORUMDIR*. Porto Alegre, 2003.

_____. *Considerações do FORUMDIR sobre a proposta do Conselho Nacional de Educação de resolução que institui diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia*. 2005. Mimeo.

_____. *Projeto de Resolução*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Pedagogia. 2005. Mimeo.

_____. *Proposta reformulada pelo FORUMDIR, a partir de seu Fórum Nacional realizado em Maceió, sobre a minuta do projeto de resolução do CNE*. 2005c. Mimeo.

_____. Documento Final do XXII Encontro Nacional do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centro/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras. Rio de Janeiro, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Trabalho, relação teoria/prática e o curso de pedagogia. In: Brizezinski, Iria (org.) *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996.

_____. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade* [online]. dez. 1999, vol.20, no.68, p.17-43. Disponível <<http://www.scielo.br>> Acesso em 2 de dezembro de 2005.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade* [online]. Set. 2002, vol.23, n°. 80 Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo> ISSN 0101-7330> Acesso em 4 Julho 2005.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade* [online]. dez. 2003, vol.24, no.85, p.1090-1124. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em 2 de dezembro de 2005.

_____. *Sobre o VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Professores da Educação*. Brasília, junho de 2005. mimeo.

_____. Novas Políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade* [online], dez. 1999, vol.20, no.68, p.239-277. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>> Acesso em 3 de janeiro de 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática, o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (coord.). *Pedagogia, ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez. 2002.

_____. *As diretrizes curriculares da pedagogia – campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo*. 2005a. Mimeo.

_____. *Pedagogia e Pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? *Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006a, p. 213 – 242.

_____. As diretrizes curriculares da Pedagogia: campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo. In: GUIMARÃES, Valter Soares. *Formar para o mercado ou para a autonomia? o papel da universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

LUCE, Maria Beatriz. *Convite Reunião CNE*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por lista da ANFOPE. 16 de fevereiro de 2006.

MANIFESTO DE EDUCADORES BRASILEIROS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. A organização do trabalho na escola. In. *Revista da Associação Nacional de Educação*. Ano 5, n. 11, 1986.

_____. Para uma re-significação da Didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Panorama atual da Didática no quadro das ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (coord.). *Pedagogia, ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores – embates conceituais e crítica das políticas atuais. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, Valter Soares. *Formar para o mercado ou para a autonomia? o papel da universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

SCHEIBE, Leda & BAZZO, Vera Lúcia. *Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 22, n. 3, p. 9-22, 2001.

SCHEIBE, Leda. *A contribuição da Anfope para a compreensão da formação do pedagogo no Brasil*. ANPED – Sessão Especial, 2001. mimeo.

_____. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

_____. Pedagogo: perspectivas e desafios frente às novas diretrizes curriculares. In: *Anais do Fórum de Educação*. Pedagogo: que profissional é esse. Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, set. /2002.

_____. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. *Revista Educar*, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004. Editora UFPR.

_____. O curso de Pedagogia no embate entre concepções de formação. In: GUIMARÃES, Valter Soares. *Formar para o mercado ou para a autonomia? o papel da universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. Ação conjunta na formulação de propostas de formação do Educador. In: *Caderno do CEDES*. Ano 1, n. 2, 1980.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Elda, VIEIRA, Emília Peixoto e LIMA, Miriam Morelli. OS impactos das políticas educacionais brasileiras no trabalho docente. In: *Anais do VI Seminário da REDESTRADO*. Regulação Educacional e trabalho docente. Rio de Janeiro, 2006.

ARAUJO, Sâmara Carla. Formação do Pedagogo: fundamentos legais e atribuições no curso de Pedagogia (1939-2006). In: *Anais do VI Seminário da REDESTRADO*. Regulação Educacional e trabalho docente. Rio de Janeiro, 2006.

ARCE, Alessandra. *Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo*. Educação e Sociedade v. 22 n. 74. Campinas, abril, 2001.

BANCO MUNDIAL. *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Mundial. Primeira Edição em Espanhol, junho de 1995. Washington-DC.

BARRETO, Elba Siqueira. Fato: IV Conferência Brasileira de Educação. In: *Revista da Associação Nacional de Educação*. Ano 6, n. 12, 1987.

BAZZO, Vera Lúcia. As conseqüências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Orgs.). *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2006.

BISSOLI SILVA, Carmem Silvia. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez. 2002.

_____. *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas*. 2001. Disponível em < www2.uerj.br/~anped11/24/Silva.doc > Acesso em 16 de maio de 2006.

BORDAS, Méron Campos. Pedagogo- perspectivas e desafios frente às novas diretrizes curriculares – Formação. In.: *ANAIS do Fórum de Educação – Pedagogo: que profissional é esse*. Belo Horizonte : FAE/CBH/UEMG, set/2002. (p.63-78)

CAMPOS, Roselane Fátima. *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental*. Tese (Doutorado em Educação) 232 p. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.(mimeo) Florianópolis, 2002.

_____. Do professor reflexivo ao professor competente. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Olinda. *Formação de Professores: perspectiva educacionais e curriculares*. Porto, Portugal: Porto, 2003.

_____. *O cenário da formação de professores no Brasil – analisando os impactos da reforma da formação de professores* (versão preliminar) Trabalho para a XII Reunião Nacional da ANFOPE (mimeo.). Brasília, agosto de 2004.

_____. *Fazer mais com menos – Gestão educacional na perspectiva da CEPAL e da UNESCO*. Painel da 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2005. Disponível <<http://www.anped.org.br/28/inicio.htm>> Acesso: 2 de junho de 2006.

_____. *Formação de Professores no Brasil: Limites da Reforma implementada nos anos de 1990*. Anais do XIII Endipe – CD-ROOM, 2006.

CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade* [online]. ago. 2001, vol.22, no.75, p.67-83. Disponível: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 24 de abril de 2005.

CEPAL/UNESCO. *Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación em América Latina y Caribe*. Santiago, Chile, 2005.

CHAVES, Eduardo C. *O Curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual*. In: *Caderno do CEDES*. Ano 1, n. 2, 1980.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A formação docente e a educação nacional*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/conselho.pdf>> Acesso: 29 de junho de 2005.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 16, 2001, p. 133-169.

DELORS, J. *Educação - um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, S. Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DIAS, Rosanne Evangelista e LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade* [online] vol. 24, n. 85 p. 1155-1177, Set. 2003.

DIAS, Rosanne Evangelista e LOPEZ, Silvia Braña. Conhecimento, Interesse e Poder na Produção de Políticas Curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.53-66, Jul/Dez 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade* [online] vol. 23, n. 80 p. 234-252, Set. 2002.

DUARTE, Newton. *As Pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

_____. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em Educação. In: *Perspectiva*. vol. 23, n. 2. julho/dezembro, Florianópolis, 2005.

EVANGELISTA, Olinda. *A formação universitária do professor*. Florianópolis: NUP; Cidade Futura, 2002.

_____. Política de formação docente no Brasil. 2001. mimeo.

_____. *A profissionalização docente na produção da ANPEd – 1995-2002*. Relatório parcial de pesquisa. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2004.

_____. *O Curso de Pedagogia: projetos em disputa*. Projeto PIBIC/CNPq 2005 - 2006. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2005a.

_____. *Curso de pedagogia: propostas em disputa*. Exposição realizada no 1º Encontro Catarinense de Estudantes de Pedagogia. Mesa-Redonda com Helena de Freitas (ANFOPE) e Beatriz Luce (CNE). 29.10.2005/UFSC, 2005b.

EVANGELISTA, O. e SHIROMA, E. O. Professor: obstáculo à reforma do Estado. Trabalho apresentado no XXV Congresso da Associação Latino-americana de Sociologia – ALAS. Porto Alegre/RS: UFRGS, agosto de 2005

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto *Política Educacional*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. *As políticas internacionais para a educação e suas repercussões no Brasil*. Florianópolis: UFSC/ PPGE, texto para discussão, 1999. Mimeo.

_____. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In.: MORAES, Maria Célia (org.). *Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. *Revista de Estudos Curriculares*. Braga/PT, Ano 1, n, 2, 2003b, p. 267-281.

_____. O. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga/PT, v.16, n.2, 2003c.

_____. *Profissionalização do magistério e construção de novo perfil docente*. In.V Colóquio de Ciências da Educação, 2004 Lisboa. Separata de resumos. Universidade Lusófona, 2004a.

_____. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.2, p.525-545, jul./dez.2004b.

_____. *Professor obstáculo ou obstáculos ao professor?* Florianópolis, 2006. mimeo.

FAZENDA, Ivani. A VI CBE: rompe-se o pacto de silêncio. In: *Revista da Associação Nacional de Educação*. Ano 11, n. 18, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural*. 1998. p.118-238

GADOTTI, Moacir. Elementos para a crítica da questão da especificidade da educação. In: *Em Aberto*. Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. Políticas Educacionais no Contexto do Neoliberalismo: os significados da privatização no campo educacional. In. OLIVEIRA, Maria Neusa de. *As Políticas Educacionais no contexto da Globalização*. Ilhéus: Editus, 1999.

HOSTINS, Regina. *Formação de Pesquisadores na Pós-Graduação em Educação: Embates Epistemológicos, Dimensões Ontológicas*. Tese (Doutorado em Educação) 170p. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.(mimeo) Florianópolis, 2006.

HYPÓLITO, Álvaro. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

KÜENZER, Acácia Zeneida.(org) *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação e Sociedade* [online], ago, 1998, vol. 19 no. 63 Campinas Ago. 1998, p.105-125. Disponível: Disponível <<http://www.scielo.br/>>. ISSN 0101-7330. Acesso em 3 junho de 2005.

_____. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade* [online], dez. 1999, vol.20, no.68, p.163-183. Disponível: Disponível <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 23 de novembro de 2005.

KÜENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. *As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática*. In: Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006, p. 185 – 212.

LANDINI, Sonia Regina e ABREU, Claudia. Estado: economia e política nas reformas de formação docente. In: FERREIRA, Naura (org.). *Gestão da Educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. O papel dos especialistas na escola pública. In: *Educação e Sociedade*, Campinas: set/dez, Campinas 1985, p.120-131.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da USP, SP, 1998.

LIMA, Kátia R. S. *Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração*. In: Neves, M.L.W. (org.). O empresariamento da educação – novos contornos da educação superior no Brasil nos anos 1990. SP: Xamã, 2002.

LIMA, Emília Freitas. O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: MIZUCAMI, Maria da Graça e REALI, Aline Maria de Medeiros (org.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escolas*. São Carlos: EDUFScar, 2002.

_____. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura e NETO, Alexandre Shigunov (org.) *Formação de Professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura e NETO, Alexandre Shigunov. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformação. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura e NETO, Alexandre Shigunov (org.) *Formação de Professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARI, César. *“Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas* Tese (Doutorado em Educação) 265 p. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.(mimeo) Florianópolis, 2006.

MASSON, Gisele. *Políticas para a Formação do Pedagogo: uma Crítica às Determinações do Capital*. Dissertação (Mestrado em Educação) 106p. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

MAUÉS, Olgaíses Cabral & BAZZO, Vera Lúcia. *As políticas de formação do professor: Racionalização e aligeiramento, ou a servil obediência às determinações do Banco Mundial*. REFLEXÃO E AÇÃO - Revista do Departamento de Educação da UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul - RS v.10 - n. 2 - jul./dez. 2002. p. 77-88.

MELLO, Guiomar de Namó. Cidadania e competitividade. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. 1999.

_____. *Educação Escolar: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Licenciatura curta" (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=17>. Acesso em: 29 de agosto de 2007.

MESZÁROS, I. *Para além do capital. Rumo a uma teoria da transição*. Tradução Paulo César Castanheira e Sergio Lessa. SP: Boitempo e Editora da Unicamp, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente*. Texto para a mesa-redonda "Políticas de Formação de Professores", III Congresso Luso-Brasileiro de Estudos Curriculares, Rio de Janeiro, 17 a 20 de agosto de 2004. (mimeo).

_____. *Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente*. In.: MORAES, Maria Célia Marcondes. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. *Recuo na Teoria*. In.: MORAES, Maria Célia Marcondes. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patricia *Educação light? Que palpito infeliz*. Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. *Teias*, Rio de Janeiro: Revista da Faculdade de Educação da UERJ, ano 2, nº 2. 2001.

NADER, Alexandre e MORAES, Ignez. O movimento nacional de reformulação dos cursos de formação do educador: impasses e perspectivas. In: *Caderno do CEDES*. Ano 7, n. 17, 1986.

NAGEL, Lígia. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos oitenta. In: Nogueira, Francis (org.). *Estado e políticas sociais no Brasil*. Cascavel: EDUNOESTE, 2001.

NEVES, Lucia Maria W.; e FERNANDES, Romildo Raposo. Política Neoliberal e Educação Superior. In Neves, Lucia. Maria. W. *O empresariamento da educação*. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. SP: Xamã, 2002.

NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. *Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002)*. Tese de doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003, 198 p. (mimeo).

OLIVEIRA, João Ferreira, FONSECA, Marília e TOSCHI, Mirza. Educação, gestão e organização escolar: concepções e tendências atuais. In: OLIVEIRA, João Ferreira (org.) *Escolas gerenciais: planos de desenvolvimento e projetos políticos-pedagógicos em debate*. Goiânia: UCG, 2004.

OEI. *Plano de Cooperação da XIII Conferencia Iberoamericana de Educación*. Tarija, Bolivia, setembro de 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade* [online]. set./dez. 2004, vol.25, no.89, p.1127-1144. Disponível: <<http://www.scielo.br>> Acesso: 13 de maio de 2006.

PEREZ-GOMEZ. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, Umberto de Andrade. Avançando no debate sobre a formação de pedagogos escolares: a contribuição da experiência desenvolvida pelos cursos de complementação pedagógica. In: TIBALLI, Elianda Arantes e CHAVES, Sandramara Matias. *Concepções de práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais*. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, v. 23, n. 80, p. 405-427, set. 2002.

RASIA, José Miguel. Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio. In: *Caderno do CEDES*. Ano 1, n. 2, 1980.

RIBEIRO, Henrique e DORNELAS, Evellyn. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Pedagogia: entidades nacionais de educação x CNE. In: *Revista Eletrônica Trabalho em Perspectiva*. n. 2, 2006.

ROCHA, Luciano Daudt da. *Professores e gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio: gerenciamento estatal da educação e a precarização do trabalho docente em Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Educação) 158 p. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.(mimeo) Florianópolis, 2006.

ROSSI, Wagner Gonçalves. O papel do pedagogo na sociedade. In: *Caderno do CEDES*. Ano 1, n. 2, 1980.

SAVIANI, Dermeval. Sentido da Pedagogia e o papel do pedagogo. In: *Revista da Associação Nacional de Educação*. Ano 5, n. 9, 1985.

_____. A questão Pedagógica na Formação de Professores. *Anais VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Florianópolis, 1996.

_____. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil. Perspectiva histórica. In: *Revista Paidéia*.vol. 14, n. 28, 2004. Disponível em <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/28.htm>. Acesso em 20 de abril de 2007.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In: Revista Centro de Educação. Santa Maria, v.30 – n. 02, p. 11- 26, 2005. Disponível em www.ufsm.br/ce/revista. Acesso em 3 de junho de 2006.

SILVA JR., João do Reis. *Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações e teóricas*. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez. 2003 N. 24.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In. MORAES, Maria Célia Marcondes. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003b.

_____. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. 2004. mimeo. Disponível em www.gepeto.ced.ufsc.br. Acesso em 24 de fevereiro de 2007.

SHIROMA, Eneida Oto e CAMPOS, Roselane. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. IN: FERLDFEBER, Myriam, OLIVEIRA, Dalila (org.). *Políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 2006.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, 2000, nº 14.

TRICHES, Jocemara. *Relatório Final de Pesquisa*, Curso de Pedagogia: projetos em disputa. 2006.

UNESCO. Professores e ensino num mundo em mudança. *Relatório Mundial de Educação*. Lisboa: ASA, 1998a.

_____. *Relatório Mundial de Educação*. Professores e ensino num mundo em mudança. Porto: Edições Asa (coleção perspectivas actuais/educação), 1998b.

_____. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

UNESCO-OREALC. *La Educación como un Bien Público y Estratégico*. Encuentro Regional UNESCO – UNICEF. Cartagena, Del 31 de agosto al 21 de septiembre de 2005. Mimeo.

UNESCO-OREALC. Profesionalizar la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. “Recomendación para la ejecución del Proyecto Principal de la Educación en el periodo 1993-1996” y “Declaración de Santiago”. *Boletín del Proyecto Principal de la Educación en América Latina y el Caribe*, n.31, UNESCO-OREALC, Santiago/Chile. 1993.

WARDE, Mirian Jorge. *A estrutura universitária e a formação de professores*. *Perspectiva*, ano 11, n. 20, ago/dez 1993. p. 127-148

_____. Pesquisa em educação: entre o Estado e a ciência. In: Brandão, Zaia et. al. *Universidade e educação*. Coletânea CBE. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

_____. Formação Docente e a seita dos economistas. *Anais VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Florianópolis, 1996.

Warde, Mirian Jorge et. al. Alternativas para a Formação do Educador, a Pedagogia e as licenciaturas em debate. *Anais da II Conferência Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, 1982.