

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES  
NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: CONCEPÇÕES EM  
DISPUTA**

Florianópolis, 2007.

ZENILDE DURLI

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES  
NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: CONCEPÇÕES EM  
DISPUTA**

Tese apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Ensino e Formação de Educadores.

Orientadora: Leda Scheibe

Florianópolis, 2007.

Dados Internacionais da Catalogação-na-Publicação – (CIP)

D963p Durli, Zenilde

O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa / Zenilde Durli. - 2007. 226 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

Bibliografia: f. 204-222.

1. Pedagogia - Currículos I. Título

CDD – 375



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA  
O CURSO DE PEDAGOGIA: CONCEPÇÕES EM DISPUTA”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-  
Graduação em Educação do Centro de Ciências  
da Educação em cumprimento parcial para a  
obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 19/12/2007

Dra. Leda Scheibe (CED/UFSC-Orientadora) *Leda Scheibe*  
Dra. Márcia Ângela da Silva Aguiar (UFPE/RE-Examinadora) *Márcia Ângela da Silva Aguiar*  
Dr. Sandino Hoff (UNOESC/SC-Examinador) *Sandino Hoff*  
Dra. Olinda Evangelista (CED/UFSC-Examinadora) *Olinda Evangelista*  
Dra. Roselane de Fátima Campos (CED/UFSC-Examinadora) *Roselane de Fátima Campos*  
Dra. Vera Lúcia Bazzo (CED/UFSC-Suplente) *Vera Lúcia Bazzo*  
Dra. Maria das Dores Daros (CED/UFSC-Suplente) *Maria das Dores Daros*

*Eneida Shiroma*  
Prof. Eneida Oto Shiroma  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação

ZENILDE DURLI

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/DEZEMBRO/2007

Dedico este trabalho:

Ao meu filho, por estar comigo em todos os momentos da minha vida, em silêncio ou com as palavras necessárias, e por me ensinar o amor incondicional.

À minha mãe Zulmira e irmã Zeli por compreenderem minha necessidade de distanciamento e momentos de solidão, pela atenção e carinho com que me acompanharam.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente à Profa. Dra. Leda Scheibe, minha orientadora, que oportunizou essa inigualável experiência de formação, colocando à minha disposição a sua vasta experiência de atuação na educação, na pesquisa e na militância política nessa área. Sou-lhe imensamente grata por ter acreditado e confiado em mim, especialmente por sua paciência histórica diante de minhas limitações.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Bazzo, colega de doutorado, amiga e irmã de coração, pela cuidadosa, competente e minuciosa revisão textual, mas principalmente pelas lições de humildade, por sua sabedoria generosa e amor pela vida.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação da UFSC, pelos ensinamentos proporcionados, em especial às professoras Olinda Evangelista e Roselane Fátima Campos, pela leitura crítica e criteriosa do texto apresentado para o exame de qualificação.

A toda a minha família, irmãos e irmãs, cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas pelo apoio e afeto demonstrado de tantas maneiras ao longo destes anos.

À Unoesc, na pessoa de seu Reitor, professor Aristides Cimadon e do Vice-Reitor, professor Luiz Carlos Lückmann, pelo apoio e a liberação institucional.

Aos colegas e professores da Unoesc, instituição onde desenvolvo minhas atividades docentes, pelo carinho e incentivo.

A dois irmãos de coração: Tânia Maria Hetkowski, porque juntas sonhamos com o magistério no ensino superior e aprendemos a viver e a entender o mar agitado da história, e José Mauro Lehmkuhl, mestre de muitas lições, “modelo” de professor, no qual tenho espelhado minha prática.

À amiga Marilda Pasqual Schneider, agradeço pelas oportunidades de convivência e pela amizade que construímos ao longo dos últimos quatro anos.

Às amigas especiais que compartilharam comigo as angústias e alegrias do processo de construção da tese: Claudia Finger Kratochvil, Eloí Elisabeth Bocheco e Marizete Brasil.

Ao CNPq pelo financiamento que possibilitou a realização deste trabalho.

## RESUMO

O tema mais geral desta investigação situa-se no campo da formação de professores, dedicando-se ao estudo do processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP). Tem como objetivo central analisar as concepções que estiveram em disputa, identificando a articulação do conteúdo da proposta de formação do pedagogo aprovada pela resolução MEC/CNE nº 1, de 15 de maio de 2006, com as políticas de formação de professores construídas na década de 1990, focalizando especialmente o projeto de formação dos educadores construído e representado pela ANFOPE e entidades parceiras. Buscou apreender em cada um dos projetos as concepções basilares de Curso de Pedagogia e de pedagogo. Apresenta ainda um estudo documental pautado na análise de conteúdo, cujo *corpus* pode ser dividido em duas grandes fontes: (i) documentos emanados do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação – leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres e editais –, homologados no período de 1996 a 2006, norteadores da proposta oficial de formação de professores e (ii) documentos produzidos por entidades e associações da área da educação, ligadas ao Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, CEDES. O estudo demonstrou que, dentre as propostas em disputa, duas estiveram mais fortemente representadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação. De um lado, falando pelas forças hegemônicas por uma nova regulação educacional vinculada ao contexto internacional, esteve o **projeto de formação de professores** construído pelo MEC/CNE. Delineado pelos princípios articuladores da reforma do ensino superior implementada na década de 1990 e orientado por uma concepção mais centrada na dimensão técnica do trabalho docente, reduzia o Curso de Pedagogia e a atuação do Pedagogo à docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas matérias pedagógicas do Curso Normal de nível médio intensificando, também, a cisão bacharelado licenciatura. De outro, esteve o **projeto de formação de educadores** construído no Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (1980 até os dias atuais), representado pela ANFOPE e entidades parceiras (ANPEd, CEDES, FORUMDIR, entre outras), orientado por uma racionalidade emancipatória. Neste projeto firmou-se a idéia da docência como base da formação e da organização do Curso de Pedagogia pela integração entre bacharelado e licenciatura, resultando na formação do pedagogo unitário. Do embate gerado entre posições e concepções divergentes resultou a consolidação de diretrizes repletas de imprecisões e ambigüidades.

Palavras-Chave: Curso de Pedagogia. Diretrizes Curriculares. Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.

## ABSTRACT

This study concerns teacher education and focuses on the construction of the National Curriculum Guidelines for Teacher Colleges (DCNP). The central objective is to analyze the concepts debated and to identify the relationship of the proposal for teacher education approved by resolution MEC/CNE nº 1, of May 15, 2006, with the teacher education policies established in the 1990's. The paper gives particular attention to the teacher education project constructed and represented by ANFOPE and partner entities. It sought to learn in each one of the projects the fundamental concepts of Teacher Education and of the teacher. It also presents a study of relevant documents from two broad sources: (i) documents from the Ministry of Education and the National Education Council – laws, decrees, directives, resolutions, reports and public notices – approved from 1996 -2006 and that steered the official proposal for teacher training and (ii) documents produced by entities and associations from the field of education, linked to the National Movement for Reformulation of the Teacher Education College – ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR and CEDES. The study demonstrated that, among the proposals in debate, two were more strongly represented in the realm of the National Education Council. On one hand, speaking for the hegemonic forces for a new educational regulation linked to the international context, was the **project for the formation of teachers** prepared by MEC/CNE. Delineated by the principle articulators of the higher education reform implemented in the 1990's and guided by a concept more focused on the technical dimension of teaching, it reduced Teaching Colleges and the work of teaching to the early grades of Elementary School, and to the pedagogy classes at the high school level Teachers Course. It also maintained the split between the bachelor's degree and teaching certification. On the other hand, was the **teaching education project** constructed in the National Movement for Reformulation of Teacher Education (from 1980 to the present), represented by ANFOPE and partner entities (ANPEd, CEDES, FORUMDIR, among others), which was guided by an emancipatory rationale. This project solidified the idea of teaching as the base of education and of the organization of the Teaching Colleges as the integration of bachelor's degrees and teaching certification, resulting in the education of complete teachers. The conflict between these differing positions and concepts resulted in the consolidation of imprecise and ambiguous guidelines.

Key words: Teaching Colleges. National Curriculum Guidelines for Teaching Colleges. National Movement for Reformulation of the Teaching Colleges.



## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO nº 1:</b>	Matérias do Currículo do Curso de Pedagogia (1939) .....	22
<b>QUADRO nº 2:</b>	Síntese das Indicações elaboradas por Valnir Chagas .....	38
<b>QUADRO nº 3:</b>	Encontros Nacionais que marcaram a história do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores .	59
<b>QUADRO nº 4:</b>	Levantamento das temáticas discutidas - incidência de termos ou expressões nos documentos dos Encontros Nacionais coordenados pela CONARCFE .....	75
<b>QUADRO nº 5:</b>	Levantamento das temáticas discutidas - incidência de termos ou expressões nos documentos dos Encontros Nacionais coordenados pela ANFOPE .....	86
<b>QUADRO nº 6:</b>	Número de Cursos – Pedagogia e Normal Superior – e Matrícula por Natureza Jurídica em 30/04/1996 .....	140
<b>QUADRO nº 7:</b>	Número de Cursos – Pedagogia e Normal Superior – e Matrícula por Natureza Jurídica em 30/04/1999 .....	141
<b>QUADRO nº 8:</b>	Número de Cursos – Pedagogia e Normal Superior – e Matrícula por Natureza Jurídica em 30/04/2000 .....	141
<b>QUADRO nº 9:</b>	Número de Cursos – Pedagogia e Normal Superior – e Matrícula por Natureza Jurídica em 30/04/2001 .....	142
<b>QUADRO nº 10:</b>	Número de Cursos – Pedagogia e Normal Superior – e Matrícula por Natureza Jurídica em 30/04/2002 .....	143
<b>QUADRO nº 11:</b>	Número de Cursos – Pedagogia e Normal Superior – e Matrícula por Natureza Jurídica em 30/04/2005 .....	144
<b>QUADRO nº 12:</b>	Oferta privada e pública de Curso de Pedagogia e Normal Superior .....	145
<b>QUADRO nº 13:</b>	Ações da sociedade política e da sociedade civil no processo de elaboração das DCNFP e DCNP -1996 a 1999 .....	160
<b>QUADRO nº 14:</b>	Ações da sociedade política e da sociedade civil no processo de elaboração das DCNFP e DCNP 2000 – 2004 .....	167
<b>QUADRO nº 15:</b>	Ações da sociedade política e da sociedade civil no processo de elaboração das DCNFP e DCNP – 2004-2006 .....	170

**LISTA DE ANEXOS**

ANEXO – Evolução das atribuições das Comissões de Especialistas de Ensino .....	223
---	-----

## LISTA DE SIGLAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ABESC – Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
- ABI – Associação Brasileira de Imprensa
- ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
- ADUNICAMP – Associação de Docentes da Unicamp
- AEC – Associação de Educadores Católicos
- AELAC – Asociación de Educadores de Latino América y del Caribe
- AESUFOPE – Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino
- ANDE – Associação Nacional de Educação
- ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE – Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar
- ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
- ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
- ANPUH – Associação Nacional de Professores Universitários de História
- ANUP – Associação das Universidades Particulares
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenadoria de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior
- CB – Comissão Bicameral (Conselho Nacional de Educação)
- CBCE – Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte
- CBE – Conferência Brasileira de Educação
- CEAE – Comissão de Ensino da Área da Educação
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEE – Comissão de Especialistas de Ensino
- CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
- CNFP – Comissão Nacional de Formação de Professores
- CENPASE – Comissão Executiva Nacional de Presidentes de Associações de Supervisores Educacionais

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
CES – Câmara de Ensino Superior  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CGT – Central Geral dos Trabalhadores  
CNA – Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária do Brasil  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNC – Confederação Nacional do Comércio  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNI – Confederação Nacional da Indústria  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CNRH – Centro Nacional de Recursos Humanos  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
CNTEEC – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura  
CONAFEP – Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas  
CONAM – Confederação Nacional das Associações de Moradores  
CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador  
CONFENEN – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino  
CONJUR – Consultoria Jurídica do Ministério da Educação  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura  
CP – Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação  
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
DAU – Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura  
DCNFP – Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores  
DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia  
DEF – Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura  
DEM – Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura  
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino  
FASUBRA – Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras  
FENAJ – Federação Nacional dos Jornalistas  
FENASE – Federação Nacional das Associações dos Supervisores Educacionais

FENOE – Federação Nacional dos Orientadores Educacionais  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FITEE – Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
ForGRAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras  
FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras  
GT – Grupo de Trabalho  
IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement  
IES – Instituições de Ensino Superior  
IEUSP – Instituto de Educação da Universidade de São Paulo  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
IRHJP – Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro  
ISE – Instituto Superior de Educação  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MDB – Movimento Democrático Brasileiro  
ME – Movimento dos Educadores  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MEC/CNE Ministério da Educação e Cultura/Conselho Nacional de Educação  
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
OREALC – Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe  
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPGE/UFSC – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina  
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)  
PSDB – Partido Social Democrata Brasileiro  
PT – Partido dos Trabalhadores  
PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUCRJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
SBF – Sociedade Brasileira de Física  
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
SEF – Secretaria de Ensino Fundamental (Ministério da Educação e Cultura)  
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI – Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial  
SESu – Secretaria de Educação Superior (Ministério da Educação e Cultura)  
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas  
UCG – Universidade Católica de Goiás  
UDF – Universidade do Distrito Federal  
UECE – Universidade Estadual do Ceará  
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba  
UFAL – Universidade Federal de Alagoas  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso  
UFP – Universidade Federal de Pernambuco  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFPI – Universidade Federal do Piauí  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRN – Universidade Federal do Rio de Grande do Norte  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia  
UFV – Universidade Federal de Viçosa  
UIS – Instituto Internacional de Estatísticas da UNESCO (UIS)

UnB – Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNIP – Universidade Paulista

USP – Universidade de São Paulo

WEI – Word Educational Indicators

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> -----	<b>1</b>
<b>1 OLHANDO O PASSADO, COMPREENDENDO O PRESENTE: antecedentes históricos do Curso de Pedagogia no Brasil</b> -----	<b>14</b>
<b>1.1 O contexto das primeiras experiências brasileiras de formação do professor em nível superior</b> -----	<b>15</b>
<b>1.2 A história do Curso de Pedagogia no período de outorga</b> -----	<b>20</b>
1.2.1 <i>O Curso de Pedagogia e a formação do generalista e do técnico em educação</i> ..	20
1.2.2 <i>O Curso de Pedagogia na Legislação de 1962: o bacharelado como base e o currículo mínimo</i> .....	24
1.2.3 <i>Da formação generalista e dos técnicos em educação à formação do especialista</i> .....	27
<b>1.3. O Curso de Pedagogia entre a outorga e a autonomia</b> -----	<b>37</b>
1.3.1 <i>A extinção do Curso de Pedagogia nas proposições de Valnir Chagas – primeiro ato</i> .....	37
1.3.2 <i>O Curso de Pedagogia no contexto do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores</i> .....	44
1.3.3 <i>A extinção do Curso de Pedagogia no contexto da LDB 9.394/1996 – segundo ato</i> .....	49
<b>2 O MOVIMENTO NACIONAL PELA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR: embates na construção de um projeto coletivo</b> -----	<b>51</b>
<b>2.1 O Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador no contexto da abertura política</b> -----	<b>52</b>
<b>2.2 As propostas construídas no percurso histórico do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador</b> -----	<b>62</b>
2.2.1 <i>As propostas originadas no Comitê Pró-formação do Educador</i> .....	63
2.2.2 <i>A Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador: aprofundam-se os princípios e emergem os dissensos</i> .....	65
2.2.3 <i>As propostas da ANFOPE: ampliando os espaços de luta</i> .....	75
<b>2.3 A base comum nacional</b> -----	<b>87</b>
<b>2.4 A docência como base: o pomo da discórdia</b> -----	<b>89</b>
<b>2.5 Lineamentos teóricos à proposta de formação de educadores elaborada no âmbito do Movimento: a pedagogia histórico-crítica</b> -----	<b>94</b>
<b>3 O PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DELINEADO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS DE 1990</b> -----	<b>99</b>
<b>3.1 Mudanças na configuração do Estado e suas implicações na política educacional</b> -----	<b>100</b>
3.1.1 <i>Do Estado intervencionista ao Estado gerencial</i> .....	103
3.1.2 <i>O Estado gerencial no Brasil: notas breves</i> .....	111
<b>3.2 Os interlocutores da reforma e a conformação das políticas educacionais aos contornos da ideologia neoliberal</b> -----	<b>113</b>
3.2.1 <i>As políticas educacionais no Brasil e sua vinculação às orientações dos “intelectuais coletivos internacionais”</i> .....	113
3.2.2 <i>Protagonistas políticos da reforma da educação no Governo FHC</i> .....	120
<b>3.3 A formação de professores no contexto reformista da década de 1990</b> -----	<b>124</b>
3.3.1 <i>Das propostas oriundas do aparelho do Estado</i> .....	126
3.3.2 <i>Das propostas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB</i> .....	127



3.3.3 <i>Das propostas das entidades privatistas do ensino</i> .....	129
3.3.4 <i>Projetos em disputa na definição da LDB 9.394/1996</i> .....	129
3.3.5 <i>A formação de professores e o Curso de Pedagogia na LDB 9.394/1996</i> .....	131
3.3.6 <i>A expansão dos Cursos de Pedagogia e Normal Superior após a promulgação da LDB 9.394/1996</i> .....	139
<b>3.4 Lineamentos teóricos da proposta de formação de professores elaborada no âmbito do MEC/CNE</b> -----	<b>146</b>
<b>4 DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: concepções em disputa</b> -----	<b>153</b>
<b>4.1 As Comissões de Especialistas de Ensino (CEEs): elementos para compreensão da trajetória</b> -----	<b>154</b>
<b>4.2 As Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEPs)</b> -----	<b>159</b>
4.2.1 <i>A proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia elaborada pela CEEP em 1999</i> .....	172
4.2.1.1 <i>Leitura da Proposta</i> -----	172
<b>4.3 A proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia elaborada no âmbito do MEC/CNE</b> -----	<b>176</b>
4.3.1 <i>As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no contexto do CNE</i> .....	177
4.3.1.1 <i>A proposta de DCNP elaborada pelo CNE: o projeto de resolução de março de 2005</i> -----	181
4.3.1.2 <i>A mobilização das entidades da sociedade civil, da área da educação, ao Projeto de Resolução do CNE</i> -----	185
<b>4.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: a construção do consenso</b> -----	<b>188</b>
4.4.1 <i>O processo de reconstrução e aprovação das DCNP</i> .....	188
4.4.2 <i>O conteúdo das DCNP na Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006</i> .....	191
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	<b>197</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	<b>211</b>

## INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), homologadas pelo Parecer CNE/CP<sup>1</sup> 05/2005 (BRASIL, 2005b), Parecer CNE/CP nº 03/2006 (BRASIL, 2006a) e pela Resolução MEC/CNE<sup>2</sup> nº 1 (BRASIL, 2006b), resultaram de um longo e conturbado processo de elaboração. Considerando-se o Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997 (BRASIL, 1997a), pelo qual a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) solicitou às Instituições de Ensino Superior (IES) o envio de propostas à elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, como marco do início da reforma curricular do ensino superior, foram nove anos marcados por intensas discussões, disputas de posição e negociação de consensos.

A morosidade que caracterizou este processo fundamenta-se principalmente nos embates gerados por diferentes propostas de formação de professores/educadores e de Curso de Pedagogia então existentes. Por um lado, gestou-se um projeto que atendia a uma nova regulação educativa, representando os interesses do capital. Foi construído no âmbito do aparelho de Estado, no Ministério da Educação e nas Comissões Bicamerais (CB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), respondendo aos princípios delineados pela reforma da educação superior, ainda por ocasião da promulgação da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Formalmente apresentado à sociedade civil, em forma de Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a), em 17 de março de 2005, a proposta reduzia o Curso de Pedagogia e a atuação do Pedagogo à docência: na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas matérias pedagógicas do Curso Normal de nível médio. Intensificava, também, a cisão bacharelado-licenciatura.

Tal fato gerou imediata mobilização de entidades organizadas da sociedade civil vinculadas à área da educação, as quais explicitaram sua contrariedade, encaminhando ao MEC/CNE documentos no sentido de repudiar a proposição. Destacaram-se, então, três manifestações contrárias à posição oficial, a saber: (i) da Associação Nacional pela Formação

---

<sup>1</sup> Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

<sup>2</sup> Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação.

dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2005a; ANFOPE et al, 2005a; ANFOPE et al, 2005b), (ii) do Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR, 2005a, 2005b) e (iii) do Manifesto de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (MANIFESTO, 2005).

Cabe ressaltar que as proposições do FORUMDIR coadunavam-se, em grande medida, com aquelas defendidas pela ANFOPE, considerando que as duas entidades encaminharam também posicionamento conjunto ao CNE (ANFOPE et al, 2005b), por ocasião da divulgação do Projeto de Resolução e em outros momentos de mobilização, conforme apresentamos no desenvolvimento desta tese. Tal posicionamento defendia a docência como base da formação do pedagogo, numa concepção ampliada de docência.

Já o Manifesto de Educadores Brasileiros foi organizado por três educadores pesquisadores das questões históricas referentes ao Curso de Pedagogia (LIBÂNEO, 1998, 2001, 2002; PIMENTA, 2001, 2002, 2004; FRANCO, 2002) e assinado por cerca de cem professores simpatizantes das mesmas idéias. Representou a afirmação de um posicionamento contrário à idéia de docência como base na formação do pedagogo já revelado em discussões anteriores nos Encontros Nacionais organizados pela ANFOPE. Colocou-se, ao mesmo tempo, contrário à proposta reducionista do CNE. Este posicionamento, no entanto, não chegou a ser apreciado nas discussões realizadas no âmbito do aparelho de Estado por não se constituir enquanto manifestação vinculada a entidades representativas de movimento social. Deste modo, das propostas provenientes da sociedade civil, a da ANFOPE, com amplo apoio do FORUMDIR, CEDES e ANPEd, esteve mais fortemente representada no processo de definição das DCNP.

Consideramos, pois, para os estudos desta tese, que foram duas as principais propostas de formação de professores/educadores e de Curso de Pedagogia em tensionamento no processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. No âmbito da sociedade política, como representante das forças hegemônicas por uma nova regulação educacional vinculada ao contexto internacional, esteve o **projeto de formação de professores**, construído pelo MEC/CNE, delineado pelos princípios articuladores da reforma do ensino superior implementada na década de 1990. No âmbito da sociedade civil, na área da educação, esteve o **projeto de formação de educadores**, construído no Movimento Nacional

pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, representado pela ANFOPE e entidades parceiras (ANPEd<sup>3</sup>, CEDES<sup>4</sup>, FORUMDIR).

O projeto encaminhado pelo MEC/CNE foi concebido no bojo das reformas estruturais implantadas em conformidade com as transformações no modo de produção, no mundo do trabalho e na organização do Estado. Na vaga neoliberal aprofundada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, quando esteve à frente do Ministério da Educação o Ministro Paulo Renato Souza, as políticas educacionais passaram a responder a estes determinantes, afirmando a centralidade da educação e da formação dos educadores (FRIGOTTO, 2003, CAMPOS, 2004) na construção e manutenção da hegemonia dos propósitos do capital. O intenso movimento de reformas estruturais e políticas então vivenciado esteve articulado aos ajustes orientados pelos organismos internacionais (BARRETO, LEHER, 2003; OLIVEIRA, 2003; BRUNO, 2003; DOURADO, 2002), principais interlocutores dos intelectuais ligados ao aparelho de Estado, responsáveis pela condução dos processos de construção das políticas de formação de professores/educadores e, por muitas vezes, determinado-as diretamente com medidas autoritárias<sup>5</sup>. Este projeto responde ao modelo dominante que tradicionalmente consubstanciou as políticas voltadas à formação dos educadores encampadas pelo Estado, ou seja, o da racionalidade técnica (CONTRERAS, 2002), onde a formação do professor é pensada em analogia à formação do aluno da Educação Básica e no fazer imediato da sala de aula.

O projeto construído no interior do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (Comitê, CONARCFE e ANFOPE)<sup>6</sup>, começou a ser discutido e organizado em fins da década de 1970 e início de 1980, articulado às mudanças políticas e ao clima de redemocratização em que estava então imersa a sociedade brasileira. Os princípios construídos neste Movimento traduziam os interesses de entidades e/ou organizações ligadas à área da educação, fazendo oposição ao pensamento tecnicista presente na legislação educacional então em vigor, evidenciando a preocupação com uma formação de qualidade, em uma perspectiva de emancipação humana (COMITÊ, 1983; CONARCFE, 1986;

---

<sup>3</sup> ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

<sup>4</sup> CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

<sup>5</sup> Como exemplo, podemos citar a imposição, por decreto, do Curso Normal Superior como único *locus* de formação do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

<sup>6</sup> O Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador teve seu início no âmbito do Comitê Pró-Formação do Educador, nos anos de 1980 a 1983. Em 1983 o Comitê foi transformado em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE – e, em 1990, em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

ANFOPE, 1992, 1996), respaldada pela acepção histórico-crítica de educação (SAVIANI, 1996, 1989). Com esta preocupação, nasceu, no contexto do primeiro Encontro Nacional realizado em Belo Horizonte, em 1983, a concepção de “base comum nacional” para a formação dos educadores, discutida e reafirmada ao longo de mais de duas décadas nos Encontros Nacionais, realizados a cada dois anos. Além de princípios formativos mais gerais, firmou-se neste Movimento a idéia da docência como base da formação profissional do educador.

O presente estudo tem como objetivo central analisar o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, evidenciando as concepções em disputa e identificando a articulação do conteúdo da proposta de formação do pedagogo aprovada pela resolução MEC/CNE nº 1 de 15 de maio de 2006 com as políticas de formação de professores construídas na década de 1990 e com o projeto de formação de educadores construído e representado pela ANFOPE e entidades parceiras. Como objetivos mais específicos consideramos: (i) analisar as problemáticas inerentes ao Curso de Pedagogia desde sua gênese em 1939 até a homologação da LDB 9.394/1996; (ii) contextualizar as propostas de formação do pedagogo que estiveram em disputa, no âmbito do aparelho de Estado, por ocasião da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia; (iii) investigar as forças presentes no processo de construção das DCNP, os interesses representados e os intelectuais mais diretamente envolvidos em cada uma das propostas; (iv) identificar as concepções de Curso de Pedagogia e de pedagogo em disputa nesse processo.

Na consecução destes objetivos, este estudo se fundamenta, em grande parte, nos elementos constitutivos da teoria de Estado de Antonio Gramsci, segunda a qual o Estado é analisado em uma perspectiva ampliada, constituído pelos aparelhos privados de hegemonia – sociedade civil – e pelo Estado em sentido estrito – sociedade política. Na acepção Gramsciana, então, a sociedade política, ou Estado em sentido estrito, tem suas funções redefinidas a partir da esfera econômica, considerando a necessidade que tem o capital de superar sua própria crise. “Entre a estrutura econômica e o Estado com sua legislação e sua coerção, está a sociedade civil [...]; o Estado é o instrumento para adequar a sociedade civil à sociedade econômica” (GRAMSCI, 2006, p.324). Nesta direção, a economia, o modo de produção, é a “estrutura”, ao passo que a sociedade civil e a sociedade política constituem a

“superestrutura”, momentos onde ocorrem os embates ideológicos, a “relação de forças” e a “guerra de posição”<sup>7</sup> (GRAMSCI, 2007).

Gramsci estabelece, assim, dois grandes planos superestruturais visando à compreensão das relações capitalistas: “o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos chamados de ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, que correspondem à função de ‘hegemonia’, que o grupo dominante exerce em toda a sociedade, aquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’” (GRAMSCI, 1991, p.10). Nesta perspectiva, a base material – a estrutura –, condiciona a base ideológica – a superestrutura, ou seja, das mudanças na estrutura, nas relações de produção e troca, derivam mudanças no modo de pensar e na consciência do proletariado, transformando também a sociedade.

O Estado em sentido restrito, representado pela sociedade política, congrega os meios e as atividades que dizem respeito à função de coerção ou de domínio direto, sob o controle das burocracias executiva e policial-militar. Nessa acepção, é entendido como aparelho coercitivo para conformar as massas, segundo o tipo de produção e de economia de um determinado momento histórico. No sentido integral, representa o equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil, ou seja, a manutenção da hegemonia de um determinado grupo, o que pressupõe o uso da coerção, mas também a busca do consenso. Nas palavras de Gramsci,

[...] a coerção deve ser sabiamente combinada com a persuasão e o consentimento, e isto pode ser obtido, nas formas adequadas de uma determinada sociedade, por uma maior retribuição que permita um determinado nível de vida, capaz de manter e reintegrar as forças desgastadas pelo novo tipo de trabalho (GRAMSCI, 1978, p.405).

Essa combinação entre a coerção e a persuasão permite que o Estado possa ser compreendido como ditadura + hegemonia (sociedade política + sociedade civil), isto é,

---

<sup>7</sup> Na explicitação do movimento de “relação de forças” sociais, Gramsci (2007) distingue três momentos ou graus, a saber: “1) uma relação de forças sociais estreitamente ligada à estrutura objetiva, independente da vontade dos homens, que pode ser mensurada com os sistemas das ciências exatas ou físicas [...]. Com base no grau de desenvolvimento das forças materiais de produção, têm-se os agrupamentos sociais, cada um dos quais representa uma função e ocupa uma posição determinada na própria produção.” Essa realidade, segundo o autor, ninguém pode modificar. 2) O momento seguinte é a relação das forças políticas, ou seja, “a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais”, que pode existir em diferentes graus. 3) O terceiro momento é o da relação das forças militares. (GRAMSCI, 2007). Para as questões do nosso estudo é imprescindível identificar como se estabeleceram as relações entre as forças políticas em questão.

hegemonia amparada na coerção. Esses dois momentos superestruturais representam as relações que se estabelecem entre consenso/persuasão e força/coerção. O Estado é então, segundo a acepção Gramsciana, “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos seus governados” (GRAMSCI, 1978, p.87).

O Estado, neste estudo, não será, portanto, concebido apenas como aparelho burocrático-coercitivo, mas também como espaço dos “organismos” denominados por Gramsci de “privados” onde se manifestam os cidadãos, seus interesses, suas organizações, sua cultura, seus valores e ideologias e suas propostas para a educação. Nessa perspectiva, consideramos que o processo de construção e definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia ocorreu, sobretudo, no enfrentamento das propostas apresentadas por sujeitos políticos coletivos agrupados nos aparelhos privados de hegemonia<sup>8</sup>. No caso desta investigação, os “intelectuais coletivos” são representados pelas associações acadêmicas ligadas à área da educação, preocupadas com o campo do trabalho educativo, tais como – ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR –, sindicatos de trabalhadores – CNTE; também, de entidades ligadas ao campo do capital, incluindo as internacionais – Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros.

Numa perspectiva ampliada de Estado, o CNE é um órgão do aparelho de Estado com a atribuição de elaborar a legislação pertinente ao campo da educação; mas ao mesmo tempo, órgão que congrega representantes de entidades e/ou organizações da sociedade civil. Constitui-se, portanto, no processo de construção das DCNP, em espaço de mediação entre a força e o consenso, entre os interesses da sociedade política e os das entidades e organismos privados da sociedade civil, da área da educação, no sentido de alcançar o consenso necessário à definição de diretrizes para o Curso de Pedagogia. Podemos dizer, então, que o CNE constituiu-se no local onde atuaram os diferentes organismos/entidades, ou seja, as diferentes forças sociais em disputa, na luta pela hegemonia de seu projeto de formação de professores/educadores e de Curso de Pedagogia.

De acordo com Gruppi (1978, p.70), a hegemonia é

---

<sup>8</sup> Nos Cadernos, Gramsci trabalha com o conceito de “aparelho de hegemonia” que, de acordo com Gluckmann (1980), é “Conjunto complexo de instituições, ideologias, práticas e agentes (entre os quais os intelectuais), o aparelho de hegemonia só encontra sua unificação através da análise da expansão de classe” (GLUCKSMANN, 1980, p.70).

[...] a capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim, marcado por profundas contradições de classe. Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que – através da sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas, consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder.

Bobbio (1999) acrescenta que a hegemonia é “o momento de soldagem entre determinadas condições objetivas e a dominação de fato de um determinado grupo dirigente: este momento de soldagem ocorre na sociedade civil” (BOBBIO, 1999, p.69). Explicita ainda, que a obra de Gramsci demonstra uma evolução conceitual de hegemonia decorrente da “distinção entre uma acepção mais restrita, segundo a qual hegemonia significa *direção política* [...], e uma acepção mais ampla, segundo a qual significa também *direção cultural*” (BOBBIO, 1999, p.67. Grifos do autor.). Nesta acepção, “a hegemonia não visa apenas à formação de uma vontade coletiva capaz de criar um novo aparelho estatal e de transformar a sociedade, mas também à elaboração e, portanto, à difusão de uma nova concepção do mundo” (BOBBIO, 1999, p.69).

Nos momentos de soldagem, tanto no contexto de construção como de conservação da hegemonia, o intelectual aparece como um dos principais agentes mediadores. Assim, se a hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional é exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, as associações, entre outras localizadas na sociedade civil, e é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais (GRAMSCI, 2005), então é preciso considerar seu papel entre os momentos superestruturais como elemento mediador entre as propostas em disputa.

Como condição necessária à conquista da posição hegemônica nas sociedades capitalistas, Gramsci defende uma reforma “intelectual” e “moral”. A proposição dessa reforma determina o destacado papel que ele atribui aos intelectuais na formação e construção do partido político<sup>9</sup>, pois segundo ele, “uma massa humana não se ‘distingue’ e não se torna independente ‘por si’, sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação

---

<sup>9</sup> Gramsci distingue os partidos em partidos políticos e partidos ideológicos (GRAMSCI, 1978). O partido político constitui uma “organização prática (ou tendência prática), ou seja, um instrumento para a solução de um problema ou de um grupo de problemas da vida nacional e internacional” (GRAMSCI, 1995, p.204). As entidades e organizações da sociedade civil podem ser agrupadas sob o conceito de partido ideológico, tais como a imprensa, as igrejas, as associações culturais, de classe, como os sindicatos, acadêmicas, entre outras.



teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica” (GRAMSCI, 1986, p.21). Os intelectuais são, então, os responsáveis pela elaboração das ideologias bem como pela sua disseminação, são eles os mediadores do consenso (GRUPPI, 1978, p.80).

Nos seus postulados, Gramsci (1991) delimita dois tipos principais de intelectuais: o “intelectual orgânico” e o “intelectual tradicional”<sup>10</sup>. Os intelectuais orgânicos, “nascedo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, criam para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político [...] (GRAMSCI, 1991, p.3). O intelectual “orgânico” nesta acepção pode ser qualquer pessoa possuidora de uma capacidade técnica particular e dos elementos de organização e pensamento de uma classe social. Ou seja, “os intelectuais ‘orgânicos’ que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, no mais das vezes, ‘especializações’ de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo novo que a nova classe deu à luz” (GRAMSCI, 1991, p.4). Sua função é a de dar homogeneidade e consciência a essa classe, tanto no campo econômico, quanto no social e político.

Orgânicos são, portanto, os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (GRAMSCI, 1975). Desse modo, conscientes de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de diversas formas, conforme aponta Semeraro (2006, p.378):

[...] no trabalho, como técnicos e especialistas dos conhecimentos mais avançados; no interior da sociedade civil, para construir o consenso em torno do projeto da classe que defendem; na sociedade política, para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social.

---

<sup>10</sup> Apresentada a organicidade dos intelectuais relacionada à vinculação com a cultura, a história e a política das classes subalternas que se organizam para alcançar a hegemonia. Gramsci afirma que “todos os homens são intelectuais [...]. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 1991, p.7). E, apesar de admitir a existência de graus diversos de atividade específica intelectual, classifica essa graduação como sendo apenas quantitativa e nunca qualitativa. Isso significa, conforme Semeraro (2006) “que o desempenho de diferentes funções intelectuais nunca deve justificar hierarquias ou divisão de classes na sociedade” (p.380).

De tais postulados Gramscianos emerge clara a distinção entre os intelectuais “funcionais” à dominação e os intelectuais “orgânicos”, que lutam para superá-la. Os primeiros, conforme Semeraro (2006), são os intelectuais pragmáticos, que se colocam à disposição de uma sociedade gerenciada para poucos; os orgânicos são aqueles que se envolvem com as organizações populares para construir uma democracia realmente “orgânica” para todo o corpo social, não apenas para uma parte dele. Assim, na “guerra de posição” presente nos processos de definição de diretrizes educacionais, os intelectuais orgânicos ao capital e às orientações dos intelectuais coletivos internacionais empreenderam estratégias para conservar a hegemonia do capital. Os intelectuais orgânicos aos dominados, por sua vez, estiveram empenhados em formar consciências críticas e a construir um “bloco histórico” (uma articulação dialética) entre estrutura e superestrutura (economia e cultura), entre sociedade civil e sociedade política, de maneira a superar a relação vertical entre governantes e governados e a separação entre intelectuais e massa em um movimento contra-hegemônico.

Na luta pela conservação ou pela construção de um novo projeto hegemônico para a classe que representam, os principais embates, ou seja, a “guerra de posição” na construção das DCNP ocorreu na esfera do Estado, compreendido na acepção ampliada, que incorpora o aparelho de hegemonia à superestrutura.

Compreender esse cenário implica em considerar o papel desempenhado pelos intelectuais ligados a cada um dos projetos e suas estratégias para torná-los hegemônicos. Gramsci acreditava que a compreensão de si mesmo e das contradições da sociedade acontecem pela inserção ativa nos embates hegemônicos (SEMERARO, 2006). Por isso aprofunda a estreita ligação entre intelectuais, política e classe social, de forma conectada às lutas políticas dos “subalternos”. Apresenta o papel dos intelectuais intimamente entrelaçado aos grupos sociais vinculados a um modo de produção. É nessa direção que tentamos resgatar os intelectuais que estiveram à frente de cada um dos projetos que ora abordamos como objeto de estudo para compreender o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Na realização desta investigação utilizamos como recurso metodológico o estudo documental, pautado na análise de conteúdo, e ampla pesquisa bibliográfica. A escolha e a delimitação do *corpus* documental seguiram critérios de pertinência aos objetivos da pesquisa proposta, definindo-se processualmente, conforme o avanço dos trabalhos e as temáticas

inerentes aos capítulos. Na seqüência, ao mesmo tempo em que apresentamos o conteúdo da tese, procuramos identificar as principais referências trabalhadas em cada capítulo.

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos. No Capítulo 1 – **Olhando o passado, compreendendo o presente: antecedentes históricos do Curso de Pedagogia no Brasil** – apresenta-se a gênese do Curso de Pedagogia no país com o objetivo de apreender a sua constituição “original” e compreender a histórica problemática concernente à definição de suas funções e do papel do pedagogo até a aprovação da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Para tanto, o capítulo foi organizado em três partes. Na primeira, contextualizam-se as iniciativas pioneiras de formação de professores primários em nível superior. Na segunda, analisa-se a história do curso pautada na legislação de 1939, 1962 e 1969, identificando as mudanças que ocorrem nas funções do curso, na sua organização curricular e no papel do pedagogo. Na última parte, contextualizam-se as duas principais investidas das políticas oficiais no sentido de extinguir o Curso de Pedagogia: as Indicações de Valnir Chagas na década de 1970 e a LDB 9.394/1996.

Neste capítulo, utilizamos de modo mais acentuado, os seguintes documentos: Decreto-Lei 1.190/1939 (BRASIL, 1939), Parecer CFE nº 251/1962 (BRASIL, 1963), Parecer CFE nº 292/1962 (BRASIL, 1962), Parecer CFE nº 12/1967 (BRASIL, 1967). Na seqüência, analisamos as Indicações pelas quais o conselheiro Valnir Chagas propôs a extinção do Curso de Pedagogia no modelo até então conhecido. Tomou-se como referência, especialmente, Silva (2004), Miceli (2001), Evangelista (2001, 2002, 2003); Coutinho (1999, 2000), Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), Chagas (1976), Scheibe e Aguiar (1999), Tanuri (2000), Bissoli da Silva (2002, 2003), Saviani (1996, 1997, 2003, 2004), Freitas (1996, 2002) Romanelli (1978), Germano (2005), Warde (1985), Brzezinski (1996a, 1996b) Cunha (2005).

No Capítulo 2 – **O Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador: embates na construção de um projeto coletivo de formação** – contextualiza-se o processo de organização do Movimento, explicitando-se as propostas para o Curso de Pedagogia e para a formação do pedagogo. O capítulo foi organizado em cinco partes. Na primeira buscou-se compreender a conjuntura política do final da década de 1970 e início de 1980, na qual a abertura política propiciou a constituição de movimentos sociais, dentre eles o Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Na seqüência, caracterizou-se a história deste Movimento em três momentos: como Comitê (1980–1983), como Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE (1983–1990) – e, ainda, como Associação Nacional pela Formação

dos Profissionais da Educação – ANFOPE (1990 até os dias atuais). Na terceira e quarta partes ao mesmo tempo em que foram destacados os princípios basilares da proposta da ANFOPE, quais sejam: a “base comum nacional” e a “docência como base”, identificaram-se os dissensos e os consensos então construídos. Na última parte deste capítulo, tratou-se, em linhas gerais, da pedagogia histórico-crítica, apontada nos documentos da ANFOPE como a concepção basilar na sustentação teórica de suas propostas.

Neste capítulo, os Documentos Finais dos Encontros Nacionais do Movimento constituíram-se na principal fonte documental. São eles: COMITÊ (1983); CONARCFE (1984a, 1984b, 1985, 1986, 1989, 1990); ANFOPE (1992, 1994, 1996, 1998, 2000, 2002, 2004). Tomaram-se como referências principais: Aguiar (2005, 1999), Brzezinski (1992a, 1992b, 1996a, 1996b, 2002), Franco (2002), Freitas (1996, 1999, 2002), Libâneo (1998, 2001, 2002), Pimenta (2001, 2002, 2004), Saviani (1989, 1997), Scheibe (1994, 2000, 2002, 2003).

No Capítulo 3 – **O projeto de formação de professores delineado nas reformas educacionais da década de 1990** – tomou-se como foco de análise as reformas educacionais no contexto das políticas neoliberais, evidenciando suas implicações nas políticas de formação dos educadores. O capítulo foi organizado em quatro partes. Identificaram-se, inicialmente, os fatores causais das mudanças na política econômica na década de 1970, quando se verifica a reversão da tendência de corte keynesiano que deu origem ao Estado de Bem-Estar Social, observando-se em contrapartida, o fortalecimento das teses neoliberais em todo o mundo Ocidental, do que resultaria um novo modelo de organização do Estado. Na seqüência, buscou-se apreender as conseqüências desse novo modelo para as políticas sociais relacionadas à educação e à formação de professores no contexto brasileiro, identificando, também, a sua vinculação com os intelectuais coletivos internacionais. Na terceira parte, mapearam-se as características do projeto de formação de professores planejado pelo Estado, as estratégias então utilizadas para alcançar o consentimento e o consenso em torno dos propósitos governamentais, as propostas de formação de professores em disputa por ocasião das discussões da LDB 9.394/1996 e as deliberações sobre o Curso de Pedagogia e a formação de professores então aprovadas. Finalizando, identificou-se, em linhas gerais, a concepção de formação de professores que embasou a LDB e normatizações posteriores, bem como suas implicações para o Curso de Pedagogia.

Neste capítulo, tomaram-se como documentos principais os seguintes: LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), Parecer CNE/CP nº 115/1999 (BRASIL, 1999b) Resolução CNE/CP nº 01/1999 (BRASIL, 1999c), Decreto nº 3.276/1999 (BRASIL, 1999e), Decreto nº

3.554/2000 (BRASIL, 2000c), Parecer nº CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001a), Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002a), Resolução CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002b). Ajudaram-nos a caracterizar, interpretar e compreender as mudanças estruturais basilares desse projeto: Anderson (1995), Bruno (2003), Campos (2002, 2004), Coraggio (2000a, 2000b), Dourado (2002), Frigotto (2003), Gentili (1995), Harvey (2006), Leher (1998, 2001), Mello (1999), Oliveira (1997, 2000), Silva Junior (2002), Saviani (1997, 2002), Torres (2000), Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), Silva (2002, 2004).

No Capítulo 4 – **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa** – analisaram-se as duas principais propostas em disputa no processo de elaboração das DCNP – a da ANFOPE e entidades parceiras em grande parte encampada pelas Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia de 1998 e 2000 e a do MEC/CNE –, bem como o texto das DCNP aprovado pelos Pareceres CNE/CP nº 05/2005, CNE/CP nº 03/2006 e Resolução CNE/CP nº 1/2006. O capítulo foi organizado em quatro partes. Inicialmente recuperou-se um pouco da história das Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia, explicitando-se a vinculação do teor da proposta construída em 1999 e reafirmada em 2002 com as idéias defendidas pelo Movimento. Na terceira parte apresentou-se o CNE como a arena de disputas onde estiveram representados interesses diversos e antagônicos no processo de elaboração das DCNP. Analisou-se a proposta construída pelos intelectuais ligados ao MEC/CNE apresentada à comunidade acadêmica no formato de projeto de resolução em 17 de março de 2005. Na quarta e última parte analisou-se o processo de construção das DCNP bem como o seu conteúdo expresso pela Resolução CNE/CP nº 1/2006. Nas duas propostas em disputa e no texto aprovado em forma de DCNP buscou-se evidenciar a função do Curso de Pedagogia, a organização do Curso de Pedagogia e a identidade do pedagogo.

Neste capítulo, os documentos basilares ao estudo foram: Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a), Portaria MEC nº 74/1985 (BRASIL, 1985), Portaria MEC nº 509/1987 (BRASIL, 1987), Portaria MEC nº 287/1992 (BRASIL, 1992), Portaria MEC nº 972/1997 (BRASIL, 1997), Portaria MEC nº 647/2000 (BRASIL, 2000a), Portaria MEC nº 146/1998 (BRASIL, 1998), Proposta de DCNP elaborada pela CEEP (CEEP, 1999), Portaria MEC nº 1.518/2000 (BRASIL, 2000b), Portaria MEC nº 1.531/2000 (BRASIL, 2000c), Manifesto dos Educadores Brasileiros sobre o Projeto de Resolução do CNE (MANIFESTO, 2005), Parecer CNE/CP nº 05/2005 (BRASIL, 2005b), Parecer CNE/CP nº 03/2006 (BRASIL, 2006a), Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006b). Ajudaram-nos a compreender as propostas

os estudos de Aguiar e Scheibe (2002, 1999), Bissolli da Silva (2000), Evangelista (2005), Miceli (2001), Nunes et al (2001), Saviani (1997, 2007), Silva (2002), Tanuri (2000), Vieira (2000).

A contribuição do presente estudo consiste principalmente no registro e análise de um processo que mobilizou os educadores brasileiros preocupados com a formação do pessoal docente para a escolarização básica por mais de duas décadas. Este registro e sua análise permitirão, certamente, visualizar de forma mais elucidativa, a complexidade do processo de formação da identidade dos professores, num contexto social e político de resistência à regulação educativa voltada para a produção/reprodução da força de trabalho adequada às exigências do capitalismo, cujo objetivo não pode deixar de, em última análise, disciplinar a pobreza.

## **1 OLHANDO O PASSADO, COMPREENDENDO O PRESENTE: antecedentes históricos do Curso de Pedagogia no Brasil**

“O curso de pedagogia, no percurso de sua existência, talvez pela própria amplitude da área que o denomina, foi se amoldando aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes. A opção histórica que faz sentido configurar neste momento é aquela que resulta de um trabalho de mediação que não apenas contemple uma discussão conceitual, mas também a complexidade histórica do curso, e o seu papel no encaminhamento das questões educacionais” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999)

O propósito de analisar o processo de definição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) no contexto do movimento reformista da educação e da formação de professores, intensificado na década de 1990 durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), requer fazer uma retrospectiva histórica do Curso de Pedagogia recuperando, nas suas sete décadas de existência, elementos que nos ajudem a compreender melhor as disputas então presentes. Posto este objetivo, abordamos sua história considerando, ainda que brevemente, o contexto sociocultural no qual esteve imerso e a jurisprudência presente nas leis educacionais, orientadoras dos currículos que caracterizaram diferentes perfis profissionais aos egressos do curso.

Neste sentido, pautados na legislação que normatizou o curso e, também, nos estudos realizados por diversos autores sobre a temática em tela, tomamos como referência três momentos. No primeiro, abordamos brevemente o contexto das duas principais experiências de formação do professor primário em nível superior, expressão de projetos vinculados ao movimento dos educadores das décadas de 1920 e 1930. A extinção dessas experiências marca a retirada de tal formação do nível superior. No segundo, focalizamos o período em que a história do Curso de Pedagogia esteve estritamente vinculada à outorga do Estado, compreendendo sua gênese em 1939, as mudanças impetradas no contexto da Lei 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961) e aquelas promovidas no final da década de 1960, no bojo das Leis 5.540, de 1968 (BRASIL, 1968) e 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971). Nesse período, a formação do professor para o magistério dos anos iniciais de escolaridade não esteve entre as

funções prioritárias do curso, aparecendo mais como intenção futura, nos pareceres então homologados. No terceiro momento, apresentamos as duas intencionalidades antagônicas que marcam, a partir de meados da década de 1970, a história do Curso de Pedagogia: (i) a proposta de transformação radical do Curso de Pedagogia inscrita nas Indicações de Valnir Chagas, pelas quais se extinguiria o curso nos moldes em que fora até então organizado e (ii) as propostas construídas no âmbito da sociedade civil, especialmente por professores e acadêmicos, revitalizando o Curso de Pedagogia e atribuindo-lhe a função de formar os professores para o magistério dos anos iniciais de escolaridade.

Na análise buscamos evidenciar as questões fundamentais nas quais se consubstanciam os históricos dissensos em relação ao Curso de Pedagogia e à identidade do Pedagogo.

### **1.1 O contexto das primeiras experiências brasileiras de formação do professor em nível superior**

A sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX foi marcada pela existência de uma burguesia industrial fraca e dependente do capital agrário-exportador e por uma sociedade civil frágil e pouco organizada. Esta situação submeteu o proletariado às estratégias de controle do Estado, principalmente a partir de 1930, quando este passou a desempenhar dois papéis: o de protagonista dos processos de transformação e o de assumir a tarefa de ‘dirigir’ politicamente as próprias classes economicamente dominantes (COUTINHO, 1999).

O Estado corporativo<sup>11</sup> que emergiu deste contexto objetivava: (i) no campo econômico, a implantação da indústria; (ii) no campo social, a regulação das relações sociais, transformando-se em arena de conflitos por ele arbitrados; (iii) no campo político, agindo no sentido de enfraquecer as instituições autônomas de organização e de representação das classes subalternas. Com vistas a alcançar tal grau de regulação, utilizou de diversos estratagemas, dentre eles da violência, como “estratégia de dominação política e de desmobilização dos grupos de oposição e de mecanismos de cooptação através da concessão

---

<sup>11</sup> No Brasil, o Estado corporativo constituiu-se a partir da concepção de Estado de Bem-Estar-Social adaptada às condições de subdesenvolvimento que caracterizavam o país na década de 1930, conforme veremos no Capítulo 3 desta tese.



de aspirações para setores da classe média e para os assalariados urbanos, principalmente para aqueles que possuíam maior poder de organização” (SILVA, 2004, p.29).

O aparato burocrático necessário ao processo de centralização autoritária então descortinada culminou na abertura de ministérios, de uma série de organismos vinculados diretamente à Presidência da República e de uma rede de autarquias, conselhos, departamentos e comissões especiais (MICELI, 2001). A manutenção de tal estrutura propiciou a abertura de cargos especializados, ocupados pelos detentores de uma competência estrita em determinadas áreas do conhecimento, consolidando algumas carreiras técnicas e um mercado de trabalho bastante promissor. No provimento de pessoal à ocupação de tais cargos, os mecanismos de cooptação foram estratégias freqüentes no sentido de garantir um corpo de intelectuais capazes de colaborar na construção dos consensos então necessários.

Durante o Estado Novo (1937-1945), nos anos iniciais do processo de modernização, as políticas públicas respondiam a uma dupla determinação: as necessidades de valorização do capital e, conforme já anunciamos, a busca de um consenso mínimo, nos marcos de um capitalismo dependente e em momento inicial de estruturação (SILVA, 2004). Em busca da concretização de tais objetivos, o Estado corporativo passou a regular as relações de trabalho e a estabelecer políticas para a previdência, saúde pública e educação.

As diretrizes políticas definidas para a educação brasileira, nos marcos das determinações anunciadas, organizaram-se em favor dos segmentos urbanos emergentes do processo de industrialização e urbanização. O desenvolvimento do sistema educacional, neste período, foi definido pelo grau de crescimento das forças produtivas e das relações de produção, bem como pelo estágio de organização política alcançado pelas forças sociais em conflito (SILVA, 2004). A maior organização da classe trabalhadora resultou em uma relação mais equilibrada entre sociedade política e sociedade civil (COUTINHO, 2000), diferenciando-se, quanto aos espaços de negociação arbitrados pelo Estado, do quadro que caracterizou o início da década de 1930. De acordo com Silva (2004, p.30) “esta organização da sociedade civil em muito influenciaria a definição das políticas para a educação, tanto do ponto de vista da organização das demandas das entidades congregadoras dos trabalhadores, quanto dos interesses das entidades do capital”.

A industrialização brasileira ao consolidar-se no contexto de um capitalismo subdesenvolvido, dependente e importador de tecnologia, reduziu consideravelmente a demanda por um saber abstrato e sistematizado, inibindo as necessidades de saber científico veiculado pelo aparato escolar (NEVES, 1991). Entretanto, apesar deste quadro, a crescente

urbanização e as exigências de alguns setores ligados ao campo do capital, passaram a demandar mão-de-obra qualificada, comprometendo o Estado com a expansão da escolarização. Estes setores, conforme destaca Silva (2004, p.31),

[...] passaram a reivindicar do Estado, ações educacionais que garantissem a formação de funcionários adaptados às novas funções de gerência e a tarefas especializadas, bem como para a formação de seus intelectuais orgânicos. Além disso, segmentos da sociedade civil também reivindicaram a expansão das oportunidades educacionais. Por exemplo, desde o início do século XX o operariado defendia a redução da jornada de trabalho para, dentre outras, possibilitar o acesso da classe trabalhadora à educação e às classes médias como forma de ascensão social.

As diretrizes políticas nacionais para a educação foram progressivamente implantadas através de uma legislação que se organizou com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930<sup>12</sup> e, da mesma forma, com a criação do Conselho Nacional de Educação em 1931<sup>13</sup>. A implementação desta estrutura revelava a centralidade da educação no contexto da modernização da sociedade brasileira, “afirmando-se como um serviço público e um importante instrumento para a construção de uma nova hegemonia” (SILVA, 2004, p.31). Na área da educação, deste modo, as ações do Estado expressavam estratégias para a obtenção do consenso necessário à criação de condições de adaptação às relações de produção impostas pelo desenvolvimento das forças capitalistas.

A definição de um modelo nacional de educação já expressava os conflitos de interesse entre educadores católicos e educadores laicos. Os católicos buscavam a garantia da manutenção de sua atuação na educação escolar, procurando impedir a atuação crescente do Estado nesta área. Pregavam, conforme explicita Silva (2004), que a educação consistia em dever da família e deveria se pautar nos valores do catolicismo e de uma educação tradicional. Defendiam, igualmente, a manutenção de seu poder de intervenção através da introdução do ensino religioso nas escolas. Essa meta foi alcançada em 1931 quando, no bojo da Reforma

---

<sup>12</sup> Francisco Campos assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, credenciado por sua atuação à frente dos assuntos educacionais de Minas. Promoveu, então, a reforma do ensino secundário e universitário no país. Do ponto de vista político, foi indicado representante mineiro no governo federal pelo governador Olegário Maciel. Deixou o ministério em setembro de 1932.

<sup>13</sup> Os conselhos de educação têm sua existência, no Brasil, datada do início do período republicano, quando são criados com o objetivo declarado de discutir e definir as políticas para a educação. O primeiro deles denominou-se Conselho Superior de Educação e foi constituído em 1891. O segundo foi organizado pela Reforma Francisco Campos, em 1931, com funções consultivas e denominava-se Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 1961, com o advento da Lei 4.024 (BRASIL, 1961), criou-se o Conselho Federal de Educação (CFE), extinto em 1994, no governo Itamar Franco. Em 1995, pela Medida Provisória nº 1.159/1995, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), em atividade até os dias atuais.

Francisco Campos<sup>14</sup>, promulga-se um decreto que introduz o ensino religioso nas escolas públicas.

De outro lado, os educadores que defendiam uma educação laica, organizados a partir da IV Conferência realizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE)<sup>15</sup> em 1931, lançam, no ano seguinte, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000). Os pioneiros da educação, pautados no ideário escolanovista, propuseram a reestruturação do sistema educacional de modo a adequá-lo ao industrialismo emergente e a um projeto educacional democrático de sociedade. Defendiam a criação de um sistema educacional laico e público sob a responsabilidade do Estado, que garantisse a expansão da escolarização, a elevação do nível intelectual de parcela significativa da população e a formação de um homem comprometido e preparado para o processo de modernização em curso (SILVA, 2004). No Manifesto de 1932, expressaram a preocupação com a formação de professores do seguinte modo:

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (MANIFESTO, 1984, p.421).

No contexto desenvolvimentista, as discussões realizadas pelos “pioneiros” na década de 1920 e início dos anos 1930 motivaram duas das principais iniciativas de formação

---

<sup>14</sup> A Reforma Francisco Campos efetivou-se através de uma série de decretos. São eles os seguintes: (i) Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, cria o Conselho Nacional de Educação; (ii) Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; (iii) Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; (iv) Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino secundário; (v) Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; (vi) Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, consolida as disposições sobre o ensino secundário.

<sup>15</sup> A Associação Brasileira de Educação, criada em 1924, liderou, nos anos 1920 e 1930, os debates sobre as questões educacionais no país. Segundo Silva (2004), tanto liberais quanto católicos participavam da ABE, até a saída dos católicos no início da década de 1930 em decorrência do acirramento das disputas. Em 1933, os educadores católicos criaram uma associação própria, a Confederação Católica de Educadores (CUNHA, 1981). De acordo com Cunha (1981), a ABE realizou, entre os anos de 1927 e 1967, treze grandes encontros nacionais nos quais reuniu educadores e acadêmicos em Conferências e Congressos Nacionais de Educação, a saber: I Conferência Nacional de Educação – Curitiba, dezembro de 1927; II Conferência Nacional de Educação – Belo Horizonte, novembro de 1928; III Conferência Nacional de Educação – São Paulo, setembro de 1929; IV Conferência Nacional de Educação – Rio de Janeiro, dezembro de 1931; V Conferência Nacional de Educação – Niterói, dezembro-janeiro de 1932-1933; VI Conferência Nacional de Educação – Fortaleza, fevereiro de 1934; VII Congresso Brasileiro de Educação – Rio de Janeiro, junho-julho de 1935; VIII Congresso Brasileiro de Educação – Goiânia, junho de 1942; IX Congresso Brasileiro de Educação – Rio de Janeiro, junho de 1945; X Conferência Nacional de Educação – Rio de Janeiro, novembro de 1950; XI Conferência Nacional de Educação – Curitiba, janeiro de 1954; XII Conferência Nacional de Educação – Salvador, julho de 1956; XIII Congresso Nacional de Educação – Rio de Janeiro, novembro de 1967.

de professores em nível superior: uma realizada no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, criada e coordenada por Fernando de Azevedo em 1934; outra na Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, criada e coordenada por Anísio Teixeira em 1935 (EVANGELISTA, 2002; SILVA, 2004). As duas experiências foram possibilitadas legalmente pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, mediante o Decreto Lei nº 19.851, de 11/04/1931 (BRASIL, 1931), que instituiu o sistema universitário como forma preferencial para a organização do ensino superior fixando suas finalidades.

A experiência realizada na Universidade de São Paulo (USP) ocorreu entre 1934 e 1938, no Instituto de Educação (IEUSP). No âmbito das variações permitidas pelo Decreto que criara as universidades, previa-se a possibilidade de criação de uma unidade dedicada às questões educacionais: a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (EVANGELISTA, 2002) que, no caso da USP, incorporou o Instituto. De acordo com Evangelista (2001), no IEUSP institucionalizou-se a primeira geração de professores universitários voltados à formação de professores primários e secundários, projeto enraizado no debate intelectual ocorrido especialmente nos anos 1920.

Embora tenha assumido a produção da pesquisa e de conhecimento como parte de suas funções, o IEUSP foi criado legalmente como uma instituição formadora de professores de caráter técnico e profissionalizante. O processo de modernização da sociedade brasileira, então em curso, criara a demanda pela formação técnica do professor, respondendo a variadas exigências e conferindo-lhe um caráter acentuadamente experimental. Esta característica, ao contrário do que se poderia supor, foi considerada, de acordo com Evangelista (2002), motivo de grandeza:

Abandonando o recorte “puramente” propedêutico e retórico, atrasado, da formação tradicional, sustentada à custa de forte centralização e fiscalização, a adesão à técnica soou como momento libertador do trabalho docente a ser desenvolvido dentro dos mais rigorosos preceitos científicos. Ser profissionalizante não significava, pois, estreiteza, mas sim “largueza de vistas” e expressão de dedicação à ‘causa do magistério’” (EVANGELISTA, 2002, p.29).

O caráter acentuadamente técnico-profissionalizante estava amarrado, conforme Evangelista (2003), à uma particular compreensão de ciência e, mais especialmente, à idéia de que a atuação dos funcionários do Estado, das elites ou dos intelectuais se pautasse por uma conduta mais técnica em oposição à conduta “política” então praticada.

A Universidade do Distrito Federal (UDF), instalada por Anísio Teixeira em 3 de julho de 1935, abrigava uma Escola de Professores, que se transformou num campo de experimentação e testes de novos métodos e teorias e de estudos da criança e do adolescente cariocas. Esta proposta de formação do professor primário e secundário tinha como objetivo levantar elementos para a constituição de uma ciência pedagógica, adaptada às condições brasileiras (VIDAL, 2001) e, assim, participar da construção de uma nova cultura profissional docente.

Com o Golpe de 1937, as instituições de ensino superior sofreram todo tipo de repressão. A USP teve seu projeto inicial modificado com o esvaziamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (EVANGELISTA, 2003). Além disso, a extinção do IEUSP, em 1938, com a criação de uma seção de Educação na Faculdade de Filosofia, alterou significativamente o projeto de formação de professores proposto por Fernando de Azevedo. Em 1939, a UDF foi extinta, ocorrendo a incorporação de seus cursos à Universidade do Brasil, em especial à Faculdade Nacional de Filosofia, criada em 4 de abril de 1939 pelo Decreto nº 1.190 (BRASIL, 1939). A escola de Educação foi excluída da nova estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia. Desta forma, as duas primeiras instituições de ensino superior portadoras de uma proposta que compreendia a formação superior do professor primário, secundário e, igualmente do professor do curso Normal, incorporando a realização de pesquisas, foram desmontadas pelo poder central logo que se implantou o Estado Novo.

Segundo Evangelista (2002, p.233), 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 30, a de Anísio Teixeira e a de Fernando de Azevedo, que não se referiam a Curso de Pedagogia, mas à Formação do Professor”.

## **1.2 A história do Curso de Pedagogia no período de outorga**

### *1.2.1 O Curso de Pedagogia e a formação do generalista e do técnico em educação*

Com o objetivo de visualizar um pouco melhor as mudanças que caracterizaram o Curso de Pedagogia desde sua criação em 1939 até 1969, ano da homologação da última normatização específica antes da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), retomamos, na análise

que segue, aquelas que consideramos mais significativas nos seguintes aspectos: as funções do curso, o campo de atuação e a identidade do pedagogo, a duração do curso, a titulação, a base de estudos e a organização curricular. Tais aspectos configuram o perfil determinado em cada um dos momentos em que, pela outorga da lei, mediante o entendimento do legislador, efetuaram-se alterações na trajetória histórica do curso.

Sob a influência das idéias educacionais produzidas nas décadas de 1920 e 1930 e, igualmente, marcada por um modelo de universidade profissionalizante<sup>16</sup>, responsiva ao movimento político desenvolvimentista em que estava imerso o país, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia (Decreto nº 1.190/1939). As finalidades da Faculdade, inscritas no artigo primeiro, anunciavam a intencionalidade de preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica, preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e, ainda, realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituíssem objeto de seu ensino.

Durante o governo autoritário de Getúlio Vargas, em 1939, no âmbito da Reforma Francisco Campos, por força do mesmo Decreto-Lei que criou a Faculdade Nacional de Filosofia, criou-se o Curso de Pedagogia com a finalidade de formar técnicos em educação para atuar junto à estrutura burocrática oriunda da institucionalização do Ministério da Educação e Saúde Pública e nos sistemas de ensino, como Administrador Escolar, mediante a titulação de bacharel, alcançada após três anos de estudos.

Se por um lado a criação do Curso de Pedagogia vinculado a uma formação mais técnica respondeu à face fortemente profissionalizante por intermédio da qual se instituiu a universidade no Brasil, por outro, voltou-se também à necessidade de produção de um novo estrato de intelectuais requeridos pelo desenvolvimento do capitalismo. Nas palavras de Gramsci (2004, p. 424), “[...] para organizar o Estado e o comércio, a classe dominante treinava um tipo específico de intelectual. A indústria introduziu um novo tipo de intelectual: o organizador técnico, o especialista da ciência aplicada”. Assim, a criação do Curso de Pedagogia voltado à formação do técnico em educação encontra seu fundamento nos interesses provenientes do Estado no sentido de produzir os quadros técnicos necessários ao aparato estatal.

---

<sup>16</sup> Paulino José Orso em “A criação da universidade e o projeto burguês de educação no Brasil” faz uma interessante análise sobre o quando e o como surgiu a universidade brasileira, destacando seus principais idealizadores e os objetivos da criação. In: ORSO, Paulino José (Org.). Educação, sociedade de classes e reformas universitárias. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

O Decreto nº 1.190/1939 (BRASIL, 1939), ao organizar a Faculdade, estruturou-a em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, acrescentando a Didática como seção especial. Para a formação dos intelectuais, propunham-se duas modalidades de curso – bacharelado e licenciatura. Para a formação do bacharel foram previstos os cursos de Matemática, Filosofia, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas e Pedagogia. As seções se constituíam de diferentes cursos, com exceção feita à Pedagogia, constituída por um único curso de nome idêntico ao da seção. Ao bacharel formado em qualquer um dos cursos, nas diferentes seções, facultava-se a possibilidade de complementação pedagógica no curso de Didática, garantindo-lhe, assim, a titulação de licenciado. No curso de Didática, os egressos dos bacharelados se formavam para o exercício da docência no ensino secundário e normal, sendo este último o principal campo de atuação dos pedagogos.

Os cursos de bacharelado e licenciatura eram ordenados pelo “padrão federal”, que determinava tanto os componentes curriculares, indicando sua distribuição, quanto a duração em anos para cada curso. O bacharelado em Pedagogia teve duração estabelecida em três anos, durante os quais eram estudadas disciplinas mais voltadas aos fundamentos da educação, conforme podemos observar no quadro apresentado na seqüência.

**QUADRO nº 1:** Matérias do Currículo do Curso de Pedagogia (1939)

MATÉRIAS	SÉRIES		
	1ª	2ª	3ª
1. Complementos de Matemática	1ª		
2. História da Filosofia	1ª		
3. Sociologia	1ª		
4. Fundamentos Biológicos da Educação	1ª		
5. Psicologia Educacional	1ª		3ª
6. Estatística Educacional		2ª	
7. História da Educação		2ª	3ª
8. Fundamentos Sociológicos da Educação		2ª	
9. Administração Escolar		2ª	3ª
10. Educação Comparada			3ª
11. Filosofia da Educação			3ª

Fonte: BRASIL. A formação de recursos humanos para a área da educação. Documento II – C.E.A.E. Brasília, 1978.

No curso de Didática, por meio do qual se obtinha a titulação de licenciado, eram ministradas as disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos e Sociológicas da Educação distribuídas no

período de um ano letivo. A separação bacharelado/licenciatura caracterizou uma organização curricular rigorosamente seriada, denominada de “esquema 3 + 1” (CHAGAS, 1976; SCHEIBE e AGUIAR, 1999; TANURI, 2000; BISSOLI DA SILVA, 2003; SAVIANI, 2004), onde o bacharelado (3 anos) constituía-se em pré-requisito à obtenção do diploma de licenciado (1 ano). Eram, portanto, dois cursos distintos com diplomação específica.

Consoante ao modelo de organização curricular então adotado, todo licenciado em Pedagogia era também, e *a priori*, bacharel em Pedagogia. Formava-se, assim, *o professor no bacharel*. A base da formação do pedagogo era o bacharelado, destinando-se, conforme determinava o artigo 51 do Decreto nº 1.190/1939 (BRASIL, 1939), ao “preenchimento dos cargos de técnico de educação do Ministério da Educação [...]”. No curso de Didática o bacharel era licenciado ao magistério no ensino secundário e normal sendo que nele eram tratadas as questões mais afeitas às didáticas geral e específica.

Em 1946, pelo Decreto Lei nº 9.092, de 26 de março, houve a tentativa de substituição do esquema 3 + 1 pela obrigatoriedade de 4 anos de formação em Faculdades de Filosofia, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. A partir de então, os três primeiros anos do Curso de Pedagogia eram integrados por disciplinas fixas e obrigatórias e, o quarto ano, por disciplinas optativas, acrescidas da formação em didática teórica e prática, ou seja, o Curso de Didática foi substituído por componentes curriculares voltados às discussões pedagógicas. Embora não fossem mais considerados dois cursos, “os diplomas continuavam separados, destinando-se o de bacharel a quem escolhesse tão somente as disciplinas optativas do 4º ano, e o de licenciado a quem optasse pelo esquema total com inclusão da formação pedagógica” (BRASIL, 1978, p.24). O bacharelado permanecia como base da formação do Pedagogo. Neste mesmo ano, pelo Decreto-Lei nº 8.558/1946 (BRASIL, 1946) foi criado o cargo de Orientador Educacional a ser formado no Curso de Pedagogia.

Conforme análise de Freitas (1996), desde o primeiro decreto-lei de regulamentação do funcionamento e definição da estrutura curricular, estiveram presentes no Curso de Pedagogia as dicotomias concernentes ao campo de formação do educador: professor *versus* especialista, bacharelado *versus* licenciatura, generalista *versus* especialista, técnico em educação *versus* educador. Além disso, Bissolli da Silva (2003) argumenta que um dos problemas do curso se referia justamente à falta de elementos suficientes para caracterizar o profissional nele formado. Pois, se por um lado a proposição era de formar um técnico em educação, por outro, o currículo oferecia pouca instrumentação ao exercício de funções específicas, considerando seu caráter demasiado enciclopédico e teórico (BISSOLLI DA



SILVA, 2003). No quadro das críticas que se sucediam também versava que a criação do Curso de Pedagogia no bojo do Estado autoritário fez desaparecer a formação de professores primários das universidades, conforme propósito dos projetos realizados por Fernando de Azevedo (USP) e Anísio Teixeira (UDF) na década de 1930.

### *1.2.2 O Curso de Pedagogia na Legislação de 1962: o bacharelado como base e o currículo mínimo*

Enquanto a primeira regulamentação do Curso de materializou-se no âmbito da criação da Faculdade Nacional de Filosofia em 1939, a segunda regulamentação foi gerada em 1962, no contexto do governo de João Goulart, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961). Essa legislação refletia não só o pensamento pedagógico produzido nas décadas de 1940 e 1950, mas também o seu contexto social e político.

No âmbito político, o período de 1945 – 1964 se inicia com uma ampla mobilização das forças democráticas e liberais contra a ordem autoritária do Estado Novo e se encerra com o Golpe Militar, que procurou impedir a crescente mobilização popular que pretendia ampliar os limites de uma democracia ainda restrita. No âmbito econômico, conforme análise de Casalecchi (2002), o período assistiu à passagem de uma estrutura de predomínio do setor primário exportador para uma estrutura industrial, superando a fase da industrialização restringida, a partir de meados dos anos 1950, quando se impõe a indústria pesada. A presença do Estado no favorecimento e estímulo desse novo padrão de desenvolvimento foi fundamental, ou seja, a atividade reguladora e interventora do Estado nos rumos da política econômica continuou sendo decisiva. A crescente industrialização e urbanização que caracterizaram o período exigiam o treinamento e a qualificação da mão-de-obra, aumentando de forma significativa a demanda social por escolarização.

Em 1946, foi nomeada pelo Ministro da Educação Clemente Mariani uma comissão de educadores com a finalidade de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional. A comissão, presidida por Lourenço Filho, encaminhou um anteprojeto à Câmara Federal em 1948. Iniciou-se, então, um longo período de disputas que durou 13 anos, e cujos resultados são classificados por Romanelli (1978) como sendo de duas ordens.

Negativos para a evolução do sistema educacional brasileiro, uma vez que ganhou força a proposta que lutava contra o monopólio estatal e em favor das instituições privadas de ensino, com prejuízos quanto à distribuição de recursos e à ampliação da oferta de vagas em instituições públicas. Positivos, pois revelaram, entre outros aspectos, uma disposição firme dos educadores da velha geração de 1930, agora acompanhados pelos da nova geração, para a continuação da luta iniciada duas décadas antes, mas interrompida durante o intervalo ditatorial.

De fato, conforme assinalam Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), o processo de discussão das propostas em tramitação no Congresso Nacional fez surgir o “Movimento em Defesa da Escola Pública”, congregando nomes como Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros. Em 1959, meses antes da promulgação da lei, “divulgou-se um novo *Manifesto*, mais uma vez endereçado *ao povo e ao governo*, assinado por 189 intelectuais, educadores e estudantes e, como em sua primeira versão, também redigido por Fernando de Azevedo” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000, p. 29. Grifo das autoras.). Contrapondo-se à intransigente defesa pela escola pública, no entanto, o documento homologado pelo Congresso se mostrou submisso aos interesses da iniciativa privada (ROMANELLI, 1978).

Resultado deste processo, a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961), exarada no governo de João Goulart, tratou do tema da formação de profissionais da educação, modificando ligeiramente a situação até então vigente, mais através de regulamentação posterior do que pelo texto da lei. Em seu artigo 59 constava: “A formação de professores para o ensino médio será feita em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” Além disso, nos artigos 63 e 64, estabeleceu que a formação de orientadores educacionais de ensino médio deveria ser feita em cursos de especialização, após a graduação, e a de orientadores educacionais de ensino primário, em nível pós-normal, nos Institutos de Educação. Este projeto governamental ignorou o Curso de Pedagogia tanto como *locus* da preparação dos técnicos em educação quanto da formação de professores para a escola Normal.

Os artigos da lei foram normatizados pelos seguintes documentos básicos, a saber: (i) Parecer CFE 251/1962 (BRASIL, 1963a), do CFE, que indicou as disciplinas que deveriam compor o currículo mínimo do Curso de Pedagogia; (ii) Parecer CFE 292/1962 (BRASIL, 1962) do CFE, que fixou as matérias pedagógicas para a licenciatura e; (iii) Parecer CFE

12/1967 (BRASIL, 1967), que tratou da formação de professores para as disciplinas específicas do ensino médio técnico.

O Parecer CFE 251/1962 (BRASIL, 1963a), de autoria do Professor Valnir Chagas, foi homologado pelo então Ministro da Educação Darcy Ribeiro, fixando o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Inaugurava-se, assim, uma organização curricular não mais pautada no “padrão federal”, mas na idéia de “currículo mínimo”, o qual conformava uma base comum e uma parte diferenciada. A partir deste parecer e da Resolução CFE nº 62 (BRASIL, 1963b) que o acompanhava, o Curso de Pedagogia teria duração de quatro anos, três deles dedicados à base comum que compreendia sete disciplinas<sup>17</sup>, e mais um ano dedicado ao estudo da didática e da prática de ensino, tornadas obrigatórias, bem como das duas disciplinas optativas escolhidas em um rol de doze<sup>18</sup>.

As matérias pedagógicas concernentes à licenciatura foram estabelecidas pelo Parecer 292/1962 (BRASIL, 1962), também de autoria do Professor Valnir Chagas, compreendendo parte da formação oferecida no antigo curso de Didática e fazendo constar as disciplinas de Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Supervisionado. A mudança mais significativa implementada pela nova organização compreendia os princípios de hierarquia e da concomitância das matérias, e a duração das mesmas em semestres letivos. O princípio da concomitância, porém, que deveria garantir o oferecimento integrado da parte pedagógica com a parte de conteúdo, não chegou a se concretizar, permanecendo o oferecimento dos cursos fortemente vinculados a uma organização curricular consoante ao esquema 3 + 1: o bacharelado preparando o técnico em educação, e a licenciatura formando o professor para o magistério no ensino secundário e normal.

De acordo com Chagas (1976), o que se fez em 1962 foi buscar soluções que respondessem àquelas críticas que se avolumavam desde 1939, versando sobre a falta de especificidade do curso: “Reivindicou-se, por exemplo, um maior teor de especificidade em esquemas de formação diferenciados a partir de uma base comum. Discutiu-se a possibilidade de *preparar o especialista no professor com experiência de ensino*, qualquer que fosse a área

---

<sup>17</sup> O Parecer 251/1962 (BRASIL, 1963a) recomendou que o currículo mínimo do curso de Pedagogia passasse a ser constituído das 7 matérias seguintes: Psicologia da Educação (Evolutiva, Aprendizagem Diferencial), Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração escolar.

<sup>18</sup> As duas disciplinas optativas deveriam ser escolhidas dentre as seguintes: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais da Educação, Teoria e Prática da escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média, Introdução à Orientação Educacional.

de conteúdo” (CHAGAS, 1976, p.62. Grifo nosso.). No entanto, como se vê, a nova estrutura pouco diferia daquela determinada em 1939. Manteve-se a mesma duração fixa, o mesmo esquema de licenciatura e bacharelado e, em relação às matérias indicadas, a grande maioria já constava do antigo currículo.

### *1.2.3 Da formação generalista e dos técnicos em educação à formação do especialista*

No final da década de 1960 e início da década de 1970, sob o regime militar-tecnocrático, foi implantada uma profunda reforma do ensino no Brasil. Segundo Silva (2004), a educação neste período se constituiu como um dos principais mecanismos para a conquista de consenso em torno do regime, mesmo considerando que nele prevaleceram os mecanismos de coerção para o ordenamento da sociedade a partir da ideologia de segurança nacional. “Para garantir a sua ‘governabilidade’, o Estado militar-tecnocrático necessitava conquistar bases de legitimação e de adesão de uma parte dos intelectuais, das classes médias e das massas populares” (SILVA, 2004, p.49)

O regime militar, conforme Germano (2005), pode ser caracterizado como uma “ditadura sem hegemonia”, ou seja, é um braço do Estado (e não uma classe) – as Forças Armadas – que conduz o processo de ‘renovação’ burguesa. Trata-se, portanto, de grupos que têm a função de domínio e não de direção, e em que a coerção se sobrepõe à função de direção ou de hegemonia. Isso não significa, porém, conforme alerta o mesmo autor, “que o Regime prescindia de um mínimo de consenso, de legitimação” (GERMANO, 2005, p.102), ainda que estes tenham sido alcançados no âmbito da cooptação ou assimilação das classes dominadas.

Em razão dessa legitimação, as políticas educacionais, notadamente as reformas do ensino superior (1968) e a reforma do ensino primário e médio (1971) tinham por objetivo, por um lado, desmobilizar eventuais movimentos no campo da educação e, por outro lado, “tinham também a pretensão de atender a uma demanda efetiva e a uma carência real de segmentos da sociedade excluída dos privilégios concedidos pelo ‘centro do poder’” (GERMANO, 2005, p.104). A política educacional dos Governos Militares no período de 1964 a 1974, instituído por essa dupla intencionalidade, na análise de Germano (2005), visava essencialmente:

[...] à reprodução da força de trabalho (mediante a escolarização e qualificação); à formação dos intelectuais (em diferentes níveis); à disseminação da “concepção de mundo” dominante (com vistas a contribuir para a legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida); à substituição de tarefas afetas a outras atividades sociais, cujas funções foram prejudicadas pelo desenvolvimento capitalista (como, por exemplo: a adoção de creches como forma de possibilitar a permanência no mercado da força de trabalho feminina), além da evidente regulação de requisitos necessários ao funcionamento do sistema educacional (GERMANO, 2005, p.101).

Também, segundo análise de Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), essas reformas vincularam-se aos preceitos do regime militar, marcadamente pelo vínculo estreito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado e repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. Do ponto de vista teórico, pautaram-se na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração da chamada “teoria do capital humano”, estabelecendo uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção.

Neste ideário, radicalizou-se a preocupação com os métodos pedagógicos na perspectiva de alcançar a eficiência instrumental. Articula-se, então, “uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2003, p.11). Segundo o autor, a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Buscou-se, dessa forma, “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional, capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo” (SAVIANI, 2003, p.12). Com efeito, no campo educacional predominou o tecnicismo pedagógico, e a crença no conhecimento técnico-organizacional introduziu a divisão do trabalho na escola.

A nova situação exigia adequações no âmbito educacional, o que implicava em mudanças na legislação que regulava o setor. As adequações foram efetivadas pela Lei 5.540, de 1968 (BRASIL, 1968), que reformou a estrutura do ensino superior, sendo, por isso, chamada de lei da reforma universitária. O ensino primário e médio foi reformado pela Lei 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971), que alterou a sua denominação para ensino de primeiro e

segundo grau. Ambas eram de inspiração liberal e tendência eminentemente tecnicista, em consonância com as características do grupo que ascendeu ao poder a partir de 1964.

De acordo com Saviani (1997) e Germano (2005), o projeto que deu origem à Lei 5.540/1968 (BRASIL, 1968) resultou dos estudos desenvolvidos por um Grupo de Trabalho<sup>19</sup>, criado para esse fim, por decreto do Presidente Marechal Arthur da Costa e Silva. O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária ficou assim constituído: Tarso Dutra, Antonio Moreira Couceiro, Fernando Bastos D'Ávila, Fernando Ribeiro do Val, João Lyra Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Newton Sucupira, Roque Spencer Maciel de Barros, Valnir Chagas e Haroldo Leon Peres. Os estudantes Paulo Possas e José de Castro recusaram-se a integrar o grupo. Os estudos do GT tinham por objetivo propor uma regulamentação voltada à garantia da eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da universidade brasileira, tendo em vista a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país (SAVIANI, 1997).

O projeto aprovado pelo Congresso foi sancionado pelo presidente com diversos vetos e buscou responder, conforme argumenta Saviani (1997a), a duas exigências contraditórias:

[...] de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (p.24).

Em atendimento à primeira demanda, instituiu-se a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, aboliu-se a cátedra e consagrou-se a autonomia universitária. De outro lado, pautada nos corolários da eficiência, aprimoramento técnico e produtividade, inseriram-se

---

<sup>19</sup> O GT foi nomeado pelo Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968. Encontramos em Orso (2007, p.73) algumas poucas informações atinentes a cada um dos componentes, que julgamos procedente mencionar, na medida em que podem nos dar algumas indicações do que cada um estava representando. Tarso Dutra, Deputado Federal pelo Rio Grande do Sul e ministro da Educação (Presidente do GT); Antonio Moreira Couceiro, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e presidente do CNPq; o Padre Fernando Bastos D'Ávila era, então, Vice-reitor da PUC/RJ e assessor da Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas; Fernando Ribeiro do Val era representante do Ministro da Fazenda; João Lyra Filho era Reitor da Universidade do Estado da Guanabara; <sup>19</sup> João Paulo dos Reis Velloso era representante do Ministro do Planejamento; Newton Sucupira, ex-professor, ex-diretor e ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Conselho Federal de Educação (CFE); Roque Spencer Maciel de Barros era professor catedrático da USP; Valnir Chagas, ex-professor e ex-diretor de faculdade da Universidade Federal do Ceará, membro do CFE.

princípios tais como a integração curricular (vertical e horizontal), a racionalização-concentração, a intercomplementaridade, a flexibilidade, a continuidade-terminalidade, o aproveitamento de estudos, entre outros. Algumas medidas acadêmicas também se fizeram necessárias à sustentação da proposta curricular, a saber: a departamentalização, a matrícula por disciplina, o ‘sistema de créditos’, a profissionalização do ensino secundário, o detalhamento curricular (SAVIANI, 1996a). Tanto os princípios de organização curricular quanto as medidas acadêmicas respondiam à lógica inspiradora do projeto de modernização em curso no país.

Poucos anos depois, a Lei 5.692 (BRASIL, 1971) fixou as diretrizes e bases para a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, pautando-se, como era de se esperar, por princípios semelhantes àqueles da reforma do ensino superior. Dentre eles destacamos: a) integração – horizontal: dos ramos de ensino e das áreas de estudo e disciplinas entre si e em sentido sincrônico; vertical: integração dos graus, níveis e séries de ensino e das atividades, áreas de estudo e disciplinas, em sentido diacrônico; b) continuidade-terminalidade – destinava-se à combinação da formação geral com a formação especial e “tinha a pretensão de superar o dilema entre o ensino geral, de caráter propedêutico, organizado em função do ensino superior e o ensino profissional, de caráter terminal (SAVIANI, 1997a; 1996a); c) racionalização-concentração – visava a atingir a eficiência e a produtividade, gerando o máximo de resultados e o mínimo de custos; d) flexibilidade – buscava garantir a variedade de currículos, a utilização de metodologias apropriadas a cada tipo e nível de ensino, o aproveitamento de estudos realizados, a combinação entre a idade e interesse do aluno, a possibilidade de adoção do regime de matrícula por disciplina; e) gradualidade de implantação – estabelecia um processo de implantação progressiva; f) valorização do professorado; g) sentido próprio para o ensino supletivo. Muitos destes princípios se consubstanciaram também na reforma do Curso de Pedagogia, conforme veremos adiante.

Embora as medidas decorrentes das Leis 5.540/1968 (BRASIL, 1968) e 5.692/1971 (BRASIL, 1971) integrassem um conjunto de decisões tomadas no âmbito do regime autoritário, caracterizado pelo fechamento político e visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica, no que diz respeito à estrutura e funcionamento do ensino, como se pôde constatar, muitas das reivindicações do movimento dos estudantes foram contempladas. Estratégia, aliás, considerada bastante eficiente por Gramsci (2004, p.409), para alcançar o consenso necessário à legitimação das ações autoritárias. Embora seu propósito fundamental fosse conter as mobilizações estudantis existentes nas universidades e

os possíveis focos de resistência ao contexto político de 1964, não se pode negar, no entanto que, se por um lado as reformas educacionais promovidas pelo regime militar tinham claros objetivos de restauração da ordem, continham, igualmente, elementos de renovação.

Na conjuntura desenvolvimentista do pós-1964, as políticas educacionais visavam a uma educação voltada à função de “moldar” o “capital humano” sob a ideologia da segurança nacional e de formar o técnico necessário às demandas da organização da sociedade e do modo de produção. Como conseqüência deste contexto mais amplo, a escola passa tanto a responder por uma formação mais adequada aos novos preceitos quanto a exigir profissionais com perfis técnicos mais apropriados à construção da nova educabilidade então requerida. Nos cursos de formação de professores estabeleceu-se, conseqüentemente, uma relação biunívoca entre o currículo e as tarefas correspondentes a cada profissão. Sob os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, tomando a configuração e as necessidades do mercado de trabalho, definiram-se os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino e as funções a ser por eles desempenhadas.

Em 1969, sob os auspícios do regime militar, no contexto da promulgação da Lei 5.540/1968 da reforma universitária, implementada pelo Ministro da Educação Favorino Bastos Mércio, no governo de Arthur da Costa e Silva, originou-se o Parecer CFE nº 252/1969 (BRASIL, 1969a) e a Resolução CFE nº 2/1969 (BRASIL, 1969b), de autoria do Professor Valnir Chagas, ambos respondendo pela reforma do Curso de Pedagogia, fixando os mínimos de conteúdo bem como a duração do referido curso. O artigo primeiro da mencionada Resolução estabelece que “a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação” (BRASIL, 1969b).

Estruturada a partir dos princípios de polivalência, diversificação e flexibilidade<sup>20</sup>, a reforma impetrada por este parecer possibilitava aos acadêmicos optarem pela trajetória curricular de acordo com as tarefas que iriam desempenhar. Ademais, conforme estabelece o artigo segundo, “o currículo mínimo do Curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função das habilitações

---

<sup>20</sup> Os princípios de polivalência, diversificação e flexibilidade reaparecem nas reformas estruturais da década de 1990, no contexto da transição para o modelo de Estado gerencial, conforme veremos no Capítulo 3 desta tese.



específicas” (BRASIL, 1969b). Na parte comum<sup>21</sup>, obrigatória a todo e qualquer profissional em formação na área, estavam as disciplinas consideradas de fundamentos da educação, enquanto que na parte diversificada<sup>22</sup>, “para cada habilitação é apresentado o elenco de matérias diretamente voltado à parcela do trabalho educacional que lhe é correspondente” (BISSOLLI DA SILVA, 2002, p.84). Ou seja, conforme a definição do próprio Valnir Chagas, relator do parecer, é um novo tipo de licenciatura “integrada na base e diversificada na cúpula” (CHAGAS, 1976, p.8).

A parte diversificada do Curso de Pedagogia correspondia a cinco habilitações básicas, desdobradas, na prática, em oito, a saber: (1) Magistério do Ensino Normal; (2) Orientação Educacional; (3) Administração Escolar: (i) Administração de Escola de 1º e 2º graus, (ii) Administração de Escola de 1º Grau; (4) Supervisão de Ensino: (i) Supervisão de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Supervisão de Escola de 1º Grau; (5) Inspeção Escolar: (i) Inspeção de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Inspeção de Escola de 1º Grau. Para responder a tal diversidade, fixaram-se duas modalidades de curso no que se refere à duração: a licenciatura plena, com duração de 2.200 horas e a licenciatura de curta duração, com 1.100 horas. As licenciaturas de curta duração tinham a finalidade de formar os especialistas para atuar nas escolas do primeiro grau.

A diversidade da formação oferecida motivou discordâncias no âmbito do Conselho Federal de Educação no que concerne à titulação que deveria ser concedida aos egressos do curso. No entendimento de Valnir Chagas, relator, as várias habilitações resultavam de um único curso e, portanto, a titulação deveria ser uma só. Nessa direção, defendia a concessão do título de bacharel, pois entendia que o pedagogo não precisaria obter uma licença, “como se, no caso, o pedagógico já não constituísse o próprio conteúdo do curso, que outra coisa não é senão o desenvolvimento em anos do que se estuda em meses para a licença comum de magistério” (BRASIL, 1969a, p.470). O Plenário do CFE, no entanto, fixou como título único o de licenciado, justificando que “nas áreas ‘de conteúdo’ o licenciado é um

---

<sup>21</sup> A base comum continuou a mesma do Parecer 251/1962, constituindo-se das seguintes matérias: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática.

<sup>22</sup> As disciplinas fixadas para a parte diversificada foram as seguintes: (a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; (b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; (c) Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior; (d) Princípios e Métodos de Orientação Educacional; (e) Princípios e Métodos de Administração Escolar; (f) Administração de Escola de 1º Grau; (g) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; (h) Supervisão de Escola de 1º Grau; (i) Princípios e Métodos de Inspeção Escolar; (j) Inspeção de Escola de 1º Grau; (l) Estatística Aplicada à Educação; (m) Legislação de Ensino; (n) Orientação Educacional; (o) Medidas Educacionais; (p) Currículos e Programas; (q) Metodologia do Ensino de 1º Grau; (r) Prática de Ensino na escola de 1º Grau (estágio). A definição das disciplinas poderia variar de acordo com a habilitação.

especialista que recebeu formação para efeito de ensino – nas áreas pedagógicas, reciprocamente, quem ensina deve ser licenciado [...]” (BRASIL, 1969a, p.470). Nas palavras de Valnir Chagas, “essa fixação de um só título aclara o que há muito já está no consenso dos profissionais da educação, a saber, que os portadores do diploma de Pedagogia, em princípio, sempre devem ser professores [...]” (BRASIL, 1969a, p.470).

Muito embora tenha prevalecido a titulação de licenciado, a base do curso, ou seja, o que passou a se denominar de base comum, constituía-se das mesmas disciplinas do bacharelado definidas pela normatização de 1962. E, ainda que o legislador tenha reconhecido que nas discussões dos profissionais da educação já se apontava a perspectiva da docência como base da formação, essa base não se efetivara pela legislação de 1969.

Outro aspecto relevante a ser destacado, refere-se aos direitos que seriam concedidos aos portadores do diploma de licenciado em Pedagogia. A Resolução CFE nº 2/1969 (BRASIL, 1969b) estabelece os seguintes:

- a) ao exercício das atividades relativas às habilitações registradas em cada caso;
- b) o exercício de magistério, no ensino normal, das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e à parte comum do curso; [...]
- c) o exercício de magistério na escola de 1º grau, na hipótese do número 5 (cinco) do artigo 3º e sempre que haja sido estudada a respectiva metodologia e prática de ensino (BRASIL, 1969b).

As determinações legais apontam para três possibilidades diferenciadas de atuação ao egresso do curso: como especialista de acordo com a habilitação cursada, como professor nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Sob o argumento “quem pode o mais pode o menos”, isto é, quem prepara o professor primário tem também condições de atuar como professor primário, o referido parecer viabilizou essa formação em nível superior. Entretanto, a criação de uma habilitação específica foi considerada prematura para esta área, definindo-se, assim, alguns estudos mínimos que compreendiam as cadeiras de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio).

Considerando o contexto político-econômico no qual o Parecer 252/1969 (BRASIL, 1969a) foi implementado, podemos inferir que a introdução das habilitações no

Curso de Pedagogia coadunava-se com os “modelos” de formação para o mercado de trabalho. A eficiência da educação e do trabalho pedagógico seria “garantida” pela racionalidade técnica subjacente à formação do especialista expressa nas funções de coordenar, controlar e supervisionar a escola. Esta perspectiva, conforme reforça Tanuri (2000), embasava-se na “Teoria do Capital Humano”<sup>23</sup>.

As normatizações exaradas no período compreendido entre os anos de 1939 a 1969 demonstram a identificação do Curso de Pedagogia com a formação de técnicos e especialistas em educação. Tal identificação, porém, gerava críticas e descontentamentos porquanto os egressos não encontravam os espaços esperados no campo de atuação (BRZEZINSKI, 1999a). Às críticas tecidas ao curso na sua gênese, denunciando um currículo demasiadamente teórico e generalista, somaram-se outras ainda mais acirradas, evidenciando a fragmentação da formação, a divisão técnica do trabalho na escola, a separação entre teoria e prática.

A criação das habilitações fragmentou a formação do Pedagogo e, neste sentido, Scheibe e Aguiar (1999) chamam a atenção para a nova feição que o curso assume: “o curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, desta feita, colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas” (p.224). Também Bissolli da Silva (2003) considera que: “[...] não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista” (p.70). A base de formação centrada em habilitações acentuou, no interior das escolas, conforme bem analisa Freitas (1996), a separação entre o trabalho de elaboração e planejamento – reservado aos especialistas – e o trabalho de execução – de responsabilidade do professor de sala de aula.

As críticas aos chamados especialistas em educação orientavam-se, segundo Pereira da Silva (2006), por dois pressupostos principais: (i) pelo papel que vinham desempenhando na organização do trabalho escolar enquanto reprodutores das estruturas e relações de poder no interior da escola, representando, neste sentido, os interesses do Estado; (ii) pela crescente fragmentação do trabalho escolar, impingida pela divisão de tarefas técnicas, que imprimiam um caráter tecnicista e pragmático à atuação do profissional da educação. Estes pressupostos, ao mesmo tempo em que davam sustentação à atuação dos

---

<sup>23</sup> Na obra “Desenvolvimento humano e educação”, José Luis Coraggio retoma o conceito de desenvolvimento humano, reconceituando a tese de que a qualidade da educação é condição para a eficiência econômica.

especialistas como instrumento de controle do professor, também representavam o controle do saber produzido e divulgado no processo de escolarização.

Warde (1985) também alertava que a nova legislação, pautada nos princípios de encurtamento e aligeiramento impostos aos cursos de licenciaturas “passaram a oferecer à escola de 1º e 2º graus professores cada vez menos preparados a enfrentar pedagógica e socialmente os problemas e as exigências cotidianas desses graus de ensino” (p.79).

A vigência do Parecer CFE nº 252/1969 (BRASIL, 1969a) e da Resolução CFE nº 2/1969 (BRASIL, 1969b) perdurou até a aprovação da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), tendo, portanto, vigorado por três décadas. Durante esse período, no que concerne ao aspecto legal, o Curso de Pedagogia esteve voltado para dois objetivos principais: formar pessoal docente para o magistério nos cursos normais e formar especialistas para atuação nas escolas de 1º e 2º graus. A preparação do professor primário em nível superior, apresentada apenas como uma conjectura na legislação de 1962, agora já poderia ser realizada, bem verdade que figurava como um “apêndice” das demais funções do curso, mas viável legalmente, portanto podendo ser implantada no campo prático-institucional.

Julgamos importante destacar que a partir do Decreto-Lei nº 53/1966, institucionaliza-se a Faculdade de Educação na estrutura das universidades brasileiras, medida que antecedeu a reforma do ensino superior impetrada pela Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968), sendo por esta incorporada (BRZEZINSKI, 1996b, p. 530, SCHEIBE, 2001, p.3). Mesmo como curso de graduação central da Faculdade de Educação, conforme alerta Scheibe (2001, p.3) o Curso de Pedagogia não se confunde com a mesma, “cuja abrangência extrapola as funções do curso, mas tem nele, certamente, a sua referência acadêmico-científica, que prossegue na pós-graduação”.

Como vimos, em sua gênese, o Curso de Pedagogia apresenta problemas identitários (BRZEZINSKI, 1996b; BISSOLI DA SILVA, 2003) uma vez que a definição de suas funções se revela uma tarefa difícil – formar bacharéis e/ou licenciados, generalistas e/ou técnicos em educação? Por conseguinte, o campo de atuação de seus egressos também passa a se constituir em questão problemática. Com duração de três anos, o curso formava o bacharel em pedagogia, com um currículo **completamente** fixado e rigorosamente seriado, composto predominantemente por disciplinas do campo da filosofia e ciências da educação correspondia à formação do generalista (BISSOLLI DA SILVA, 2002). O bacharelado figurava como a base da formação do Pedagogo porquanto este só poderia obter a licenciatura mediante a titulação de bacharel. *Formava-se, assim, o professor no bacharel.*

Diferentemente da organização curricular de 1939, pautada no padrão federal, a regulamentação de 1962 previa um currículo mínimo e evidenciava uma maior inclinação à formação do técnico em educação. Integralizado em quatro anos, previa nesta duração também a formação para a docência, porquanto a didática desaparece como curso e transforma-se em componente curricular, visando à superação da dicotomia bacharelado licenciatura. Permanecia o bacharelado como a base de formação do pedagogo. De acordo com Bissolli da Silva (2002, 143), “pode-se observar que já se verificava aqui a transição para a introdução da segunda versão – a do especialista”. As mudanças instituídas, então, podem ser traduzidas pelo questionamento constante sobre qual é a função do Curso de Pedagogia e quem é o Pedagogo.

Nas normatizações de 1969<sup>24</sup>, além de incorporar a função de preparar professores para o ensino normal, substituiu-se sua função mais ampla de formação de técnicos em educação pela função mais específica de formação de especialistas em educação. Acrescentou-se, ainda, a possibilidade de preparar professores para atuarem no ensino primário. A duração mínima para o curso foi definida em três anos e a máxima em sete anos letivos, consideradas as especificidades das licenciaturas curtas e plenas. Na prática, a base de formação, muito próxima em termos de conteúdo daquela oferecida na gênese do curso, permanece sendo o bacharelado. Definiu-se como titulação única a de licenciado. Este novo cenário intensifica ainda mais o questionamento sobre as funções do pedagogo, tensionadas entre a formação do **generalista**, do **especialista** ou do **professor**.

As mudanças outorgadas ao Curso de Pedagogia, nos seus primeiros 30 anos de existência (1939 – 1969), vincularam-se aos interesses do aparato Estatal, onde a educação é utilizada como instrumento para criar condições infra-estruturais de desenvolvimento do capitalismo bem como para manter e reforçar a estrutura de dominação. A história demonstra que, mesmo quando houve pressões da sociedade civil no sentido de formar o professor da escolarização primária em nível superior, não houve resposta positiva dos projetos governamentais, os quais se voltaram para a qualificação de técnicos e de especialistas em educação, na esteira dos requerimentos do capital.

---

<sup>24</sup> Na década de 1970, quando o Curso de Pedagogia acabara de ser regulamentado, das 61 universidades brasileiras, 57 mantinham Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Por sua vez, essas Faculdades ofereciam 854 cursos, dos quais 138 eram de Pedagogia (BRZEZINSKI, 1996b, p.530).

### 1.3. O Curso de Pedagogia entre a outorga e a autonomia

#### 1.3.1 A extinção do Curso de Pedagogia nas proposições de Valnir Chagas – primeiro ato

Na década de 1970, com a Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971), foram alteradas a concepção e os objetivos do ensino primário e médio, impondo-se a reformulação dos cursos de formação de professores e de especialistas. A partir de então, o Conselho Federal de Educação, por meio do Conselheiro Valnir Chagas, preparou uma série de Indicações, no bojo das quais se extinguiu o Curso de Pedagogia no formato até então conhecido. Nessas Indicações, conforme relata Bissolli da Silva (2003), “pode-se verificar que, contraditoriamente, a identidade do pedagogo é projetada a partir da extinção do Curso de Pedagogia enquanto tal” (p.61), porquanto Chagas idealizava “formar o especialista no professor”, substituindo o Curso de Pedagogia por diversos novos cursos e habilitações de cursos. Materializava-se, assim, a inversão da característica que acompanhou o Curso de Pedagogia desde a sua gênese, ou seja, a base de formação não seria mais o bacharelado, mas a licenciatura.

Embora dedicada especificamente à regulamentação dos ensinos de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), prevê um interessante esquema de formação de professores, bastante diferenciado, apresentando níveis variados a cada um dos quais correspondia um nível de exercício, conforme é ditado pelo artigo 30, assim enunciado:

Exigir-se-á, como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1<sup>o</sup> grau, da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries, habilitação específica de 2<sup>o</sup> grau;
- b) no ensino de 1<sup>o</sup> grau, da 1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1<sup>o</sup> grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, habilitação específica obtida em cursos superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§1<sup>o</sup> – Os professores a que se refere a letra “a)” poderão lecionar na 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries do ensino e 1<sup>o</sup> grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§2<sup>o</sup> – Os professores a que se refere a letra “b)” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2<sup>a</sup> série do ensino de 2<sup>o</sup> grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§3<sup>o</sup> – Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971).

Para viabilizar tal reforma nos ensinos de 1º e 2º graus havia necessidade de reformular, igualmente, os cursos de formação de professores, tarefa à qual Valnir Chagas dedicou-se com extremo empenho. Conselheiro do CFE nas décadas de 1960 e 1970, por um período de 18 anos, este intelectual orgânico teve presença marcante no contexto da legislação educacional brasileira, especialmente naquela concernente à formação de professores. Dedicou sua vida à educação, e “é conhecido, no ambiente educacional, sobretudo como um legislador capaz, ligado aos governos militares” (BUFFA, NOSELLA, 2001, p.41) e, portanto, representante do projeto governamental então em curso. Visando a uma reestruturação global dos cursos de formação de educadores, com o objetivo principal de adequá-los às necessidades geradas pela reforma, o conselheiro elaborou um conjunto de Indicações que sintetizamos no quadro a seguir.

**QUADRO nº 2:** Síntese das Indicações elaboradas por Valnir Chagas

<b>INDICAÇÃO</b>	<b>DATA</b>	<b>CONTEÚDO</b>
<b>22</b> (BRASIL, CFE, 1973a)	1973 – Indicação aprovada pela Câmara de Ensino Superior do CFE em 08/02/1973.	Proposta introdutória ao conjunto de Indicações, Apresenta o problema da unidade da formação “não só entre os professores, mas entre os professores e os especialistas, todos igualmente educadores” (CHAGAS, 1976, p.7). Nesta indicação são idealizados três grupos de cursos distintos: dois de professores – um para as áreas de “formação geral” e outro para os de “formação especial” – o terceiro de formação pedagógica. Cada grupo abrangeria tantas linhas de formação – cursos ou habilitações – quantos fossem necessários para atender às peculiaridades do setor educacional.
<b>23</b> (BRASIL, CFE, 1973b)	1973 – Indicação aprovada pela Câmara de Ensino Superior do CFE em 08/02/1973.	Propõe a criação de cursos e habilitações para as licenciaturas da área de educação geral: 1. no campo de Ciências – (a) curso de Ciências 2. no campo de Estudos Sociais – (a) curso de Estudos Sociais 3. no campo de Comunicação e Expressão – (a) curso de Letras, (b) curso de Educação Artística, (c) curso de Educação Física.
<b>36</b> (BRASIL, 1973c)	1973 – Indicação aprovada pelo CFE em 09/08/1973.	Propõe o currículo mínimo e a duração da Licenciatura em Educação Artística.
<b>46</b> (BRASIL, 1974)	1974 – Indicação aprovada pelo CFE em 07/06/1974.	Propõe o currículo mínimo e a duração do curso de Licenciatura em Ciências.

Continuação...

INDICAÇÃO	DATA	CONTEÚDO
67 (BRASIL, 1975a)	1975 – Indicação aprovada pelo CFE em 02/09/1975.	Cria uma estrutura alternativa de habilitações e cursos visando a romper com a simetria estabelecida entre os setores de conteúdo. Como áreas específicas foram previstas:  a) a formação pedagógica das licenciaturas, a desenvolver-se no pressuposto da concomitância a cultivar entre o <i>que</i> e o <i>como</i> ensinar;  b) o preparo de especialistas em educação – administradores, supervisores, orientadores e outros – e de professores para o magistério pedagógico de 2º grau (o do tradicional cursos normal) “num esquema bastante flexível no qual se redefine o que foi até agora o ‘Curso de Pedagogia’”;  c) a formação para os anos iniciais da escolarização, que se começará a fazer em nível superior para substituir gradualmente o “mestre primário” de 2º grau;  d) o preparo de professores para a educação especial de alunos deficientes;
68 (BRASIL, 1975b)	1975 – Indicação aprovada pelo CFE em 04/12/1975.	Propõe um novo currículo para a formação pedagógica nas licenciaturas que pode ocorrer de forma concomitante ou subsequente ao conteúdo específico de cada área.
70 (BRASIL, 1976a)	1976 – Indicação aprovada pelo CFE em 29/01/1976.	Propõe o preparo, em nível de graduação, de especialistas em áreas educacionais, incluindo os professores para o ensino pedagógico de 2º grau e do pedagogo. A idéia consistia em “preparar o especialista mediante nova habilitação acrescentada ao preparo e experiência do professor” (CHAGAS, 1976, p.101).
71 (BRASIL, 1976b)	1976 – Indicação aprovada pelo CFE em 12/02/1976.	Propõe a formação superior do magistério para atuação na educação especial.

Fonte: Elaboração própria com base nas informações contidas em Chagas (1976).

Dentre as Indicações elaboradas por Valnir Chagas, considerando as mudanças que impingiam ao Curso de Pedagogia, interessa-nos abordar as de número 22/1973 (BRASIL, 1973a), 67/1975 (BRASIL, 1975a) e 70/1976 (BRASIL, 1976a).

As polêmicas proposições tinham como suporte legal o complexo sistema de atuação criado pela Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), onde se constatava a existência de cinco níveis de formação de professores, assim ordenados:

i) Formação de nível de 2º grau, com duração de 3 anos, destinados a formar o professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau, portanto, destinado a lecionar as matérias do núcleo comum.



ii) Formação de nível de 2<sup>o</sup> grau, com um ano de estudos adicionais, destinada ao professor polivalente, com alguma especialização para uma das áreas de estudos, apto, portanto, a lecionar até a 6<sup>a</sup> série do 1<sup>o</sup> grau.

iii) Formação superior em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1<sup>o</sup> grau.

iv) Formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, com aptidão para lecionar até a 2<sup>a</sup> série do 2<sup>o</sup> grau.

v) Formação de nível superior em licenciatura plena, destinada a preparar o professor de disciplina e, portanto, a torná-lo apto para lecionar até a última série do 2<sup>o</sup> grau (BRASIL, 1971).

A regulamentação dessa estrutura ocorreu pela Indicação nº 22/1973 (BRASIL, 1973a), que fixou os princípios e as normas a serem observadas na organização dos cursos de licenciatura. Nesta Indicação, introdutória às demais, o legislador propunha que em cada licenciatura houvesse duas ordens de habilitações: “a habilitação geral, que denomina o próprio curso e lhe determina o campo, e habilitações específicas, [...] relacionadas com partes daquele campo cujo estudo se aprofunda em duração plena, para o ensino de disciplina ou exercício de especialidade pedagógica” (CHAGAS, 1976, p.19). Em outras palavras, o legislador propunha a subdivisão dos cursos em habilitações, assim como já ocorria com o Curso de Pedagogia, apontando como vantagens do novo modelo, a ampliação do campo de atuação e do emprego dos professores.

Propunha, ainda, a organização dos cursos de licenciatura pautada em alguns princípios e normas, já inscritos, em sua grande maioria, na LDB em vigor no período. Dentre os princípios, destacamos: o aproveitamento de estudos; a vinculação dos níveis de formação aos níveis de atuação no magistério à base do princípio de que “quem pode o mais, pode o menos”; a elevação cumulativa dos níveis de formação; a especialização partindo de base ampla; os vários tipos de curso obtidos pelo princípio da duração, através de licenciatura curta, plena e estudos adicionais; os vários tipos de licenciatura, quanto à especialização (com ou sem habilitação específica); a orientação metodológica, de forma que as licenciaturas curtas qualificassem o professor de atividades e áreas de estudos, e as licenciaturas plenas o professor de disciplinas. Definia, ainda, três ordens de licenciaturas em função do conteúdo e metodologia de ensino: a) licenciatura para as áreas de educação geral; b) licenciaturas para as

áreas de educação especial e; c) licenciaturas para as áreas de formação pedagógica. As normas para as primeiras foram propostas pelas Indicações nºs 23/1973 (BRASIL, 1973b) e 36/1973 (BRASIL, 1973c) e fixadas pelas Resoluções nºs 23/1973 (BRASIL, 1973d) e 30/1974 (BRASIL, 1974).

Segundo Valnir Chagas, as orientações constantes na Indicação nº 67/1975 (BRASIL, 1975a) pautavam-se nas críticas comumente feitas ao Curso de Pedagogia<sup>25</sup> provenientes ora dos docentes que nele atuavam ora dos discentes que padeciam dos problemas encontrados no momento de sua inserção nas atividades postas pelo campo de trabalho. Dentre elas destacavam-se a apresentação excessivamente analítica das especialidades educacionais, quando o trabalho a elas inerente ainda não atingia níveis tão elaborados de especificidades; a ausência de conteúdo na capacitação superior do professor primário; a formação do especialista com base em um candidato que não fosse professor nem tivesse vivência de escola, de ensino e de aluno. Com efeito, Chagas defendeu que, “em nível de graduação, não há dúvida de que o caminho é generalizar o preparo dos especialistas e docentes do ensino pedagógico como acréscimo proporcionado a candidatos que tenham prévia formação e experiência profissional do magistério” (CHAGAS, 1976, p.68).

Com esta generalização, “ao tempo em que se concretiza uma reivindicação de décadas agora experimentada com êxito, alcança-se uma terceira integração – *a do especialista no professor* – paralelamente ao que se pretende como polivalência nas áreas de conteúdo e concomitância destas com a variável metodológica” (CHAGAS, 1976, p.68. Grifo nosso). Como forma prévia, exigir-se-ia a licenciatura curta ou plena, sendo que, consideradas as particularidades de determinadas realidades, ainda pudesse ser aceita a de 2º grau. No que se refere à experiência, poderia ser genérica ou específica, de acordo com o setor considerado. Nesta Indicação, o conselheiro assume a tese da *formação do especialista sobre uma base docente*, conforme já havia anunciado no Parecer CFE nº 252/1969 (BRASIL, 1969a).

Para a formação superior do professor dos anos iniciais de escolaridade postulava-se um curso de duração curta, aberto aos concluintes do 2º grau, pedagógico ou não. A educação especial foi delimitada como acréscimo de formação, de modo que o professor, misto de educador e especialista, vivenciasse a perspectiva da “normalidade” como fator de

---

<sup>25</sup> No ano de 1974, quando Chagas elaborava as Indicações e planejava os novos rumos do curso de Pedagogia, havia, no Brasil, 286 cursos distribuídos da seguinte forma pelas regiões: 3 na região Norte, 25 na Nordeste, 12 na Centro-Oeste, 193 na Sudeste e, na Sul 53. Dentre eles, 26 eram oferecidos por instituições de dependência administrativa federal, 32 por instituições estaduais, 25 por instituições municipais e 203 por instituições particulares (BRASIL, 1978, p.71).

contraste. Ou seja, o Curso de Pedagogia tomava outros rumos, desdobrando-se em três áreas – “preparo do mestre para início de escolarização, do professor de educação especial e do especialista – mas terá os respectivos estudos feitos ora como cursos, ora como habilitações acrescentadas a cursos, ora com ambas as características” (CHAGAS, 1976, p. 70). O Curso de Pedagogia, nesse formato, perdia as características pelas quais fora concebido na sua gênese, deixando de existir como tal e sendo substituído pelos “Estudos Superiores de Educação”, conforme denominação de Chagas.

Na Indicação de número 70/1976 (CFE, 1976a), particulariza-se a formação, em nível de graduação, “de especialistas em áreas educacionais, incluindo os professores para o ensino pedagógico de 2º grau e o que, mais amplamente, a Comissão Especial de Currículos denominou de ‘pedagogo’”. Como justificativa à premissa de formar o especialista no professor, Valnir Chagas argumentava sobre a necessidade de superação de duas soluções até então encontradas e que se apresentavam, no entanto, incompletas e anômalas. A primeira dizia respeito ao diretor que estudou administração, porém conhece pouco ou nada de escola e de ensino (CHAGAS, 1976, p.103). A segunda, “a do que traz uma vivência de ensino e de escola, por ser professor, mas ignora os princípios e métodos da administração” (CHAGAS, 1976, p.103). Em face dessa situação, o caminho apresentado foi habilitar o *especialista no professor*, entendida essa formação como acréscimo específico a uma base comum de estudos, onde a especialidade escolhida configura-se como uma segunda opção, um prolongamento da parte pedagógica de uma determinada formação.

Segundo Chagas, o especialista que se habilitaria no professor, seria o especialista propriamente dito, isto é, o pedagogo, mas também um especialista em teoria e fundamentos da educação (CHAGAS, 1976, p.104). Com vistas ao preparo deste profissional, apresentava-se uma hierarquização de níveis de habilitação, a saber: (i) o de pós-graduação, notadamente mestrado; (ii) o de mais uma habilitação como acréscimo a uma licenciatura; (iii) o de habilitação específica obtida em prosseguimento à licenciatura de curta duração e; (iv) o de preparo sobre a atual formação pedagógica de 2º grau. Neste formato, o preparo de especialistas em educação e para o ensino de 2º grau, assim como o pedagogo em geral, poderia ocorrer em habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura.

Para materialização da proposta, o conselheiro definiu o currículo mínimo para cada habilitação. “Este abrangerá as matérias, de que as instituições extrairão as disciplinas destinadas à formação ‘teórica’, e o estágio de prática indispensável como seu coroamento” (CHAGAS, 1976, p.124). Na organização curricular manteve-se o princípio de divisão em

parte comum e parte diversificada. A primeira, figurando em todas as habilitações fundamentais ou polivalentes; a segunda, por força, específica para cada habilitação, relacionando-se com o estágio.

As pretensões de Chagas, contidas nas Indicações, expressavam suas idéias sobre a formação de professores e podem ser resumidas nos seguintes pressupostos: desapareceria o Curso de Pedagogia, e a formação do especialista dar-se-ia em qualquer licenciatura, ou seja, formar-se-ia o especialista no professor; a formação do especialista, precedida da formação para o magistério, dar-se-ia em habilitação polivalente, englobando a administração escolar, a orientação educacional e a supervisão escolar, ou em nível de pós-graduação; as habilitações poderiam se diversificar ampliando-se o leque de ofertas pelas instituições e instâncias formadoras, em consonância à Lei 5.692/1971 (BRZEZINSKI, 1996a).

Neste novo formato, portanto, as funções de formar professores e especialistas em educação seriam distribuídas em diversos outros cursos, configurando um “modelo” diferenciado para o estudo das questões pedagógicas que não mais incluiria o Curso de Pedagogia como *locus* específico. Havia, ainda, uma quinta Indicação constante do pacote elaborado por Chagas, não aprovada pelo CFE, na qual se estabelecia a função de formar o professor para atuar nos anos iniciais de escolaridade ao Curso de Pedagogia, portanto, em nível superior. Este fato é um forte indício de que não havia vontade política por parte do Estado no sentido de formar o professor para os primeiros anos de escolaridade em nível superior. Ou seja, quarenta anos depois da realização das primeiras experiências de preparação deste professor em nível superior, as políticas de formação da década de 1970 não transformariam esse desejo em realidade.

No conjunto, as medidas representavam a criação de novos espaços para a formação do professor e dos especialistas, descaracterizando o Curso de Pedagogia como fora até então concebido e expropriando suas funções. Infere-se, de todo esse conjunto de medidas detalhadamente planejadas, a explícita intenção do projeto governamental em extinguir, gradativamente, o Curso de Pedagogia.

Revogadas em 1979, pelo então ministro da educação Professor Eduardo Portella, as Indicações foram devolvidas ao CFE acompanhadas do Aviso Ministerial nº 385 de 1976. Elas tiveram, no entanto, extraordinário efeito mobilizador que congregou, no contexto de transição democrática, educadores e instituições ligadas à área da educação no afã de fazer reverter o que nelas estava prescrito. No final da década de 1970, a partir da notícia de que poderiam ser retomadas pelo MEC, professores e estudantes universitários se organizaram

com a intenção de acompanhar o processo de reforma dos cursos de formação de educadores no Brasil (BISSOLLI DA SILVA, 2003; BRZEZINSKI, 1996b).

### *1.3.2 O Curso de Pedagogia no contexto do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores*

No final da década de 1970, sobretudo no ano de 1979, no contexto da ditadura militar, professores, estudantes e entidades representantes da área da educação organizaram-se no sentido de intervir nas políticas de reformulação dos cursos de formação de educadores, marcadas pela centralização das decisões no Conselho Federal de Educação, mesmo considerando a inexistência de espaços de discussão no âmbito da sociedade civil.

A organização do referido movimento ocorreu no bojo da crise que se instalou com a posse de Ernesto Geisel em 1974 e se estendeu até o término do Governo de João Batista Figueiredo, em princípios de 1985, conduzindo ao declínio e esgotamento da ditadura militar. Germano (2005) aponta as duas causas mais importantes que justificam a instabilidade no bloco do poder<sup>26</sup>. Em primeiro lugar, destaca os conflitos entre as diferentes facções militares, bem como o enfraquecimento da aliança entre eles e setores da classe burguesa. Em segundo lugar, decorre também do crescimento da oposição ao Regime, no âmbito da sociedade civil.

Ampliaram-se, então, os espaços de discussão e a sociedade civil alcançou um grau de organização pouco tolerante ao autoritarismo. Tal organização ocasionou, conforme demonstra Germano (2005), um quadro de difícil reversão:

---

<sup>26</sup> Ao que Germano denomina de “instabilidade no bloco de poder”, Saviani (1996) denomina de “crise no bloco dominante”. Para Saviani, essa crise pode ser expressa nos seguintes termos: “a aliança entre a tecnoburocracia militar e civil e o empresariado, ou seja, a burguesia empresarial, sofreu abalos. [...] Isto significa basicamente o seguinte: do ponto de vista econômico, o empresariado desempenhava o papel principal – a ele cabiam as iniciativas básicas do desenvolvimento econômico. Ao aparelho governamental cabia secundá-lo, garantindo as condições ótimas para que o desenvolvimento capitalista prosseguisse sem percalços. Esse fenômeno é o que veio a ser chamado de processo de acumulação capitalista no Brasil. O processo de concentração de rendas se situa dentro desse quadro. Acontece, porém, que, na medida em que o aparelho governamental assumiu a tarefa de planejar a economia, o que ele fez foi, em parte, organizar, racionalizar as empresas estatais ainda existentes e, ao planificar a economia, ele passou a criar novas empresas estatais, que exerciam funções econômicas diretas. Neste sentido, o Estado passou a desenvolver funções econômicas diretas, a intervir diretamente no processo econômico. Assim os empresários, que desempenhavam o papel principal no processo econômico, tenderam a ficar num plano secundário, passando o aparelho governamental a exercer as tarefas principais no próprio plano do desenvolvimento econômico – o que acabou por se chocar com os interesses empresariais” (SAVIANI, 1996, p.210).

[...] se ampliavam os espaços de atuação do movimento sindical, da imprensa, de setores da Igreja, do MDB, de instituições como OAB, ABI etc., e surgiam novas formas de movimentos sociais, que engrossavam o caudal oposicionista, configurando a ‘dialética da concessão e conquista’. De Geisel a Figueiredo, entre as várias iniciativas liberalizantes, podemos citar: o abrandamento da censura à imprensa, com vistas a coibir os abusos da comunidade de informações; a busca de apoio para o processo de abertura, junto a jornalistas e editores de alguns dos principais órgãos de imprensa do país como o Jornal do Brasil, e Estado de São Paulo e revistas Veja e Isto É; encontro de Geisel com representantes da Igreja através da CNBB; [...] encontro com lideranças sindicais e com defensores proeminentes do estado de direito em outubro de 1975; o fim do AI-5 em 1978; a concessão em 1979 da anistia política; a restituição das eleições diretas para governadores em 1982 etc (GERMANO, 2005, 214).

A crítica à política educacional é veiculada, segundo Cunha (2005) e Germano (2005), em teses e dissertações acadêmicas, livros, artigos de revistas e nas muitas conferências e debates organizados em universidades, sindicatos de professores<sup>27</sup> e reuniões técnico-políticas. Começa a ganhar força a movimentação mais intensa da sociedade civil, brotando, a todo o momento, novas associações e organizações e as anteriores ganhando nova força, como foi o caso da UNE (SAVIANI, 1996). Essa intensa movimentação de associações e organismos se dá tanto ao nível da representação dos interesses dominantes quanto ao nível da representação dos interesses das camadas populares.

Brzezinski (1996) e Cunha (2005) destacam algumas dessas associações e/ou organismos revigorados pela abertura política ou criados nesse contexto, às quais acrescentamos outras que consideramos de importância similar. Dente elas, pelo relevante papel desempenhado nas manifestações educacionais, destacamos: ABE – Associação Brasileira de Educação -, criada no ano de 1924, atuando na realização de cursos, pesquisas e congressos, promovendo discussões e análises sobre temáticas educacionais; AEC – Associação de Educadores Católicos -, fundada em 1945 por dissidentes da ABE, na defesa do ensino religioso obrigatório e dos interesses da educação confessional; ANPOCS –

---

<sup>27</sup> De acordo com Cunha (2005), em finais da década de 1970 e anos iniciais da década de 1980 “as entidades de professores de 1º e 2º graus das redes públicas filiavam-se à Confederação de Professores do Brasil. [...] Em janeiro de 1989, o congresso da CPB aprovou a mudança do nome da entidade para Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE, processo que culminou, um ano depois, com a incorporação de três entidades: a Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas - CONAFEP, a Federação Nacional de Supervisores Educacionais – FENASE e a Federação Nacional de Orientadores Educacionais- FENOE” (p.73). Em 1978, a CBP começou a se posicionar contra a política educacional do governo, a política econômica e pelo fim do regime militar. Ainda de acordo com Cunha (2005), “em 1974, o congresso da entidade teve como tema ‘o professor como agente da implantação da reforma do ensino de 1º e 2º grau, o de 1978 abordou os ‘Aspectos da problemática educacional brasileira’ e o de 1981 tratou da ‘Educação e democracia’, o que revela a passagem de temas muito específicos para outros mais gerais, numa politização crescente” (p.74).

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, em 1977; ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, criada em 1978, proposta e patrocinada, a princípio, pela CAPES (Coordenadoria de Apoio ao Pessoal de Ensino Superior), tornando-se autônoma em 1980, com o objetivo principal de desenvolver estudos no sentido de criação de uma associação dos cursos de pós-graduação; CEDES – Centro de Estudos “Educação e Sociedade”, foi fundado no âmbito da Universidade Estadual de Campinas, em 1978, notabilizando-se por ter criado a Revista Educação e Sociedade, que se firmou como um dos principais veículos de discussão e difusão dos estudos em educação. Destacamos, ainda, a criação da ANDE – Associação Nacional de Educação–, fundada em 1979, por professores, especialistas e pesquisadores paulistas, com o objetivo de atuar na sociedade brasileira na busca de uma educação plenamente identificada com os princípios da democracia e da justiça social (CUNHA, 2005, p.94); ANDES –Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior, criada em 1981; FENOE –Federação Nacional dos Orientadores Educacionais<sup>28</sup>–, criada em 1986, defendendo os interesses específicos da categoria que representa; FORUMDIR – Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras-, criado em 1992<sup>29</sup>; ANFOPE<sup>30</sup> – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação- criada, com outra denominação em 1980.

---

<sup>28</sup> Em 1990 extinguiu-se a FENOE.

<sup>29</sup> Consideramos importante destacar alguns aspectos históricos do FORUMDIR, por se constituir em um dos principais parceiros da ANFOPE nas discussões sobre as DCNP. De acordo com Bordas, Bazzo e Benício (2000), o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) foi criado em 1992 por um grupo de professores de algumas Universidades Federais e da USP, com o objetivo de discutir as políticas públicas em educação, no momento em que já se discutia a nova LDB 9.394/1996. Naquele momento, entretanto, a organização do FORUMDIR não avança, “para em 1995, com a participação da professora Leda Scheibe, rearticular-se para o enfrentamento com as investidas oficiais” (BORDAS, BAZZO, BENÍCIO, 2000, p.2). No documento, as autoras relembram alguns fatos importantes da participação e mobilização política do FORUMDIR: a “**Carta de Brasília**”, de junho de 1997, onde o Fórum “reafirma, como uma de suas finalidades, a busca do fortalecimento do ensino público, seu compromisso com a qualidade da educação e da formação dos educadores e o seu papel como interlocutor na formulação de políticas educacionais para o país” (p.2). No “**Manifesto de setembro de 1997**”, elaborado na XX Reunião anual da ANPED, “o Fórum se posiciona quanto aos encaminhamentos da discussão da proposta do Plano Nacional de Educação, uma vez que havia sido indicado pelo MEC como interlocutor do tema ‘Formação de Professores’” (p.3). Na “**Carta de Salvador**”, de setembro de 1998, o Fórum reafirma suas posições anteriores e manifesta sua rejeição às propostas de implantação dos Institutos Superiores de Educação. Na “**Carta de Brasília**”, de junho de 1999, o Fórum questiona o processo de formação de um Grupo tarefa para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores adotado pelo SESu/MEC. Na “**Carta de Recife**”, junto com a ANFOPE, “reafirma a urgência de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação como condição de valorização do magistério, da melhoria da escola e da educação pública, que atendam aos interesses da maioria da população” (BORDAS, BAZZO, BENÍCIO, 2000, p.5).

<sup>30</sup> A ANFOPE, segundo seu estatuto, é uma “entidade científica civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso e nem político-partidário, e independente em relação ao Estado” (Artigo 3º).

A este movimento mais amplo, desencadeado no contexto da abertura política, onde muitas propostas em relação à educação foram discutidas e construídas, denominamos de Movimento dos Educadores (ME). No bojo desse movimento mais abrangente, organizou-se um outro, com os objetivos mais voltados à discussão e construção de propostas para a formação dos educadores brasileiros. Assim, quando nos referirmos ao Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores estaremos nos reportando ao movimento iniciado com a criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (1980), transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE (1983), que por sua vez resultou na criação da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (1990). Nesse caso, podemos nos referir a ele, também como o “Movimento”.

O Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação deu seus primeiros passos em 1978, durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas, quando as discussões e proposições pautavam-se em uma perspectiva histórico-crítica de educação. Freitas (2002) assinala a importância das contribuições então construídas, na medida em que salientavam “as relações de determinação existentes entre a educação e a sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza”(p.2).

É na década de 1980, no entanto, conforme afirma Bissolli da Silva (2003), quando são desencadeados os Seminários Regionais de Recursos Humanos para a Educação, organizados por iniciativa do MEC, que se iniciam os embates entre os representantes das propostas defendidas pelo governo e os professores e estudantes. Em 1980, durante a I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Profissional da Educação com o objetivo de mobilizar professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia que, desde as Indicações de Valnir Chagas, estava em debate nacional. Segundo dados da ANFOPE (2002) o Comitê teve intensa atuação de 1980 a 1983, mobilizando os educadores em nível nacional nas discussões sobre a formação do educador. Embora o impulso inicial desta articulação tenha se dado a partir das tentativas do MEC e CFE de reformular o Curso de Pedagogia, já naquele momento o Comitê apontava a necessidade de se ampliar o debate em direção a todas as Licenciaturas, para além do Curso de Pedagogia, incorporando lutas específicas que vinham sendo travadas em outras instâncias por outras entidades.



Pautados nos pressupostos teóricos histórico-críticos, educadores e acadêmicos produziram, no histórico encontro de Belo Horizonte, realizado entre os dias 21 e 25 de novembro de 1983, um documento considerado basilar, onde estão expressos os princípios gerais que passaram a fundamentar as ações do Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores. Entre as idéias então produzidas, duas se sobressaem pela importância que assumem no contexto das mudanças que vão promover nos Cursos de Pedagogia: a primeira, define a docência como sendo a base da identidade profissional de todo o educador, e a segunda, a defesa da necessidade de definição de uma base comum nacional para todos os cursos de formação de educadores, independentemente da etapa ou modalidade de ensino. Nessa direção, as propostas construídas no âmbito desse movimento distanciavam-se da perspectiva tecnicista adotada pela política oficial de formação de professores e defendida pelos representantes do MEC.

Então, a partir de meados da década de 1980, amparadas no princípio da docência como base e, legalmente, no artigo 30 da Lei 5.540/1968, segundo o qual “as universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira que será exercida na forma da lei e de seus estatutos” (BRASIL, 1968) e, ainda, no Parecer nº 252/1969 (BRASIL, 1969a), muitas universidades passaram a incorporar a formação docente para o início da escolarização como uma das possíveis habilitações do Curso de Pedagogia e, em muitos casos, de acordo com Scheibe (2001), “exigida como pré-requisito para as demais habilitações, quando não única habilitação do curso, numa perspectiva pautada na compreensão de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador” (p.2). Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2003, p.135), o “Curso de Pedagogia, progressivamente, assumiu a formação para as séries iniciais do então ensino de primeiro grau, e depois a Educação Infantil, como uma de suas mais importantes atribuições, secundarizando-se a formação de especialistas [...]”.

Mediante este movimento, os cursos de graduação em Pedagogia, a partir de meados da década de 1980, passaram a se configurar em torno a duas grandes tendências nacionais. A primeira, em conformidade com o modelo outorgado pelo Parecer CFE nº 252/1969 (BRASIL, 1969a), formando profissionais habilitados para o exercício da docência das disciplinas pedagógicas nos Cursos de Magistério e os profissionais licenciados como especialistas em educação, para atuarem junto às escolas e aos sistemas de ensino – administradores escolares, supervisores e orientadores educacionais e inspetores de ensino. A segunda, condizente com a autonomia das universidades e com as idéias produzidas no

âmbito do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, formando licenciados habilitados para o exercício do magistério nos anos iniciais de escolarização e no Curso Normal. A segunda tendência, implantada por diversas instituições de ensino superior, foi acolhida pelo CFE que autorizou as primeiras experiências e posteriormente pelo CNE<sup>31</sup>, por meio de pareceres específicos (FORUMDIR, 2003).

### *1.3.3 A extinção do Curso de Pedagogia no contexto da LDB 9.394/1996 – segundo ato*

Logo após a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, no período que compreende o Governo de José Sarney até o ano de 1996, quando foi promulgada a LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no Governo de Fernando Henrique Cardoso, a sociedade brasileira se caracterizou por um amplo processo de mudanças estruturais implantadas para dar sustentabilidade aos novos requerimentos do modo de produção, dentre elas a implantação e implementação do Estado gerencial, consoante às necessidades do capitalismo em desenvolvimento. As políticas responsáveis pelas reformas no âmbito da educação foram mobilizadas no sentido de adaptar a esses requerimentos os sistemas de ensino, as escolas, os currículos e também os processos de formação dos profissionais da educação.

Ao mesmo tempo em que os educadores reunidos no Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação construíam propostas e desenvolviam nas universidades as primeiras experiências ancoradas nos postulados *histórico-críticos*, outro movimento se desenvolvia no sentido de orientar as políticas públicas da área educacional face às determinações dos organismos internacionais (EVANGELISTA, SHIROMA, 2006; BARRETO, LEHER, 2003; APPLE, 2003; LAVAL, 2004), subordinadas, portanto, aos preceitos neoliberais ancorados em uma racionalidade técnica de formação (CONTRERAS, 2002).

Inaugura-se um período de intensa proliferação de legislações relacionadas à educação superior e à formação de professores, retomando, inclusive, antigas questões do Curso de Pedagogia dadas como superadas no âmbito do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. Problemáticas ainda mais sérias do que

---

<sup>31</sup> Em outubro de 1994, durante o Governo de Itamar Franco, pela Medida Provisória n. 661/1994, ocorreu a transformação do Conselho Federal de Educação em Conselho Nacional de Educação.

aquelas até então vivenciadas são instaladas, e nelas se insere a da criação de uma variedade de instituições com possibilidade de oferecer essa formação, além da criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) como *locus* preferencial na preparação de professores para atuar nos anos iniciais de escolaridade. Nesse contexto, com a promulgação da LDB, problemas históricos do Curso de Pedagogia são retomados, entre eles estão as questões relacionadas à sua função, à base da formação e ao *locus* de seu oferecimento. Estes problemas estão na centralidade da mobilização da sociedade civil, especialmente das entidades ligadas à área da educação, que ocorre a partir de então, motivada pela declarada intencionalidade de retirar do Curso de Pedagogia a função de formar professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Aos desdobramentos provenientes da LDB dedicamos boa parte do Capítulo 3 desta tese. Os parâmetros legais por ela estabelecidos, especialmente no artigo 64, indicam para o Curso de Pedagogia a condição de um Bacharelado Profissionalizante, destinado a formar os especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino. Para a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, criou-se o Curso Normal Superior. O CNE, ao regulamentar os ISEs, ignorou as experiências de formação de professores realizadas no Curso de Pedagogia desde meados da década de 1980, criando, conforme alertava Freitas (1999, p.26) “o clima propício para que, posteriormente, fosse regulamentada a formação de professores para esses níveis [Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental] exclusivamente no Curso Normal Superior [...]”.

Do que até aqui se expôs, identificamos três tendências que nos parecem bem distintas de projeto de formação de professores/educadores e de Curso de Pedagogia. A primeira, evidenciada na legislação que cria e altera o Curso de Pedagogia no período de 1939 até a promulgação da LDB 9.394/1996. A segunda, consubstanciada no contexto do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador que se inicia na década de 1980. E uma terceira, anunciada na LDB e implementada por uma grande quantidade de atos normativos homologados a partir de então. A segunda e a terceira tendências abordamos, de modo mais aprofundado, respectivamente, nos Capítulos 2 e 3. Já podemos inferir, no entanto, que as disputas então travadas estiveram vinculadas a três questões fundamentais, a saber: (i) qual a função do Curso de Pedagogia? (ii) como organizar o Curso de Pedagogia? (iii) quem é o pedagogo?

## **2 O MOVIMENTO NACIONAL PELA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR: embates na construção de um projeto coletivo**

“[...] a luta pela formação do educador de caráter sócio-histórico e a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação – não se confundem com a redução do Curso de Pedagogia a uma licenciatura e têm outro caráter: indicam a necessidade de superação tanto da fragmentação na formação – não separando a formação do professor da formação dos especialistas – quanto a superação da dicotomia entre formação do licenciado e do bacharel – construindo a concepção de formação do professor e do especialista no educador” (ANFOPE; ANPEd; CEDES, 2005, p.2. Grifo no original).

O objetivo deste capítulo é analisar e melhor compreender as proposições do Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, desenvolvidas no contexto de redemocratização vivenciado pela sociedade brasileira a partir do final dos anos de 1970. Centramos nossa atenção nas propostas de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e, em especial, naquelas relativas ao Curso de Pedagogia, com vistas a recuperar elementos que permitam: (i) apreender a forma como se organizou essa parcela da sociedade civil ligada à área educacional, no enfrentamento do projeto governamental de formação de professores e, mais centralmente, (ii) analisar o “modelo” de Curso de Pedagogia então proposto.

Nessa direção, assume importância identificar os intelectuais que estiveram à frente deste movimento, bem como suas vinculações profissionais, na medida em que podem nos orientar quanto às origens dos princípios então defendidos e das estratégias utilizadas na busca dos consensos necessários à constituição de uma proposta coletiva de formação do educador. Buscamos evidenciar, igualmente, tanto os dissensos internos aflorados nesse processo quanto os enfrentamentos com o projeto apresentado pelo MEC/CNE, explicitados nas discussões concernentes às três questões basilares identificadas no Capítulo 1, quais sejam: (i) qual a função do Curso de Pedagogia? (ii) como organizar o Curso de Pedagogia? (iii) quem é o pedagogo? As posturas sustentadas em face dessas questões caracterizaram-se

como posição contra-hegemônica, transformando-se em fulcro desencadeador das disputas travadas no espaço-tempo de definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

## **2.1 O Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador no contexto da abertura política**

Conforme já anunciamos no Capítulo 1, o Movimento de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador foi organizado no mesmo período da crise que conduziria ao declínio e esgotamento da ditadura militar, iniciado com a posse de Geisel em 1974 e estendendo-se até o término do Governo Figueiredo em 1985. O próprio Regime, como destaca Germano (2005), em função das desavenças no bloco do poder, abre perspectivas à participação da sociedade civil. Assim, a organização da sociedade civil em movimentos sociais<sup>32</sup> de diversas naturezas a partir de meados da década de 1970 conta inicialmente com a participação das classes subalternas e, de forma gradativa, com a incorporação das classes dominantes nas mobilizações contra a ditadura.

No quadro da crescente crise que se desenhava, o Estado redefine sua metodologia de ação, deixando de se centrar na função de “domínio”, pois se vê debilitado diante das mobilizações e começa a considerar, em maior grau, a função de “direção” (GRAMSCI, 1978, p.87). A conquista das massas era essencial à consecução dos objetivos de adesão ao Regime no sentido de torná-lo hegemônico. Centrada nisso, a sociedade política se utilizava das políticas sociais como instrumento para fazer concessões em troca do apoio e da cooptação da sociedade civil.

A dinâmica social então criada, segundo análise de Germano (2005), introduz uma modificação na metodologia de ação do Estado no que se refere à sua relação com as classes subalternas e, por conseguinte, “há uma mudança na forma das políticas sociais, inclusive na política educacional, conduzindo a estratégias mais sutis de dominação ou mesmo à absorção

---

<sup>32</sup> Conforme Cunha (2005, p.60), “com o nome de movimentos sociais têm sido chamadas as ações reivindicativas de segmentos de populações urbanas (principalmente) que se caracterizam por reagirem às desigualdades na distribuição dos recursos públicos, nos serviços de abastecimento de água, coleta de esgotos e de lixo, saúde, educação, transporte, energia elétrica, telefone, ou seja, os serviços urbanos que têm a ver com o que se convencionou chamar de qualidade de vida”.

de interpelações populares na formulação de tais políticas [...]” (GERMANO, 2005, p.213). As mudanças de forma, por sua vez, remetem às relações entre a sociedade civil e a sociedade política que se estabelecem nos momentos de definição das políticas sociais (CUNHA, 2005, GERMANO, 2005). Na intenção de alcançar a posição hegemônica, promovendo o alargamento do espaço político, o Estado apontou a possibilidade de “maior” participação da sociedade civil diante do seu poder de regulação.

A política educacional, nesse contexto histórico e social, ganhara, então, novos contornos. Os problemas educacionais passaram, segundo Germano (2005), a ser encarados pelo Estado como questões políticas, ao mesmo tempo em que as políticas sociais se revestiram “de uma conotação ideológica que as identifica diretamente com uma ação destinada aos ‘carentes’” (p.233) e cujo objetivo manifesto era agir como mecanismo de correção das desigualdades sociais. Os discursos em favor da distribuição de renda e os apelos ‘participacionistas’ que impregnaram os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND)<sup>33</sup> no período 1974-1985 tinham dois interlocutores principais, conforme Germano (2005, p.233): “as classes subalternas, o povo pobre das periferias urbanas das áreas rurais e, com menor intensidade, uma parte das chamadas classes médias empobrecidas pelas políticas econômicas dos sucessivos governos militares”.

Diante da conjuntura vigente na segunda metade da década de 1970, o Regime começa a ser questionado no âmbito das universidades e escolas, e o campo educacional inicia sua organização, impulsionada em grande medida pela oposição à pedagogia oficial e à

---

<sup>33</sup> A tônica do I PND (1973-1974) consistia em colocar o País, até o final do século, no bloco das nações desenvolvidas, mediante um processo de desenvolvimento auto-sustentado e integrado. Como objetivos, o Plano definia: a) no setor industrial, a modernização da empresa nacional, com vistas a fortalecer a sua capacidade competitiva, eliminando as condições de desigualdade em que opera; b) no setor agrícola, ia no sentido de prover a competitividade internacional e expandir a fronteira agrícola; c) no setor público, uma atuação eficiente do Governo mediante a definição de tarefas, de forma a preservar a viabilidade e o dinamismo do setor público. Buscava-se manter acelerado o crescimento econômico e, simultaneamente, repartir os frutos desse crescimento (BRASIL, 1971).

O II PND (1975 a 1979), seguindo a mesma linha que o plano anterior, reconhece, inicialmente, as dificuldades que teria a economia de enfrentar, a partir de 1975, para a manutenção de elevadas taxas de crescimento verificadas no período anterior. Estas estariam relacionadas com a absorção da capacidade ociosa e à crise de energia e de escassez de matérias-primas nos países industrializados, e seus efeitos sobre o balanço de pagamento. Apesar disso, foram estabelecidos os seguintes objetivos: a) manutenção do crescimento acelerado dos últimos anos, com taxas de aumento das oportunidades de emprego da mão-de-obra superiores às da década passada; b) manutenção de relativo equilíbrio no balanço de pagamentos; c) contenção da inflação pelo método gradualista; d) melhoria da distribuição de renda pessoal e regional, simultaneamente com o crescimento econômico; e) preservação da estabilidade social e política; f) realização do desenvolvimento sem deterioração da qualidade de vida e, em particular, do patrimônio de recursos naturais do País (BRASIL, 1975).

O III PND (1980 – 1985), embora afirme que o Brasil não pode renunciar ao crescimento, reconhece a dificuldade de levá-lo adiante em ritmo intenso, como em períodos anteriores (GERMANO, 2005).

política oficial dominante (SAVIANI, 1997). Assim, como foi apresentado no capítulo primeiro, o Movimento dos Educadores (ME) promoveu a criação de entidades e/ou associações educacionais na sociedade civil, representativas de parcelas dos trabalhadores em educação e, ainda, impulsionou a revigoração de outras tantas já existentes que, inclusive, já haviam atuado em momentos políticos importantes da história educacional do país em décadas anteriores. Colaboraram intensamente com esta organização, em meados da década de 1970 e início de 1980, segundo Cunha (2005) e Germano (2005), quatro dessas entidades e/ou associações, a saber: a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd, o Centro de Estudos “Educação e Sociedade – CEDES e a Associação Nacional de Educação – ANDE.

A partir de 1974, a SBPC, fundada em 1948 e realizando reuniões anuais desde então, amplia seus eventos para a participação de professores, universitários e pesquisadores de todas as áreas, configurando-se como um espaço de expressão das demandas políticas da sociedade e de oposição ao regime. Em 1978, ano de criação da ANPEd e do CEDES, os educadores se reuniram em Campinas, no I Seminário Brasileiro de Educação, onde se questionou veementemente, como destacam Germano (2005) e Cunha (2005), a política educacional da ditadura. Em 1980, é realizado o II Seminário Brasileiro de Educação, sob a coordenação da ANPEd, CEDES e ANDE, entidades da sociedade civil, do campo da educação que, a partir de então, transformaram o Seminário em “Conferência Brasileira de Educação – CBE.

Entre os anos de 1980 e 1988, período que nos interessa destacar, considerando que nele foram construídas as principais teses do Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, foram realizadas cinco conferências. A I Conferência Brasileira de Educação ocorreu em abril de 1980, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, com a temática central “A política Educacional”. Estruturada em 11 simpósios e 34 painéis, contou com aproximadamente 1.400 participantes. A II CBE foi realizada em Belo Horizonte, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no mês de junho de 1982, com a temática central “Educação: perspectiva na democratização da sociedade”. Estruturada em 13 simpósios e 67 painéis, contou com um número aproximado de 2.000 participantes. A III CBE aconteceu em Niterói, na Universidade Federal Fluminense (UFF), no mês de outubro de 1984, com o tema central “Da crítica às propostas de ação”. Organizada em 12 seminários e 124 painéis, contou com aproximadamente 5.000 participantes. A IV CBE foi organizada em Goiânia, na Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Católica de

Goiás (UCG), em outubro de 1986, com o tema central “A educação e a constituinte”. Com um programa estruturado em 25 simpósios, 77 atividades de atualização, 93 painéis e 23 outras atividades, contou com aproximadamente 6.000 participantes. A V CBE foi realizada em Brasília, na Universidade de Brasília (UnB), em agosto de 1988, com a temática central “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Com um programa prevendo 24 simpósios, 250 painéis e atividades de atualização, contou com aproximadamente 6.000 participantes (CUNHA, 2005).

No I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, além das discussões gerais em torno da temática de redemocratização do país, discutiram-se, conforme afirmam Brzezinski (1996a) e Bissolli da Silva (2003), os estudos pedagógicos em nível superior, concentrando-se em torno dos seguintes temas: extinção ou não do Curso de Pedagogia; formação do pedagogo em geral ou do pedagogo especialista; formação do especialista no professor ou do especialista e do professor no educador; 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 conhecimentos; adoção de um núcleo central ou de uma base comum de estudos, dentre outros (BRZEZINSKI, 1996a). Notadamente, na centralidade das discussões estiveram as temáticas relacionadas aos problemas então vivenciados pelo Curso de Pedagogia. Sob a influência da informação de que o MEC retomara a matéria das Indicações 67/1975 e 70/1976 do CFE, os educadores se mobilizaram no esforço de acompanhar e quiçá tentar paralisar tais ações no sentido de impedir a extinção do curso, causa em que o Movimento logrou êxito, uma vez que as Indicações foram sustadas pelo MEC no ano seguinte, conforme vimos no Capítulo 1.

Cabe lembrar, no entanto, que o governo vinha promovendo, desde 1974, encontros de discussão que congregavam membros da sociedade civil, da área da educação, visando a discutir as profundas mudanças na formação de professores promovidas pela promulgação da Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971). Dentre as medidas então adotadas para controlar as manifestações do setor educacional, criou a Comissão de Ensino da área da Educação (CEAE). Nomeada em maio de 1974, tinha como objetivo “suscitar um amplo debate nacional em torno dos problemas relacionados com a formação de recursos humanos para a Educação e, ao mesmo tempo, realizar o diagnóstico daquela área” (CEAE, 1978, p.5). De acordo com o relatório denominado “A Formação de Recursos Humanos para a Área da Educação – Documento II” a referida Comissão procurou fazer interagir vários subsistemas e



agências educacionais de âmbito nacional nas discussões da temática, a saber: três departamentos do MEC – Departamento de Assuntos Universitários (DAU), Departamento de Ensino Médio (DEM) e Departamento de Ensino Fundamental (DEF) –, dois organismos ministeriais, O INEP/MEC e Centro Nacional de Recursos Humanos – CNRH/SEPLAN e quatro Universidades Federais. Eram membros da referida Comissão: Euclides Pereira de Mendonça (Coordenador – Universidade Federal de Minas Gerais), Antonio Gomes Pereira (DAU – Universidade Federal do Ceará), Célia Pereira Maduro (DEM), Diva de Moura Diniz Costa (Centro Nacional de Recursos Humanos – IPEA), José Ferreira Ramos (Universidade Federal da Paraíba), Lyra Paixão (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Manoel Paulo Nunes (DEF), Maria Laís Mousinho Guidi (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP), Roberto Costa Fachin (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Para fazer cumprir seu objetivo principal, a CEAE promoveu, nos anos de 1974 e 1975, os “Encontros Regionais de Setores envolvidos na formação de Recursos Humanos para a Educação”, realizados em sete cidades brasileiras, a saber: Belo Horizonte, Porto Alegre, João Pessoa, Fortaleza, Rio de Janeiro, São Carlos (SP) e Brasília. Nos sete encontros realizados reuniu 535 entidades e cerca de 1.300 participantes, os quais discutiram os problemas e apontaram sugestões sobre a formação do professor licenciado e do especialista em educação para o ensino de 1º e 2º graus.

Segundo Costa (1978), a CEAE resultava da preocupação do Departamento de Assuntos Universitários, do Ministério da Educação e Cultura, em criar instrumentos de apoio ao desenvolvimento das instituições de ensino superior e da necessidade de criar um mecanismo operacional de apoio aos estudos do Conselho Federal de Educação na área de currículos e, especialmente na área da formação de professores e especialistas. Ainda de acordo com Costa (1978), enquanto a CEAE desenvolvia suas atividades, realizando estudos, reuniões ordinárias e “Encontros Regionais”, o Conselho Federal de Educação concluía seus estudos para a reformulação dos currículos das licenciaturas, inclusive na área específica da Pedagogia, e apresentava para homologação o Parecer CFE nº 3.484, de 04/09/1975, que aprovou a Indicação nº 67/1975. Nessa ocasião, a CEAE “já havia consolidado um conjunto de idéias que demonstravam a incompatibilidade das soluções propostas pela CFE com os anseios e interesses da área educacional” (COSTA, 1978, p.124). Ou seja, a devolução das Indicações ao CFE não pode ser contabilizada somente como uma vitória do Movimento, mas também como uma estratégia governamental para conter a mobilização diante de suas imposições.

A organização mais sistemática do Movimento para a reformulação dos cursos se deu, porém, na I Conferência Brasileira de Educação, onde os participantes desencadearam uma mobilização nacional, visando a intervir nos rumos do processo de definição das políticas para a formação dos profissionais da educação. Neste evento, realizado em 2 de abril de 1980, no contexto do Governo de João Batista Figueiredo, quando estava à frente do Ministério da Educação e Cultura Eduardo Mattos Portella, foi criado o Comitê Pró-Participação na Formação do Educador, “face à necessidade de mobilização de professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia, então colocado em debate nacional” (ANFOPE, 1992). Embora a centralidade das discussões estivesse no Curso de Pedagogia<sup>34</sup>, já naquele momento o Comitê apontava a importância de se ampliar o debate em direção a todas as licenciaturas (CONARCFE, 1986).

A atuação do Comitê, a partir de então, esteve vinculada tanto à administração dos conflitos gerados pela diversidade de proposições internas ao Movimento quanto a acompanhar os trabalhos que a Secretaria de Educação Superior – SESu, do Ministério da Educação – MEC, passou a organizar. Dentre as iniciativas do MEC nesse período, destaca-se a realização de sete Seminários Regionais de Reformulação dos Cursos de Recursos Humanos para a Educação, aos quais o Comitê enviou representantes com a intenção de evitar a imposição de mudanças vindas de gabinete e reivindicar a realização de um encontro nacional (SILVA, 2003; BRZEZINSKI, 1996a).

O I Encontro Nacional do “Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, ocorreu em 21 de novembro de 1983, com uma programação inicialmente definida pelo MEC/SESu. No dia 22, no entanto, em resposta indignada ao fato do MEC apresentar, já na seção de abertura, uma proposta de formação de professores previamente elaborada, docentes e discentes se fizeram ouvir encaminhando nova pauta aos trabalhos e passando a coordenar o evento. Este ato representou a independência do movimento nacional, fortalecida, também, pela transformação do Comitê Pró-Formação do Educador em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE. Segundo a ANFOPE (1992, p.4), “a Comissão herdou do Comitê o espírito de autonomia frente aos órgãos oficiais, bem como seu objetivo de promover a articulação, em nível nacional, dos esforços destinados a reformular os cursos de formação do educador, sistematizando propostas e experiências”.

---

<sup>34</sup> Em 1980, os Cursos de Pedagogia alcançaram um total de 206 (BRZEZINSKI, 1996b).

Criada num contexto de tensão entre educadores e representantes do poder educacional instituído – MEC e SESu, sua ação compreendia duas atribuições principais: primeiro, dar continuidade ao processo de discussão sobre a reformulação dos cursos de formação do educador e, segundo, acompanhar as ações do MEC junto aos cursos de licenciatura (BRZEZINSKI, 1996a; SCHEIBE, AGUIAR, 1999). Embora conturbado, iniciasse, pelo acompanhamento que a Comissão passa a realizar junto às ações do MEC, um processo de maior participação das entidades da sociedade civil, da área da educação, nas discussões e decisões relativas às políticas educacionais.

O firme posicionamento dos participantes neste I Encontro Nacional possibilitou, de um lado, o fortalecimento do Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores diante das imposições do poder instituído, que passou a reconhecê-lo, embora não de imediato, como legítimo. A princípio, houve resistência do MEC/SESu tanto na aceitação da legitimidade da Comissão Nacional como instância de articulação das diversas propostas relativas à reformulação dos cursos de formação de educadores quanto em considerar os resultados dos estudos e debates do Encontro de Belo Horizonte como expressão do pensamento e das tendências então em discussão no país. De outro lado, promoveu um afastamento ainda maior em relação ao projeto de formação de professores oficial, o que dificultou, em certa medida, o trabalho da Comissão que se seguiu ao Encontro Nacional de 1983, em virtude de não contarem mais com o financiamento do Estado (BRZEZINSKI, 1992, 1996a), razão pela qual os encontros posteriores de avaliação foram organizados aproveitando os espaços de outros eventos. Observou-se, então, como estratégia utilizada pelo MEC, enquanto aparelho de Estado, o incentivo às discussões de amplos setores de profissionais da educação, mas o refluxo deste processo quando as decisões, frutos de tais debates, contrariavam o projeto governamental, ou seja, “estímulo ao debate não como uma política de democratização do ensino, mas como uma tática de cooptação dos movimentos sociais” (CONARCFE, 1986, p.153).

Malgradas as dificuldades financeiras impostas à manutenção do Movimento, após o afastamento das propostas do MEC/SESu, a CONARCFE trabalhou intensamente entre 1983 e 1990, promovendo três encontros nacionais de avaliação do movimento e quatro encontros nacionais que representavam a continuidade do histórico Encontro de Belo Horizonte. A ANFOPE, criada em 1990, deu prosseguimento à estratégia de organização dos encontros, conforme demonstramos no quadro a seguir.

**QUADRO nº 3:** Encontros Nacionais que marcaram a história do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores

DENOMINAÇÃO DA ENTIDADE	ENCONTRO	DATA/LOCAL	COORDENAÇÃO
<b>Comitê Pró-Formação do Educador (1980-1983)</b>	I Encontro Nacional – Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação	Realizou-se em Belo Horizonte no período de 21 a 25 de novembro de 1983.	MEC/SESu e Comitê.
<b>CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (1983-1990)</b>	I – Encontro de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores	Realizou-se durante a 36ª Reunião Anual da SBPC em São Paulo, em julho de 1984.	Presidente: Márcia Ângela da Silva Aguiar <sup>35</sup>
	II – Encontro de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores	Realizou-se durante a III Conferência Brasileira de Educação em Niterói, em outubro de 1984.	Presidente: Márcia Ângela da Silva Aguiar
	III – Encontro de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores	Realizou-se durante a VIII Reunião da ANPED, em maio de 1985.	Presidente: Márcia Ângela da Silva Aguiar
	II Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores	Realizou-se durante a IV CBE em Goiânia, no período de 02 a 05 de setembro de 1986.	Presidente: Márcia Ângela da Silva Aguiar (1986-1988)
	III Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores	Realizou-se em Brasília, no mês de julho de 1988.	Presidente: Luiz Carlos de Freitas <sup>36</sup> . (1988-1989)

<sup>35</sup> Márcia Ângela da Silva Aguiar. É professora Titular da UFPE, lecionando também no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e doutora em educação pela Universidade de São Paulo. 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 da educação superior. Atuou como presidente da Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE na gestão 2002 – 2004; é membro do Comitê Nacional de Políticas para a Educação Básica – 2004, do Comitê Científico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – 2003-2004, da Diretoria da ANPAE – 1999, foi presidente de Comissões Verificadoras para autorização e reconhecimento de Cursos de Pedagogia – SESu – MEC – 1999 e membro da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia da SESu/MEC, 1998. Foi Vice-Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED na gestão 1994-1995. É a atual Presidente desta associação.

<sup>36</sup> Luiz Carlos de Freitas. É professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, Mestre em Educação pela Universidade Católica de Chile, UCC; Doutor em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo, USP; Pós-Doutorado pela Universidade de São Paulo, USP, e Livre-docente pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Foi Coordenador do Curso de Graduação e Diretor da Faculdade de Educação. Foi também Presidente da CONARCFE e da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Atualmente é professor titular da Universidade Estadual de Campinas. Atua na área de Educação, com ênfase em Avaliação Institucional.

Continuação...

DENOMINAÇÃO DA ENTIDADE	ENCONTRO	DATA/LOCAL	COORDENAÇÃO
<b>CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (1983-1990)</b>	IV Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores	Realizou-se em Belo Horizonte no mês de julho de 1989.  Apoio: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, INEP, SBPC e Faculdade de Educação da UNICAMP.	Presidente: Luiz Carlos de Freitas.  (1989-1990)
	V Encontro Nacional realizado sob a Coordenação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Nesse encontro a ANFOPE foi criada.	Realizou-se em Belo Horizonte em julho de 1990.  Apoio: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, SBPC, Faculdade de Educação da UNICAMP e Faculdade de Educação da UFMG.	Presidente: Luiz Carlos de Freitas.  (1990-1992)
<b>ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (1990 até os dias atuais)</b>	VI Encontro Nacional sob a coordenação da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	Realizou-se em Belo Horizonte no mês de julho de 1992.  Apoio: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, INEP, CNPq e Faculdade de Educação da UNICAMP.	Presidiu o Encontro Luiz Carlos de Freitas e foi eleita Nilda Alves <sup>37</sup> para o biênio (1993-1994)
	VII Encontro Nacional sob a coordenação da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	Realizou-se em Niterói, no período de 25 a 29 de julho de 1994.  Apoio: Universidade Federal Fluminense.	Nilda Alves presidiu o Encontro e Iria Brzezinski <sup>38</sup> foi eleita para o biênio (1995-1996).

<sup>37</sup> Nilda Alves. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense até 1995. Atualmente é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Investigadora da área do currículo, trabalha na formação de professores nos domínios da tecnologia e educação, imagem e som. É coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UERJ, membro do Conselho Universitário da UERJ e membro do Conselho Consultivo da Associação de Docentes da UERJ. Foi presidente da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação) em dois mandatos – entre 1999 e 2001 e de 2001 a 2003 – e da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação) entre 1993 e 1994.

<sup>38</sup> Iria Brzezinski. É professora titular da Universidade Católica de Goiás (UCG) e coordenadora da Linha de Pesquisa "Instituições e Políticas Educacionais", do Mestrado em Educação da UCG. Possui Mestrado em Planejamento Educacional pela Universidade de Brasília, UNB; Doutorado em Administração Escolar pela Universidade de São Paulo, USP; Pós-Doutorado pela Universidade de Aveiro, Portugal. É 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. Desenvolve pesquisa também na área de formação de profissionais da educação, movimentos sociais, currículo e pedagogia.

Continuação...

DENOMINAÇÃO DA ENTIDADE	ENCONTRO	DATA/LOCAL	COORDENAÇÃO
<b>ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (1990 até os dias atuais)</b>	VIII Encontro Nacional sob a coordenação da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	Realizou-se em Belo Horizonte, no período de 25 a 28 de julho de 1996. Apoio: Universidade Católica de Goiás, Universidade de Brasília e Universidade de Campinas.	Iria Brzezinski presidiu o Encontro e Helena Costa Lopes de Freitas <sup>39</sup> foi eleita para o biênio (1997-1998).
	IX Encontro Nacional sob a coordenação da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	Realizou-se em Campinas, no período de 03 a 06 de agosto de 1998. Apoio: Universidade Estadual de Campinas.	Helena Costa Lopes de Freitas foi reeleita para o biênio (1999-2000)
	X Encontro Nacional sob a coordenação da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	Realizou-se em Brasília, no período de 07 a 10 de agosto de 2000. Apoio: Universidade de Brasília.	Helena Costa Lopes de Freitas presidiu o Encontro e Leda Scheibe <sup>40</sup> foi eleita para o biênio (2001-2002)
	XI Encontro Nacional sob a coordenação da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	Realizou-se em Florianópolis, no período de 21 a 23 de agosto de 2002. Apoio: Centro de Ciências da Educação da UFSC.	Leda Scheibe presidiu o Encontro e Márcia Ângela da Silva Aguiar foi eleita para o biênio (2003-2004)
	XII Encontro Nacional sob a coordenação da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	Realizou-se em Brasília/DF, no período de 11 a 13 de agosto de 2004. Apoio: Faculdade de Educação da UnB.	Márcia Ângela da Silva Aguiar presidiu o Encontro e Helena Costa Lopes de Freitas foi eleita para o biênio (2005-2006)

<sup>39</sup> Helena Costa Lopes de Freitas. É professora titular aposentada da Universidade Estadual de Campinas, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação do Educador, Estágios Supervisionados, Educação e Trabalho, Prática de Ensino, Pedagogia. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Fez parte, presidiu ou ajudou a construir as seguintes entidades: ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Professores), ANPEd (Associação Nacional de Pesquisas em Educação – GT Formação de Professores), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), ADUNICAMP (Associação de Docentes da Unicamp) e Conselho Municipal de Educação de Campinas.

<sup>40</sup> Leda Scheibe. É professora titular aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina e Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutora em Educação “Filosofia da Educação” pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutora pela Università Degli Studi Ferrara (1992). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores no ensino superior. Desenvolve pesquisas principalmente com os seguintes temas: Formação de Professores, Ensino Superior, Docência Crítica. Foi vice-presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd em duas gestões 1988-1992; presidente do FORUMDIR em 1995; membro da Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia, em dois períodos – 1996 a 1998, 1998 a 2000; presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) na Gestão 2000-2002. Atualmente é professora do PPGE/UFSC e do Mestrado em Educação da Unoesc – Joaçaba.

Continuação...

DENOMINAÇÃO DA ENTIDADE	ENCONTRO	DATA/LOCAL	COORDENAÇÃO
<b>ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (1990 até os dias atuais)</b>	XIII Encontro Nacional sob a coordenação da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	Realizou-se em Campinas – SP, no período de 16 a 18 de setembro de 2006. Apoio da Faculdade de Educação da UNICAMP.	Helena Costa Lopes de Freitas permanece como presidente da ANFOPE até os dias atuais.

Fonte: Elaboração própria com base em consultas efetuadas por correio eletrônico aos seguintes dirigentes do Movimento: Helena Costa Lopes de Freitas, Luiz Carlos Freitas, Márcia Ângela da Silva Aguiar e Leda Scheibe. Consultamos, também, os Documentos Finais dos Encontros Nacionais.

O quadro evidencia três períodos de desenvolvimento deste movimento: (i) o primeiro sob a forma de Comitê Pró-Formação do Educador, entre 1980 e 1983; (ii) o segundo como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, entre 1983 a 1990 e (iii) o terceiro e atual período como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, a partir de 1990 (ANFOPE, 1992, p.5). Nestes períodos, abordados na seqüência, os Encontros Nacionais que iniciaram sob a tutela do MEC, foram assumidos pela CONARCFE e posteriormente pela ANFOPE. Passadas duas décadas, permanecem como principal estratégia de mobilização dos educadores brasileiros envolvidos nas discussões sobre a reformulação dos cursos de formação. A ANFOPE, então, até os dias atuais, desempenha papel fundamental na mediação das discussões sobre a formação dos educadores, especialmente naquelas travadas no âmbito do aparelho de Estado.

## **2.2 As propostas construídas no percurso histórico do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador**

Abordado o contexto e a forma de organização dos participantes deste Movimento, cumpre-nos, agora, investigar as propostas construídas, os posicionamentos teóricos firmados, os consensos e os dissensos internos nos três períodos identificados acima. Algumas questões nos orientam: quais são os princípios gerais construídos ao longo dos Encontros Nacionais? Qual a concepção teórica que deu sustentação às proposições então construídas? Quais as propostas para o Curso de Pedagogia? Existiram dissensos internos na definição dos princípios e nas proposições apresentadas para o Curso de Pedagogia? Em que

medida as proposições consensuadas nesse movimento diferem das proposições oficiais até então estabelecidas para o Curso de Pedagogia?

### *2.2.1 As propostas originadas no Comitê Pró-formação do Educador*

Os princípios gerais foram produzidos pelos educadores em 1983 no I Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação (COMITÊ, 1983), realizado em Belo Horizonte, no período de 21 a 25 de novembro, quando o MEC/SESu estava à frente da organização dos trabalhos. Transcrevemos os princípios originalmente construídos, muito embora tenham sido revisitados e redefinidos no decorrer dos encontros realizados a partir de então. Para os objetivos desta investigação, porém, optamos por apresentar somente aqueles dedicados aos cursos de formação de educadores, na medida em nos permitem apreender as idéias iniciais que congregaram os envolvidos com o Movimento, bem como acompanhar, na seqüência, as mudanças que foram se processando. São eles:

[...]

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**.

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. [...]

k) 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.

l) 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.**

m) O educador, como profissional, é aquele que:

- Domina determinado conteúdo técnico, científico e pedagógico que traduz o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira;
- É capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como **agente de transformação da realidade** em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico.



n) 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 (COMITÊ, 1983, p.3. Grifos nossos).

Dentre os princípios então formulados, destacamos primeiramente dois deles pela importância que assumem no contexto das políticas de formação de professores exaradas pelo MEC/CNE a partir da década de 1990, especialmente no contexto da discussão e definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (BRASIL, 1996), e das DCNP, quais sejam: a docência como base e a base comum nacional. Em 1983, a docência é tomada como a base de formação de todo o educador, tendência assumida e posteriormente reafirmada, pela qual todo profissional egresso do Curso de Pedagogia teria a docência como base de sua preparação profissional. Situação bastante diferenciada daquela normatizada pela legislação de 1969, em que o especialista não contava com o preparo para as tarefas docentes na base da formação. A docência como base visava à contraposição da concepção de pedagogo como “generalista”, além de buscar superar a dicotomia expressa pela separação do Curso de Pedagogia em habilitações (FREITAS, 1999; SCHEIBE, AGUIAR, 1999).

A proposição de instituir uma base comum nacional surgiu em oposição aos currículos mínimos impostos pelo Conselho Federal de Educação e, também, pela análise de que havia excessiva fragmentação do conhecimento, imposta pelo modelo curricular por disciplinas, o que impossibilitava um princípio mais articulador da relação teoria e prática. Para estimular esta articulação, propôs-se a construção de um currículo pautado na inclusão de disciplinas de conteúdo específico, de formação pedagógica e disciplinas denominadas “integradoras”. Conforme Bissolli da Silva (2003), pretendia-se estabelecer um conjunto de estudos que fossem comuns a todos os cursos de formação de educadores. Tais estudos voltados à compreensão da educação brasileira, seriam considerados como formação geral básica. Portanto, no momento de sua concepção, a idéia de base comum nacional se referia a definição de uma perspectiva teórica pautada na delimitação tanto de um corpo de conhecimentos quanto de uma forma de organização curricular. A docência como base, por sua vez, expressava o entendimento de que deveria existir uma hierarquia de funções para a formação do educador. Na base desta hierarquia estaria a formação para a docência.

Nas propostas então discutidas e aprovadas foram contempladas temáticas atinentes às licenciaturas em geral, à licenciatura em Pedagogia, aos estágios supervisionados e orientações visando a dar continuidade ao processo. Nelas encontramos, em dois momentos

diferenciados, a menção da dedicação do Curso de Pedagogia à formação do professor dos anos iniciais de escolaridade:

A licenciatura de Pedagogia forma prioritariamente o Professor das matérias pedagógicas. Poderá ter ‘áreas de concentração’ ou ‘campos de estudo’ como Educação de Adultos, Pré-escola etc.

[...]

As Faculdades de Educação e os Cursos de Pedagogia deverão comprometer-se no aperfeiçoamento dos professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série e melhoria do ensino de 1<sup>o</sup> grau (COMITÊ, 1983, p.5).

Observa-se, nas proposições iniciais, a retomada das questões conflitantes desde a gênese do curso: qual o profissional a ser formado (quem é o pedagogo?) e qual a estrutura a ser dada ao Curso de Pedagogia para tal formação (o que deve ser o Curso de Pedagogia?) Os princípios construídos e a intenção de firmar o Curso de Pedagogia como *locus* à formação do professor primário configuravam-se como pontos conflitantes em relação ao projeto governamental, uma vez que se contrapunham ao “modelo” de curso na época em vigor. O clima de disputa e confronto colaborou, no entanto, para criar um sentido de coletividade em torno dos princípios e das demais propostas então discutidos, o que, aliado às estratégias de afirmação, colaborou para mantê-los como basilares ao longo de muitos anos.

### *2.2.2 A Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador: aprofundam-se os princípios e emergem os dissensos*

A Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação promoveu sete encontros, três de avaliação e quatro nacionais. Os quatro Encontros Nacionais foram organizados no período do primeiro governo civil, após o Governo Militar, com o então presidente José Sarney, quando o Ministério da Educação foi conduzido por muitos ministros<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Marco Antonio de Oliveira Maciel, no período de 15/03/1985 a 14/02/1986. Interinos: Everardo de Almeida Maciel e Claudio Salvador Lembo. Jorge Konder Bornhausen, no período de 14/02/1986 a 06/10/1987. Interinos: Aloísio de Guimarães Sotero. Hugo Napoleão do Rego Neto, no período de 30/10/1987 a 17/01/1989. Interino: Luiz Bandeira da Rocha Filho. Carlos Correa de Menezes Sant’anna, no período de 17/01/1989 a 15/03/1990. Interino: Ubirajara Pereira de Brito.

No primeiro Encontro de Avaliação da Comissão Nacional<sup>42</sup>, realizado por ocasião da 36ª SBPC, em julho de 1984, na cidade de São Paulo, as sínteses das discussões estaduais encaminharam-se no sentido de três possibilidades de definição de base comum nacional:

[...]

- i) A **base comum** seria a garantia de uma **prática comum nacional** de todos os educadores, qualquer que fosse o conteúdo específico de sua área de atuação.
- ii) A base comum seria considerada como **diretriz** que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através da definição de um **corpo de conhecimento fundamental**. Essa **concepção básica de formação do educador** deve traduzir uma visão de homem situado historicamente, uma concepção de educador comprometido com a realidade do seu tempo e com um projeto de sociedade justa e democrática.
- iii) A **base comum** às várias licenciaturas deve principalmente destinar-se ao compromisso político do educador, o que implica na **formação da consciência crítica**. Daí ser necessário incluir um corpo de conhecimento fundamental, que aprofunde o domínio filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo, dentro de uma abordagem crítica, que explore o caráter científico da educação, tomando como referência o contexto sócio-econômico e político brasileiro (CONARCFE, 1984a, p.4).

Delineou-se, assim, uma acepção de base comum nacional ora como “prática comum” ora como “diretriz” que envolvia dois elementos principais: um corpo de conhecimento e uma concepção básica de formação. O corpo de conhecimentos fundamentais, anunciado em 1983, ganha contornos mais evidentes quando são delimitadas as áreas de filosofia, sociologia, psicologia e política como fonte de onde seriam provenientes os conhecimentos considerados fundamentais à composição de uma base comum. As três primeiras áreas já compunham o currículo do Curso de Pedagogia em 1939, a da política, no entanto, era uma inovação consubstanciada no entendimento da necessária formação política do educador. O segundo elemento basilar – concepção básica de formação –, seria traduzido pela concepção de educador, cuja identidade já estava delineada pela docência como base. A esta delimitação foram acrescentados o comprometimento político com uma sociedade justa e democrática e a necessidade de construção de uma consciência crítica, pela qual a análise do contexto social dar-se-ia em um nível de compreensão mais alargado e, nessa direção, ganha

---

<sup>42</sup> Neste encontro de avaliação, após um semestre de atuação, os integrantes da Comissão propuseram: (i) avaliar os trabalhos da Comissão nacional, sobretudo no tocante à sua executiva; (ii) apreciar o relato dos representantes docentes e discentes dos estados sobre o desenvolvimento do processo de discussão; (iii) cotejar as propostas encaminhadas, de modo a retratar o estágio atual das discussões (CONARCFE, 1984a, p.4).

sentido a inclusão do eixo da política no corpo dos conhecimentos considerados básicos. Esta aceção vinculava-se aos pressupostos sócio-históricos que pautavam muitas das discussões na área da educação nos anos de 1980.

Ainda que avanços pudessem ser observados, as análises dos educadores reunidos nesse encontro de avaliação diziam que as discussões sobre a base comum nacional se assentavam em polêmicas em torno de sua concepção/definição, “não avançando em propostas concretas quanto à sua operacionalização sob forma curricular” (CONARCFE, 1984a, p.4).

Retomava-se a docência como base, identificando-a como um dos princípios norteadores da formação dos educadores, reafirmando-se **a docência** como a **base da identidade profissional do educador**. Na ocasião, alertava-se para o fato de que esta afirmação punha em cheque a questão da especificidade das licenciaturas na formação do educador, o que ainda se configurava como ponto polêmico por não ter sido suficientemente discutido no interior do Movimento. Nesta avaliação, explicitavam-se elementos concernentes às disputas internas, especialmente em relação ao entendimento da dicotomia bacharelado/licenciatura. Revelou-se, também, a necessidade de integração com os demais cursos de licenciatura, o que se fazia fundamental para a concretização de uma base comum à formação do educador. A preocupação com as estratégias para o fortalecimento do movimento, das discussões e das teses, fazia-se presente.

Em relação ao Curso de Pedagogia, reafirmava-se a necessidade de “encarar a questão de sua especificidade no campo do conhecimento. Em decorrência, no que tange às habilitações, propunha-se o aprofundamento dos estudos sobre a especificidade da educação no atual contexto sócio-econômico e político” (CONARCFE, 1984a, p.5), visando a confirmar ou a negar a necessidade dos especialistas nas escolas e a manutenção ou não das habilitações no curso. Apontava-se, assim, a necessidade de realização de pesquisas no campo prático-institucional para investigar os desdobramentos mais efetivos das idéias até então construídas.

Outro momento de avaliação dos trabalhos da Comissão Nacional e das Comissões Estaduais ocorreu durante a III Conferência Brasileira de Educação (III CBE), em Niterói, também no ano de 1984<sup>43</sup>. Neste encontro, no que concerne à base comum nacional,

---

<sup>43</sup> Neste encontro, discutiram-se os temas oriundos dos encontros estaduais, ressaltando-se os seguintes aspectos: (i) a questão da base comum nacional, (ii) a especificidade das licenciaturas e; (iii) a articulação entre as licenciaturas (CONARCFE, 1985).

não foram apontados avanços na definição do princípio, nem mesmo nas formas de operacionalizá-lo. Reafirmou-se o caráter do Curso de Pedagogia como responsável pela formação de docentes para as disciplinas pedagógicas de 2º grau e propôs-se a criação de “áreas de concentração” para as séries iniciais do 1º grau, educação pré-escolar, educação de adultos, educação no meio rural, educação especial, educação comunitária, entre outras. Nos anos que se seguiram, essa idéia não recebeu respaldo do CFE, sendo, portanto, abandonada e retomada a perspectiva das habilitações (BRZEZINSKI, 1996b).

Considerou-se necessário repensar a formação dos especialistas (administradores, supervisores, orientadores e inspetores) de forma integrada, possibilitando uma ação conjunta desses profissionais na prática escolar. A princípio, no entanto, optou-se pela manutenção das habilitações no Curso de Pedagogia, indicando sua revisão à medida que os resultados das experiências em andamento em algumas universidades fossem se evidenciando<sup>44</sup>. Em relação às licenciaturas, de modo geral, considerou-se a importância de reformular a prática de ensino de modo a proporcionar, ao longo dos cursos, maior vivência da teoria na prática; sugeriu-se superar a dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas.

Analisando as discussões referentes à articulação entre as licenciaturas, observou-se progressão no entendimento do princípio de “integração curricular”, já discutido no primeiro encontro de avaliação, considerado essencial para estabelecer uma base comum. Este entendimento, “[...] evolui do conceito de “disciplinas integradoras” para o conceito de “formas de integração”, que se dariam em dois níveis: interno (no próprio curso) e externo (com outros cursos)” (ANFOPE, 1998b, p.3). Encontrar formas de organização curricular que superassem as habilitações e permitissem a integração entre o corpo de conhecimentos pedagógicos e o específico de cada curso era uma discussão bastante presente.

No terceiro Encontro de Avaliação da Comissão Nacional<sup>45</sup>, realizado em maio de 1985, durante a VIII Reunião da ANPEd, efetivou-se uma avaliação do movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas no país. As deliberações foram as seguintes: (i) buscar uma mais estreita articulação com as associações científicas e entidades de classe (ANDES, ANPED, SBPC, UNE, ANPHU, CENPASE, FENOE, ANPAE,

---

<sup>44</sup> Em trabalho apresentado no VIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, sob o tema: “Pedagogia e Formação de Professores; dilemas e perspectivas” Brzezinski relata algumas das experiências então implantadas. Ver Brzezinski (1996b).

<sup>45</sup> No terceiro Encontro de Avaliação da Comissão Nacional estiveram reunidos representantes dos Estados do Pará, Maranhão, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Sergipe, Bahia, Mato Grosso, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul.

ANDE, entre outras); (ii) insistir na captação de recursos junto ao MEC, que permitam à Comissão Nacional uma atuação mais efetiva, sem prejuízo da autonomia do movimento; (iii) encaminhar projeto de pesquisa ao INEP com a finalidade de colher subsídios que viabilizem a tomada de decisões sobre: a) a possibilidade de definição, em termos curriculares, de uma base comum nacional para todas as licenciaturas; b) a definição dos limites concretos do "específico" e do "comum" às licenciaturas, na formação do educador; c) a definição da "identidade" do curso de Pedagogia e a extinção ou redefinição das atuais habilitações; d) a autonomia das IES no que diz respeito à reformulação dos currículos de seus cursos, no contexto de reestruturação da universidade brasileira; (iv) estabelecer um prazo para que os Estados se posicionem a respeito dessas e de outras questões que lhes sejam peculiares, resultantes do processo de discussões que vem ocorrendo.

Durante o II Encontro Nacional<sup>46</sup>, realizado em Goiânia, no mês de setembro, nos dias 31 de agosto e 1º e 2 de setembro de 1986, a questão da base comum foi mais uma vez alterada, agora sob o aspecto de dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas, a saber:

- (i) **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.
- (ii) **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 da relação educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes.
- (iii) **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 (CONARCFE, 1986 apud CONARCFE, 1989, p.11. Grifo nosso.).

---

<sup>46</sup> No documento do II Encontro Nacional, publicado na Revista Educação & Sociedade, encontramos o registro da participação e apresentação de propostas, resultado dos trabalhos das comissões estaduais, dos seguintes estados: Amazonas, Pará, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Sergipe, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás, Paraná e Rio Grande do Sul. Participaram também, três entidades de representação profissional: A Federação Nacional dos Orientadores educacionais (FENOE), A Comissão executiva Nacional de Presidentes de Associações de Supervisores Educacionais (CENPASE) e a Sociedade Brasileira de Física (SBF).

Nesse momento, considerou-se que a base comum nacional, concebida a partir dessas dimensões, possibilitaria avançar nas proposições de formação dos profissionais da educação. Caracterizar-se-ia pela apropriação de corpo de conhecimentos comum capaz de dar organicidade à formação do educador de modo geral sem, contudo, desconsiderar o conhecimento específico de cada área. E, ainda, conhecimentos que possibilitassem a compreensão das relações educação-sociedade e aqueles concernentes à transmissão e à elaboração do saber escolar. Estas três dimensões permitiriam ao profissional a apropriação, de forma articulada, da totalidade do trabalho exercido na realidade da escola.

Nas sistematizações do II Encontro Nacional, a questão da identidade do Curso de Pedagogia é tratada com maior profundidade. Os participantes do encontro defenderam que este curso fosse o local privilegiado na universidade para o estudo e o aprofundamento da ciência da educação. “O Curso de Pedagogia tem, também, uma função teórica não menos importante de transmissão, crítica e construção de conhecimentos sobre a ciência da educação. Esta função é cumprida através da docência, pesquisa e extensão” (CONARCFE, 1986, apud CONARCFE, 1989, p.14). O documento expressava a preocupação em afirmar a identidade do Curso de Pedagogia tanto como espaço de produção do conhecimento quanto de formação dos profissionais da educação para atuação na docência. Evidencia-se, aqui o início de uma das polêmicas que vai acompanhar as discussões do Movimento conforme poderemos observar nos desdobramentos das discussões dos encontros.

No que concerne às habilitações, apresentaram-se, por ocasião desse encontro, experiências, propostas e tendências centradas muitas vezes em posicionamentos antagônicos: “suspensão das habilitações, sua manutenção e redefinição em termos de objetivos, conteúdos e metodologia, e sua transferência para a pós-graduação *lato-sensu*” (CONARCFE, 1989, p.14). Concomitantemente, manifestou-se a priorização do Curso de Pedagogia para a formação do professor para atuar no magistério das matérias pedagógicas de 2<sup>o</sup> grau e, também, uma ênfase marcante na formação para o magistério das séries iniciais do 1<sup>o</sup> grau. Esta última, aventada até então como uma tendência, consolida-se a partir deste encontro.

Segundo Brzezinski (1996b), participaram desse encontro representantes de onze estados e de quatro associações de especialistas em educação. Entre estas últimas, três apresentaram propostas de reformulação, juntamente com 21 propostas advindas dos Estados. Das vinte e quatro propostas, apenas quatro (17%) não aceitavam a docência como base da identidade profissional do pedagogo. Dentre elas, três eram de associações de especialistas, portanto apenas uma era de instituição de ensino superior. Também os dados resultantes da

pesquisa desenvolvida pela Comissão Nacional revelavam a aceitação das universidades, pois dos 43 Cursos de Pedagogia pesquisados, 28 (65%) organizavam seus cursos pelo princípio da docência como base (BRZEZINSKI, 1996b). Outro dado importante levantado por Brzezinski (1996b) confirma a tendência de formar os professores primários no Curso de Pedagogia: “até 1984, o CFE havia aprovado seis experiências de reformulações curriculares que ocorriam nas IES, implantando a Habilitação Magistério para as Séries Iniciais de Escolarização” (p.532).

Em 1989, durante a realização do IV Encontro Nacional<sup>47</sup>, organizado em Belo Horizonte, no mês de julho, há uma nova sistematização de pontos definidores da base comum nacional:

- a) A **base comum nacional** tem sua ancoragem em uma **concepção de educador sócio-histórica** na forma defendida pelo movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores.
- b) A **base comum nacional** poderá ser pensada em termos de eixos curriculares, em torno dos quais se articulará um corpo de conhecimento selecionado em função de uma concepção sócio-histórica de educador e das necessidades de compreensão do fenômeno educacional, norteado por tais eixos curriculares.
- c) São propostos os seguintes eixos curriculares intimamente relacionados entre si:
  - I. Relação educação-sociedade.
  - II. Conteúdo, método e material didático.
  - III. Escola e os profissionais de ensino.
  - IV. Relação teoria-prática pedagógica (CONARCFE, 1989, p. 12. Grifos nossos.).

A concepção básica de formação, traduzida também por uma concepção de educador crítico, tal como foi anunciado em 1984, ancora-se, a partir deste encontro, na acepção denominada “sócio-histórica”. Esta delimitação, associada aos eixos curriculares propostos, demonstra a inclinação das bases teóricas do movimento a esta concepção crítica de educação, questão que retomaremos adiante, após a incursão pelos documentos do Movimento.

Diante da proposição de organizar o currículo dos cursos por eixos articuladores, a ANFOPE fez algumas recomendações no documento deste encontro: (i) a proposição destes eixos não deve ser compreendida como algo acabado, devendo ser possível a colocação de

---

<sup>47</sup> O IV Encontro Nacional, sob a coordenação geral de Luiz Carlos de Freitas, foi convocado face à necessidade de se obter um posicionamento do movimento em relação à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foram 87 participantes, representando 19 estados da federação. As seguintes entidades estiveram presentes: SBPC, ANPED, CEDES, CNTE, SBF, FENOE e FENASE.



novos eixos; (ii) a base comum nacional não deve ser confundida com currículo mínimo ou com elenco de disciplinas, articulando-se com a realidade regional e local; (iii) a viabilização da proposta de base comum nacional, na forma de eixos articuladores, implica em rever a atual estrutura fragmentária das instituições de ensino, garantindo maior interdisciplinaridade e trabalho coletivo (CONARCFE, 1989, p. 13).

Nesse mesmo encontro, o grupo das licenciaturas específicas discordou do encaminhamento acima e caracterizou a base comum como a expressão de um corpo de conhecimentos básicos a partir de três áreas fundamentais: “conhecimento específico”, “conhecimento pedagógico” e “conhecimento integrador”, em consonância com o que fora estabelecido no documento de 1983. O acompanhamento das discussões nos encontros subseqüentes demonstrou que a proposição da organização curricular por “eixos articuladores” ganhou maior força e espaço. Concebida inicialmente como um corpo de conhecimentos comuns aos currículos de formação de todos os profissionais da educação, o entendimento de base comum convergia, então, para uma estruturação do curso pautada em “eixos curriculares articuladores”. Embora as discussões continuassem, os participantes do movimento reconheciam que, passados seis anos, avançava-se pouco no sentido de elaborar uma posposta concretamente aplicável.

No documento do IV Encontro, registraram-se dois itens exclusivamente dedicados ao Curso de Pedagogia: a identidade da pedagogia e a identidade do pedagogo. Para o primeiro, havia o cuidado de deixar claro que “toda argumentação deste item é matéria polêmica e que não é consensual” (CONARCFE, 1989, p.14). A referida polêmica consistia de posicionamentos antagônicos demarcados entre dois grupos. Para alguns participantes, a pedagogia inseria-se no amplo campo da educação. “Sua identidade deve ser buscada como responsabilidade social, antes do que como especificidade epistemológica. Daí a estreita relação entre a identidade da pedagogia e o exercício profissional” (CONARCFE, 1989, p.14). Este grupo argumentava que o desenvolvimento qualitativo próprio para a pedagogia só poderia ser obtido em um clima de profunda interdisciplinaridade entre as demais disciplinas, no interior da prática pedagógica, situada historicamente. Este posicionamento foi defendido, ao longo dos anos, por vários dirigentes do Movimento, dentre eles destacamos: Márcia Ângela da Silva Aguiar, Iria Brzezinski, Helena Costa Lopes de Freitas e Leda Scheibe.

Opondo-se ao primeiro grupo, outros participantes entendiam a pedagogia como a teoria geral da educação, tendo como objeto a educação em qualquer ambiente social em que ela ocorresse. Ou seja, “o objeto de estudo da pedagogia é o processo educativo

historicamente dado, cabendo-lhe avançar na sistematização e aprofundamento da teoria da educação abrangente e não reduzi-la a uma teoria da escola” (CONARCFE, 1989, p.14). Este grupo fazia uma crítica contundente à posição do primeiro grupo, registrando que a necessidade de afirmar a pedagogia como uma licenciatura conduzia à minimização do seu importante papel teórico e local privilegiado do desenvolvimento do conhecimento pedagógico: “[...] a pedagogia tem como o específico de sua formação a totalidade do conhecimento da ciência da educação” (CONARCFE, 1989, p.15). Esta posição foi fortemente defendida pelos representantes dos especialistas em educação e, em especial, por José Carlos Libâneo<sup>48</sup>, que a partir de então produziu uma diversidade de publicações dedicadas ao tema.

No V Encontro Nacional<sup>49</sup>, realizado em 1990 na cidade de Belo Horizonte, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE definiu como um dos seus objetivos principais concentrar esforços na primeira discussão específica sobre a questão da base comum nacional (CONARCFE, 1990, p.5). Desenvolveu-se ampla discussão das várias posições sustentadas pelos participantes, e que foram sistematizadas no documento do ano seguinte. O V Encontro é considerado pelo movimento dos educadores como um marco, por tratar de duas temáticas fundamentais: (i) a transformação da CONARCFE em Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação – ANFOPE, e por (ii) aprofundar a concepção de base comum nacional. O primeiro tema foi objeto de assembléia específica, onde foi aprovada a transformação da Comissão em Associação<sup>50</sup>. Para o segundo, foram apresentadas três propostas, representando três entendimentos diversos.

---

<sup>48</sup> José Carlos Libâneo. Mestre em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984), doutor em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990) e pós-doutor pela Universidade de Valladolid (2005). Atualmente é professor titular da Universidade Católica de Goiás, Consultor da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa, membro do Conselho Editorial de diversas revistas nacionais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atua principalmente nos seguintes temas: Pedagogia crítico-social, Pedagogia, teoria crítica da educação, didática crítica, profissão docente. Participou da organização de vários congressos e encontros na área educacional, entre eles, a III e IV CBE e o VII ENDIPE. É membro da ANPEd, ANFOPE e CEDES e consultor *ad hoc* da CAPES e CNPq. (Fonte: PIMENTA, 2006).

<sup>49</sup> Estiveram no V Encontro Nacional representantes de 23 estados, com um total de 180 participantes. Estiveram representadas no evento as seguintes entidades, associações e/ou órgãos: CEDES, CNTE, ANDE, MEC, IRHJP, Faculdade de Educação da UNICAMP e Faculdade de Educação da UFMG (CONARCFE, 1990). Além dos temas mais gerais, apareceram com muita ênfase a preocupação e a análise das proposições para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em tramitação no Congresso Nacional.

<sup>50</sup> Os objetivos para os quais a ANFOPE foi criada são os seguintes: (i) 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; (ii) defender as reivindicações destas instituições no tocante à formação dos profissionais da educação, em articulação com as demais entidades da

A primeira proposta apontou cinco eixos curriculares hierarquizados, a saber: relação teoria e prática, fundamentação teórica, compromisso social/democratização da escola e dos conteúdos, trabalho coletivo e interdisciplinar e escola/individualidade (construção social da individualidade). A segunda proposta apresentou cinco linhas não hierarquizadas, na seguinte ordem: fundamentação teórica, relação teoria-prática, gestão democrática da escola, compromisso social e trabalho coletivo e interdisciplinar. A terceira proposição tratou a questão da base comum nacional a partir da identificação de uma idéia-força principal: fundamentação teórica de qualidade, aliada a um conjunto de princípios norteadores.

O V Encontro Nacional é considerado como marco na afirmação da base comum nacional, que passou a ser entendida como núcleo essencial da formação do profissional da educação, agrupando todas as instâncias formadoras (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia e Licenciaturas específicas) (CONARCFE, 1990, p.5). A partir de então ela teria como função servir de “ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação” (CONARCFE, 1990, p.5), e sua concretização dar-se-ia por meio de eixos articuladores.

Os trabalhos da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE, desenvolvidos em três encontros de avaliação, nos anos de 1984 e 1985 e quatro Encontros Nacionais entre 1986 e 1990, resultaram no aprofundamento das temáticas já consideradas no histórico Encontro de Belo Horizonte, quais sejam: a base comum nacional, a docência como base, a questão da relação teoria e prática e a questão das habilitações. Em leitura efetuada nos documentos resultantes dos Encontros Nacionais, com exceção daqueles que registram as discussões do II e III encontros, aos quais não obtivemos acesso, registramos, pela contagem das vezes em que o termo ou expressão é utilizado, que a temática mais recorrente foi a da base comum nacional, conforme demonstramos no quadro a seguir:

---

área educacional; (iii) incentivar e fortalecer a criação de Comissões Estaduais destinadas a examinar criticamente a questão da formação do profissional da educação em seus respectivos estados; (iv) 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; (v) 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; (f) articular-se a outras associações e entidades que têm preocupações semelhantes, no desenvolvimento de ações comuns.

**QUADRO nº 4:** Levantamento das temáticas discutidas - incidência de termos ou expressões nos documentos dos Encontros Nacionais coordenados pela CONARCFE

TEMÁTICAS	ENCONTROS					
	1984 – I E. Avaliação	1984 – II E Avaliação	1985 – III E Avaliação	1986 – II E. Nacional	1989 – IV E. Nacional	1990 – V E. Nacional
Base comum nacional	04	02	01	09	29	82
Docência como base	01	-	-	01	04	03
Gestão	-	-	-	-	02	17
Pesquisa	01	-	-	-	02	06
Curso de Pedagogia	01	03	0	12	18	20

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos dos Encontros Nacionais.

Nestes documentos as discussões que se referem à base comum nacional são predominantes. A docência como base é mencionada no primeiro encontro de avaliação e retomada nos Encontros Nacionais. Conforme afirma Brzezinski (1996b), em 1990, nas discussões do Movimento, a docência firmou-se como a base da formação do pedagogo em lugar da especialização (Orientação, Supervisão, Administração e Inspeção). Consolida-se, também, a formação do professor para os anos iniciais de escolaridade em nível superior e no Curso de Pedagogia.

A pesquisa aparece nas discussões de 1989, quando a CONARCFE defende que “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” (CONARCFE, 1989, p.9).

Encontramos o termo “gestão”, mencionado por duas vezes, no documento final do Encontro Nacional de 1989. Referia-se à “gestão democrática”, e, em 1990, indicava oposição à gestão autoritária, assim expressa: “o conhecimento da gestão democrática é uma ferramenta de luta contra a gestão autoritária” (CONARCFE, 1990, p. 15).

### 2.2.3 As propostas da ANFOPE: ampliando os espaços de luta

A transformação da Comissão Nacional em Associação Nacional – ANFOPE ocorreu no contexto do Governo de Fernando Affonso Collor de Mello (15/03/1990 a 02/10/1992), primeiro presidente eleito pelo voto direto após o Regime Militar, estando à frente do Ministério da Educação Carlos Alberto Gomes Chiarelli (15/03/1990 a 22/08/1991). Nesse período, conforme demonstramos no Capítulo 3 desta tese, tem início um processo de

mudanças estruturais, vinculadas à implantação de políticas neoliberais, resultando em reformas em todos os níveis do setor educacional, atingindo, inclusive, os cursos de formação dos educadores. Alteram-se, nesse contexto, as relações entre sociedade política e sociedade civil nos processos de definição das políticas sociais, especialmente aquelas destinadas à educação. Nesse sentido, a transformação da Comissão em Associação muito contribuiu para a representatividade dos educadores envolvidos no Movimento junto às instâncias de construção das políticas educacionais instituídas no aparelho de Estado.

Até os dias atuais, a ANFOPE promoveu oito Encontros Nacionais, sob a coordenação dos seguintes educadores: Luis Carlos de Freitas, Nilda Alves, Iria Brzezinski, Helena Costa Lopes de Freitas, Leda Scheibe e Márcia Ângela da Silva Aguiar. No âmbito desses encontros, embora ainda tenham surgido dissensos internos sobre as funções e a estrutura do Curso de Pedagogia, o debate central esteve voltado à formação dos educadores em geral, e mais concentrado na questão da base comum nacional (SILVA, 2003). A formulação de propostas à construção da nova LDB e, na seqüência, das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, em debate nacional, justificou, em grande medida, essa centralidade.

O VI Encontro Nacional<sup>51</sup>, realizado em 1992, o primeiro organizado sob a forma de Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, retomou aspectos já discutidos no V Encontro Nacional. Enfatizaram, nessa ocasião, as “áreas temáticas” ou “eixos articuladores” propostos para a base comum nacional, os quais deveriam permear todos os cursos destinados à formação do educador, evitando-se o entendimento de elenco de disciplinas. Baseada na superação da organização que separa o momento da teoria do momento da prática, esta proposição afetaria, simultaneamente, o conteúdo e a forma dos cursos destinados a preparar o educador. Conceberam-se, então, os cursos de formação de educadores como momentos de produção coletiva de conhecimento, e apontamentos importantes foram feitos sobre a indissociabilidade entre teoria e prática.

- (i) [...] Em geral tem sido defendido que a teoria e a prática devem perpassar todo o curso de formação do educador e não ser restrita a uma disciplina

---

<sup>51</sup> O VI Encontro Nacional aconteceu em 1992, no mês de julho, na cidade de Belo Horizonte. Não constam informações sobre o número de participantes. Estiveram representadas as seguintes entidades: INEP, secretaria de Educação Básica do MEC, Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (CNTE), Centro de Estudos e Sociedade (CEDES) (ANFOPE, 1992, p.3). Neste Encontro, os educadores apresentaram a proposta de Escola única de Formação de Profissionais da Educação. Segundo o documento do VII Encontro Nacional, essa proposição vinha sendo discutida no movimento desde 1989.

(geralmente Prática de Ensino) e nem a um momento particular do currículo.

- (ii) Também no caso das Licenciaturas específicas esta questão é algo que merece ser estudado e assumido desde já. Quer nas Licenciaturas específicas, quer nos Bacharelados correspondentes, que conduzem a diferentes profissões, deve-se ter a preocupação com a relação teoria /prática. [...]
- (iii) Uma segunda característica é a ênfase no trabalho pedagógico como articulador da teoria e da prática. O trabalho deve ser o grande organizador curricular, como articulador privilegiado da teoria e da prática.
- (iv) Uma terceira característica refere-se à pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social, prática esta que deve ser o ponto de partida e de chegada, articulada a uma sólida fundamentação teórica, que permita revelar-se no real e compreendê-lo teoricamente em busca da totalidade (ANFOPE, 1992, p.10. Grifos no original).

As proposições orientavam no sentido de que a prática, com ênfase no trabalho pedagógico desenvolvido no campo de atuação, deveria perpassar todo o currículo, desde o início do curso, inclusive naqueles dedicados à formação de especialistas e nas licenciaturas específicas. A pesquisa é indicada, ao mesmo tempo, como instrumento de produção de conhecimento e inserção na prática.

A formação teórica de qualidade no bojo das relações teoria-prática foi outro aspecto unânime entre os grupos presentes ao encontro. Entendeu-se “formação teórica de qualidade” como:

[...] o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola, a recuperação da importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e *status* epistemológico, valorização do aumento das relações entre as várias disciplinas que capacitam o educador teoricamente (interdisciplinaridade) e sua articulação com o fenômeno educativo (ANFOPE, 1992, p.10).

Consolidou-se o entendimento sobre a concepção de formação e, igualmente, de gestão democrática. A primeira preceituava que a base comum nacional enfatizasse uma concepção “sócio-histórica de formação do profissional 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” (ANFOPE, 1992, p.11). Por gestão democrática, entendia-se a “superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de um sentido mais amplo do significado social das relações de poder 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” (ANFOPE, 1992, p.11).

Nas discussões da ANFOPE ganhavam destaque os elementos considerados como pauta mínima para nortear a ação de reformulação dos cursos de formação dos educadores em geral. A partir deles, foram sugeridos eixos norteadores de uma possível base comum nacional: fundamentação teórica, relação teoria e prática, gestão democrática, compromisso social e trabalho coletivo e interdisciplinar. Apontamos, também, como resultado das discussões do V e VI Encontros Nacionais, o entendimento de que os processos de formação deveriam estar pautados na docência como base, na pesquisa como instrumento de formação e produção do conhecimento e, também, no entendimento da gestão escolar.

Durante a realização do VI Encontro Nacional, José Carlos Libâneo, coordenador de um dos grupos<sup>52</sup> que discutiam a temática do Curso de Pedagogia, apresentou a proposta de criar dois cursos distintos nas Faculdades de Educação: o de pedagogia e o de licenciatura para a formação de professores para todo o ensino fundamental e médio. Segundo Libâneo (2001) “a proposta foi discutida naquele encontro, mas não votada, com a justificativa dos organizadores de que não se ajustava aos princípios historicamente definidos pelo movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores” (p.108).

Destacamos ainda que, no período da realização do VI Encontro, discutiam-se no cenário nacional propostas<sup>53</sup> para a formação de professores, tendo em vista o processo de construção da nova LDB que estava em curso no país. A participação da ANFOPE ocorreu por sua inserção no Fórum em Defesa da Escola Pública, que teve suas sugestões aprovadas na Câmara Federal em 13/05/1993<sup>54</sup>.

No VII Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE<sup>55</sup>, realizado em 1994, retomou-se a concepção de base comum nacional, definindo-a como sendo a “sustentação epistemológica que norteará a elaboração e o desenvolvimento do currículo. Concomitantemente, deve-se atingir minúcias metodológicas,

---

<sup>52</sup> Coordenadores de Grupos de Trabalho do VI Encontro: Edilson Duarte dos Santos (Licenciaturas Específicas), Lea da Cruz (Escola Normal), Maria Cândida Mendes Forte (Pedagogia 1) e José Carlos Libâneo (Pedagogia 2).

<sup>53</sup> Algumas das propostas construídas nesse período são brevemente tratadas no Capítulo 3 desta tese.

<sup>54</sup> A proposta construída no âmbito do Fórum em Defesa da Escola Pública é brevemente tratada no Capítulo 3 desta tese. Estudo mais aprofundado, no entanto, foi realizado por Andréia Ferreira da Silva em sua tese de doutorado intitulada “Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa -1987-2001” (SILVA, 2004).

<sup>55</sup> Participaram do VII Encontro, 19 estados, com um total de 67 participantes. Não há registros das entidades e/ou associações então representadas.

as quais levarão em consideração as diferentes especificidades e experiências em cada curso” (ANFOPE, 1994, p.11).

No documento deste encontro nacional há uma única menção às questões específicas da pedagogia. Reafirma-se a necessidade de continuar aprofundando estudos sobre a especificidade do pedagogo “e de que o local privilegiado onde se dá a formação do profissional da educação é a Universidade e a Faculdade de Educação articulada com outros Institutos e Centros de Formação” (ANFOPE, 1994, p.20). Esta última afirmativa já demonstrava os conflitos, que estavam se acentuando com o encaminhamento da nova LDB, e que apontavam na direção de retirar das universidades e das Faculdades de Educação a tarefa de formar professores.

No VIII Encontro Nacional da ANFOPE<sup>56</sup>, realizado em 1996, ano em que foi aprovada a LDB 9.394/1996, confirma-se na letra da lei a intenção do Estado de retirar da Universidade a finalidade de formar profissionais da educação. Na ocasião, a ANFOPE protestou argumentando que: “retirar da ambiência universitária a formação de professores constitui uma investida, do governo, contra atuais políticas de profissionalização e de valorização de magistério defendidas pela entidade” (ANFOPE, 1996, p.23), que desde os anos 1980 rejeitava os cursos de Licenciaturas Curtas e as complementações pedagógicas de má qualidade. Reafirmou-se, também, que “a base comum teria como função servir de ‘ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação’. A concretização dessa base dar-se-ia por meio de eixos curriculares definidos pela instituição formadora” (ANFOPE, 1996, p.23).

No IX Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE<sup>57</sup>, realizado em 1998, sistematizou-se a produção coletiva sobre a concepção de base comum nacional, com o objetivo de instrumentalizar os participantes do Movimento para o debate sobre as diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores que seria deflagrado nos meses subsequentes. Reafirmou-se a luta pela formação

---

<sup>56</sup> Participaram do VIII Encontro Nacional, 18 estados, com um total de 70 participantes.

<sup>57</sup> Participaram do evento 19 estados, num total de 78 participantes (ANFOPE, 1998). Neste Encontro, a ANFOPE alerta para a necessidade de criar uma Comissão de Especialistas de diferentes áreas de conhecimento, com o objetivo de propor as diretrizes para todos os cursos de formação de professores, e não apenas de pedagogia. A partir destas discussões, a ANPEd compôs uma Comissão inter-GTs para analisar a possibilidade de elaborar uma minuta de Diretrizes para a Organização dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, a ser apresentada em mesa-redonda durante a 21ª Reunião Anual da ANPEd. Fizeram parte desta Comissão Helena Freitas (ANFOPE), Myriam Krasilchik (GT Formação de Professores), José Carlos Libâneo (GT Didática), Leda Scheibe (Comissão de Especialistas da SESu/MEC), Acácia Kuenzer (GT Trabalho e Educação) e Iria Brzezinski (GT Formação de Professores) (ANFOPE, 1998, p.39-40).



teórica de qualidade como um dos pilares fundamentais da base comum nacional e a docência como base da identidade profissional do educador. Definiu-se a base comum nacional tanto como um instrumento de luta contra a degradação da profissão quanto como uma diretriz que permeia os currículos de formação do educador, caracterizando-se como um processo em contínuo movimento. Firmou-se, ainda, a necessidade de definição de uma política nacional global para a profissionalização do magistério, o que implicava tratar simultaneamente a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

A ANFOPE expressou seu repúdio à concepção de base comum incorporada pela LDB 9394/96. Reiterou-se que a “base comum nacional não se restringe à formação do profissional do Curso de Pedagogia, tal como explicitado no Artigo 64 da LDB, pelo contrário, ela é comum a todos os cursos de formação para todos os profissionais da educação” (ANFOPE, 1998, p.32). Entendeu-se, nesse encontro, que as diretrizes curriculares para formação dos profissionais da educação deveriam contemplar os princípios da base comum nacional, rechaçando qualquer perspectiva de fragmentação ou dicotomização.

Diante deste posicionamento, aprovou-se o documento “Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação dos Profissionais da Educação”. O objetivo do Movimento era enviá-lo às Comissões de Especialistas<sup>58</sup> para ampliar e unificar o debate, favorecendo assim a produção de diretrizes curriculares específicas para os cursos de formação dos profissionais da educação. Neste documento, face ao enfrentamento das intenções expressas nas políticas educacionais de destinar como *locus* à formação de professores instituições desvinculadas das universidades e, portanto, da pesquisa, reafirmava-se a base comum nacional como princípio orientador à organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação e as Universidades, suas Faculdades/Centros de Educação como *locus* privilegiado da formação dos profissionais da educação (ANFOPE, 1998).

Na proposta de diretrizes datada de 06 de agosto de 1998, consta uma breve introdução, o perfil do profissional da educação, as competências e áreas de atuação, os princípios orientadores da organização curricular e a duração dos cursos prevista para 2.500 horas. Em relação ao perfil dos profissionais da educação este foi assim definido:

---

<sup>58</sup> Em 1998, as Comissões de Especialistas de Ensino já tinham sido criadas (Edital 04/1997), mas atuavam de forma isolada tratando da temática em cada área de conhecimento. Assim, o objetivo da ANFOPE era enviar a proposição de diretrizes a todas as “Agências Formadoras e a todas as Comissões de Especialistas de Ensino no sentido de ampliar e unificar o debate e favorecer a produção de Diretrizes Curriculares específicas para os cursos de formação dos profissionais da educação” (ANFOPE, 1998, p.39).

- (i) ser capaz de atuar nas diversas áreas de educação formal e não-formal, tendo a docência como base de sua identidade profissional;
- (ii) ter uma compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e modalidades;
- (iii) ser crítico, criativo, ético e tecnicamente capaz de contribuir para a transformação social;
- (iv) compreender como se processa a construção do conhecimento no indivíduo;
- (v) ser capaz de contribuir com o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição em que atua, de forma a consolidar o trabalho coletivo e democrático;
- (vi) desempenhar um papel catalisador do processo educativo em todas as suas dimensões, atento às relações éticas e epistemológicas que compõem o processo educacional;
- (vii) ser capaz de estabelecer um diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento, relacionando o conhecimento científico e a realidade social e propiciando aos seus alunos a percepção da abrangência dessas relações;
- (viii) ser capaz de articular ensino-pesquisa-extensão, na produção do conhecimento e de novas práticas pedagógicas (ANFOPE, 1998, p.45).

No perfil desenhado, a formação e atuação do professor compreendem a preparação para as funções de magistério, gestão escolar democrática e produção e difusão do conhecimento. São, portanto, ampliadas as suas funções para além dos limites da sala de aula ou mesmo da escola.

A trajetória do Movimento retratada nos documentos finais demonstra um aprofundamento no entendimento e na explicitação da base comum nacional, expressa na proposta de diretrizes sob a forma de eixos norteadores. Embora longa, a citação a seguir é necessária na medida em que apresenta tais eixos:

- (i) 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 que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- (ii) unidade entre teoria/prática que implica 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 implica em 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, revendo-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.
- (iii) 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.
  - (iv) compromisso social e ético do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas destes profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;
  - (v) 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
  - (vi) articular formação inicial e continuada assegurando solidez teórico-prática na formação inicial e diálogo permanente entre o *locus* de formação inicial e o mundo do trabalho, via programas e projetos de educação continuada, correspondendo à concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes e, inclusive, programas de pós-graduação (ANFOPE, 1998, p.46. Grifos no original.).

De acordo com esses eixos, os cursos deveriam orientar-se pela docência como base da formação profissional, uma sólida formação teórica em todas as atividades curriculares; uma ampla formação cultural; o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a vivência de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão (ANFOPE, 1998, p.47).

O X Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE<sup>59</sup>, realizado em Brasília, no ano de 2000, teve como tema principal “Embate entre projetos de formação: base comum nacional e diretrizes curriculares”. Neste

---

<sup>59</sup> O X Encontro contou com a participação de 49 representantes oriundos de 15 estados. No documento deste encontro há uma análise da LDB, no que concerne às medidas propostas para a formação de professores. Os participantes alertam para a intencionalidade de “desprofissionalização” do magistério. Defendeu-se enfaticamente a necessidade de considerar mais significativamente os FORUNS/Colegiados das licenciaturas como o lugar para definições conjuntas sobre os projetos de formação de professores das IES, levando em conta as diversas e bem sucedidas experiências desenvolvidas ou em andamento no país.

Encontro, reafirmaram-se os eixos norteadores da base comum nacional: docência, entendida como trabalho pedagógico – como base da identidade profissional de todo educador; sólida formação teórica; unidade entre teoria e prática; gestão democrática; compromisso social; trabalho coletivo e interdisciplinar; concepção de formação continuada; avaliação permanente. Reiterou-se a perspectiva crítica e transformadora da educação como fundante à construção da concepção sócio-histórica de educador que:

Enquanto profissional do ensino [...] tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (ANFOPE, 2000).

Destacou-se, mais uma vez, que a formação do pedagogo teria a docência na educação básica como eixo central do processo de formação. Os posicionamentos contrários à essa delimitação, já expressos em 1989, durante o IV Encontro Nacional, e em 1992, no VI Encontro Nacional, foram retomados, fazendo recrudescer a discussão sobre quem é o pedagogo, o que faz e qual a abrangência de sua atuação. A divergência principal consistia na não aceitação, por parte de alguns intelectuais de que o Curso de Pedagogia deveria tomar como centralidade a formação do magistério para atuação nos anos iniciais de escolaridade, nas modalidades regular, de jovens e adultos e de atendimento aos portadores de necessidades especiais.

À concepção de base docente, assumida como hegemônica pela ANFOPE, foram tecidas críticas, expressando a existência de dissensos internos nas discussões do X Encontro. Os argumentos principais que orientavam a oposição eram dois:

- (i) A ênfase na docência como base da formação do pedagogo deu margem a um esvaziamento do campo da educação, reduzindo a pedagogia à formação de professores.
- (ii) A formação do pedagogo, no seu caráter *stricto sensu*, deve garantir que ele possa atuar em vários campos educativos atendendo às demandas sócio-educativas de tipo: formal, não-formal e informal, tendo em vista que o objeto de estudo da pedagogia é a educação, nos seus aspectos teóricos e práticos. Argumenta-se também que a educação é uma realidade que se modifica enquanto fenômeno social e histórico, em face da dinâmica das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, levando, inclusive a mudanças na pedagogia (ANFOPE, 2000, p.28).

De acordo com o Documento Final deste Encontro Nacional, a ANFOPE não desconsiderou o posicionamento contrário dos colegas opositores, no entanto, acompanhada de boa parte das Faculdades de Educação do país, externou os seguintes argumentos para reforçar a sua posição de manter a docência como base:

- (i) Garantia do nível superior na formação do magistério para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (regular, educação especial e de jovens e adultos).
- (ii) O trabalho pedagógico é atributo de todos os profissionais da educação, tendo como unidade básica a atividade da docência.
- (iii) A ANFOPE jamais negou que o Pedagogo poderia ter uma abrangência de atuação no mundo do trabalho, reconhecendo o valor da prática educativa, não só a do sistema formal, como a de outras instâncias educativas.
- (iv) A ANFOPE, ao externar a sua proposta de política de formação dos profissionais da educação, seja qual for o nível e modalidade de atuação, considera indispensável assegurar-lhes um processo formativo orgânico e unitário, tendo como diretriz a base comum nacional (ANFOPE, 2000, p.28).

Os posicionamentos revelam as tensões internas configuradas entre a defesa e as críticas à docência como base e, também, a existência de uma compreensão diferenciada sobre qual profissional deveria ser formado no Curso de Pedagogia.

Neste documento, a ANFOPE ressaltou, ainda, que o Curso de Pedagogia é um curso de graduação plena, superando em sua estrutura a separação entre bacharelado e licenciatura, presente nas demais áreas de formação de professores. Alerta que, “caso a especificidade resvale para a formação exclusiva do cientista da educação ou do especialista, a “crise” se aprofundará com a retirada da prática de formação de professores, a retomada das habilitações e a fragmentação na formação dos especialistas” (ANFOPE, 2000, p.28. Grifo no original.).

O XI Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE<sup>60</sup>, realizado em 2002 em Florianópolis, sob o tema “Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo”, teve como objetivo central ampliar e debater os projetos políticos educacionais em fase de definição naquele contexto, bem como a reavaliação das proposições construídas pelo

---

<sup>60</sup> Este encontro contou com a participação e representantes de 16 estados. Estiveram representados, formalmente, o FORUMDIR, ForGRAD, ANPED, AELAC e Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ANFOPE, 2002, p.4).

movimento como forma de contribuir para a continuidade da construção de um projeto coletivo de formação de professores em contraposição às políticas oficiais em curso. Neste Encontro Nacional, reafirmaram-se todos os princípios até então construídos e procedeu-se a uma análise da configuração das licenciaturas, face, especialmente, às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica.

No XII Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE<sup>61</sup>, realizado em 2004, que versou sobre a temática “Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de Ensino Superior”, fez-se uma análise do movimento dos educadores e das teses desenvolvidas neste coletivo ante as políticas educacionais então estabelecidas. Reafirmaram-se as teses históricas do movimento na explicitação de uma política global de formação dos profissionais da educação, apresentando os desafios ainda existentes e que precisavam ser enfrentados. São eles:

- (i) a rejeição ao atual paradigma de formação de professores, sua estrutura e o distanciamento existente entre as Licenciaturas e a Escola Básica, acompanhada da necessidade apontada pelo movimento, há décadas, de superar a compreensão de que o licenciado é alguém (de preferência um bacharel ou graduado em outras áreas) com licença para ensinar. (...)
- (ii) a necessária ruptura com o modelo atual de formação das licenciaturas aliada à construção coletiva e interdisciplinar das alternativas de organização curricular;
- (iii) o entendimento de que a formação de professores é parte do projeto institucional e não exclusivo de uma ou outra unidade acadêmica;
- (iv) a definição dos conteúdos da formação superando a tradicional divisão disciplinas pedagógicas/disciplinas específicas, em formulações que vão da simples articulação nas disciplinas das Práticas de Ensino até formas mais elevadas de organização curricular, seja na organização dos núcleos de formação, de redes de formação, articulando formação inicial e continuada em parceria com sistemas de ensino, entidades sindicais e estudantis, entre outras formas (ANFOPE, 2004, p.22).

Pode-se observar, pela análise dos diversos documentos construídos no período de 1992 a 2004, a defesa de um Curso de Pedagogia no qual sejam superadas as dicotomias entre teoria e prática, formação do bacharel e formação do professor, ou formação do especialista e do professor, indicando na direção de uma perspectiva de formação unitária do pedagogo. Observamos, também, utilizando o mesmo procedimento que nos orientou nos documentos

---

<sup>61</sup> Este encontro contou com a participação e representantes de 16 estados. Estiveram representados, formalmente, o FORUMDIR, ForGRAD, ANPED, AELAC e Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ANFOPE, 2004, p.3).

produzidos pela CONARCFE, que as temáticas mais recorrentes nas discussões então realizadas, conforme demonstramos no quadro a seguir, foram:

**QUADRO nº 5:** Levantamento das temáticas discutidas – incidência de termos ou expressões nos documentos dos Encontros Nacionais coordenados pela ANFOPE

TEMÁTICAS	ENCONTROS						
	1992 - VI Encontro	1994- VII Encontro	1996-VIII Encontro	1998 - IX Encontro	2000 - X Encontro	2002 - XI Encontro	2004 - XII Encontro
Base comum nacional	27	40	24	52	48	34	23
Docência como base	01	01	03	13	13	09	08
Gestão	04	05	02	17	07	08	08
Pesquisa	05	04	04	13	04	10	10
Curso de Pedagogia	08	06	07	40	27	23	22

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos dos Encontros Nacionais.

A temática da base comum nacional esteve presente na pauta das discussões de forma predominante, em todos os documentos. Intensifica-se, porém, após a homologação da LDB 9.394/1996, no sentido de promover o esclarecimento do equívoco cometido na Lei onde aparece vinculada somente ao Curso de Pedagogia.

Observa-se, também, que tanto a temática da base comum nacional quanto da docência como base e da gestão avivaram-se a partir de 1998, ano imediatamente posterior ao início dos trabalhos das comissões de especialistas, então responsáveis pela construção das diretrizes dos cursos de graduação. A justificativa para tal fato encontramô-la nas palavras da ANFOPE (2000); “a partir do Encontro de 1998, a temática das Diretrizes Curriculares para os cursos de formação passou a orientar nossas ações em nível nacional” (p.30).

Embora a discussão da pesquisa esteja registrada nos documentos da ANFOPE desde 1989 é em 1998 que aparece como princípio de formação. Este princípio é reafirmado nos documentos produzidos a partir de então.

A repetição incansável das temáticas consideradas mais importantes pelos dirigentes da Associação tem também um sentido de afirmação das idéias produzidas desde o histórico Encontro de Belo Horizonte em 1983. Ou seja, a repetição foi, e continua sendo, um instrumento de afirmação no sentido de criar a consciência coletiva necessária à continuidade do Movimento. Sobre a eficiência desse instrumento, Gramsci (1966) argumentava: [...] “não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular [...]” (GRAMSCI, 1966, p.27).

### 2.3 A base comum nacional<sup>62</sup>

Há quase três décadas, a construção coletiva das proposições da ANFOPE apóia-se em princípios que expressam o caráter de resistência e contraposição às ações impositivas oriundas das políticas governamentais no campo da formação de professores. Buscou, nessa direção, um princípio norteador que expressasse uma prática comum na formação de professores contra a imposição dos currículos mínimos. Nos sucessivos Encontros Nacionais aprofundaram-se e ampliaram-se as discussões sobre essa temática, na tentativa de superar as antigas fragmentações presentes no processo de formação e expressas principalmente pela divisão do curso de Pedagogia em habilitações.

Nessa direção, firmou-se a seguinte idéia: "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). Nas discussões realizadas, a aceção de **base comum nacional** esteve marcada por dois sentidos complementares: (i) um sentido político, caracterizando-a como instrumento de luta pela formação e carreira do educador e (ii) e um sentido teórico, constituindo-a como princípio orientador dos currículos dos cursos de formação dos educadores.

No sentido político, a idéia de base comum nacional foi tomada com o objetivo de servir como "instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação" (ANFOPE, 2000, p.9) e a valorização social do educador. Foi considerado, ainda, um elemento unificador da profissão.

No sentido teórico, ainda como princípio orientador dos currículos dos cursos de formação de educadores, opunha-se ao modelo representado pelo "padrão federal" (1939) e, mais tarde, pelo "currículo mínimo" (1969). Inserido no contexto dos anos de 1980, o Movimento foi marcado pela contestação e refutação dos atos advindos da tecnoburocracia, propondo organizar os cursos pelo princípio da base comum nacional como "sustentação

---

62 Segundo ANFOPE (2002) "São variados os relatos acumulados pelo movimento sobre a produção de alternativas de cursos de formação baseados nos princípios da base comum nacional construída pela ANFOPE no interior de várias IES. Muitas alternativas surgiram a partir da criação dos Fóruns de Licenciaturas. Dentre outras instituições, destacam-se nesta trajetória as experiências realizadas pela UFPb, UEPb, UFPI, UFRGS, UFGO, UFPR, UFPE, UFMG, UFSC, UNIJUÍ, UFV, UFF, UNICAMP, USP, UFSM, UFCE, UECE, UNESP-Presidente Prudente, as quais vêm contribuindo com o movimento através da concretização das idéias e práticas historicamente construídas".



epistemológica norteadora da elaboração e do desenvolvimento do currículo” (ANFOPE, 1994, p.11). Buscava-se, então, pela mediação de uma base teórica comum e de uma consciência política, o desenvolvimento de cursos de formação voltados a uma prática de caráter crítico.

Consensuou-se, assim, ao longo das discussões, que a base comum nacional “teria como função servir de ‘ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação’ [...] e a sua concretização dar-se-ia por eixos articuladores” (ANFOPE, 1990). Importa ressaltar, no entanto, que em torno dos eixos curriculares articular-se-ia um corpo de conhecimentos selecionado em função da concepção sócio-histórica de formação, abrangendo três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas, a saber: i) dimensão profissional – envolvendo um corpo de conhecimentos capaz de identificar toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo corresponder à especificidade de cada profissão; ii) dimensão política – organizada a partir de um corpo de conhecimentos de modo a permitir uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes; iii) dimensão epistemológica – envolvendo um corpo de conhecimentos onde o científico deve ter um espaço privilegiado, rompendo com o senso comum (CONARCFE, 1990, ANFOPE, 1994, 1996, 1998, 2002, 2004).

A garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua atuação, é o objetivo central do princípio, promovendo a compreensão da totalidade do trabalho docente. Esta prática comum estaria centrada, também, na defesa da docência como a base da formação de todos os profissionais da educação, pois permite, segundo a ANFOPE (2000), “assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas para a formação de professores, a formulação de Saviani (1982): formar o professor e o especialista no educador” (p.9).

Neste sentido, enquanto a legislação regulatória do Curso de Pedagogia de 1969 (BRASIL, 1969) formava os especialistas ou os professores para a docência no ensino de 2º grau, com um curso organizado a partir de habilitações, a proposição da ANFOPE considera tanto a formação para a docência quanto para as especialidades de forma integrada. O Curso de Pedagogia deveria, assim, formar 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, sendo, ao mesmo tempo, um bacharelado e uma licenciatura (ANFOPE, 2000, 2002).

Deste modo, para a ANFOPE, o profissional a ser formado seria o “pedagogo unitário”. Profissional que é, ao mesmo tempo, um bacharel e um licenciado, apto a exercer tanto as funções de magistério nos anos iniciais de escolaridade e nas matérias pedagógicas do nível médio quanto as funções de gestão nas instituições de ensino e a produção e difusão do conhecimento na área da educação.

A formação desse profissional dar-se-ia no Curso de Pedagogia, com um currículo organizado por eixos norteadores (sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática, gestão democrática da escola; compromisso social e ético; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial e continuada) em torno dos quais se estabeleceria um corpo de conhecimento. Tais eixos compreenderiam as dimensões profissional, política e epistemológica, em um processo formativo vinculado à concepção sócio-histórica de formação visando à formação crítica de educador. Um curso de graduação plena, pautado na acepção de docência como base, superando em sua estrutura a separação entre bacharelado e licenciatura, com duração mínima de quatro anos, compreendendo uma carga horária de 3.200 horas<sup>63</sup>, visando à garantia de formação teórica de qualidade.

Infere-se, a partir da leitura dos documentos, que a idéia de uma base comum nacional representava a vontade política de construção de uma concepção elaborada, orgânica e coerente de formação que, articulando o coletivo de educadores, poderia se tornar hegemônica.

#### **2.4 A docência como base: o pomo da discórdia**

Conforme vimos, o princípio da base comum nacional compreende a idéia da docência como base da formação do educador. Há entre os educadores, no entanto, conforme registrado nos documentos finais dos Encontros Nacionais, posicionamentos diferenciados a respeito do Curso de Pedagogia que polemizam essa questão (CONARCFE, 1984a, 1986, 1989; ANFOPE, 1992). Segundo Brzezinski (1996a), a polêmica surgiu em função da análise da prática dos especialistas, conduzindo os educadores e se dividirem em dois grupos com posicionamentos antagônicos (CONARCFE, 1989). Considerando sua importância no âmbito

---

<sup>63</sup> No IX Encontro Nacional a carga horária fora definida em 2.500, sendo ampliada posteriormente para 3.200.

da construção de uma proposta coletiva representativa do Movimento no enfrentamento do projeto de formação de professores evidenciado nas políticas educacionais, destacamos esses dois posicionamentos por demonstrarem os dissensos internos presentes nas discussões realizadas nas últimas duas décadas.

O primeiro grupo, composto por intelectuais com participação ativa no Movimento, tem como representantes principais, dada a fecunda produção teórica dedicada ao tema, Márcia Ângela da Silva Aguiar (1999, 2005), Iria Brzezinski (1992, 1996a, 1996b), Helena Costa Lopes de Freitas (1999, 2001, 2002, 2004) e Leda Scheibe (1999, 2001, 2002, 2003, 2006). Neste grupo postula-se a extinção das habilitações nos moldes da organização preconizada ao Curso de Pedagogia pela legislação de 1969, compreendendo-a, então, com base em eixos articuladores, numa dinâmica de formação integrada, onde o curso seria, ao mesmo tempo, um bacharelado e uma licenciatura. Estes intelectuais defendem a pedagogia *lato sensu*, abrangendo o amplo campo da educação, onde sua identidade estaria relacionada à responsabilidade social e, portanto, com o exercício profissional situado historicamente (CONARCFE, 1989).

A defesa desta proposta encontra em Freitas (2002) o argumento da “necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (p.140). Destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, defende uma concepção emancipadora de educação, avançando no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas. Esta superação, segundo Freitas (2002), seria alcançada a partir da formação de um “profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade” (FREITAS, 2002, p.140). Ainda segundo Freitas (2002), a oposição e a resistência dos educadores à concepção fragmentada de formação – professores e especialistas – fundam-se na necessidade de superação da docência na forma habilitação, entendendo-a como fundante, isto é, base da formação do especialista, na compreensão do trabalho pedagógico escolar como totalidade.

O questionamento de Scheibe (2002) ajuda-nos a compreender melhor as defesas desse primeiro grupo de intelectuais: “como formar um supervisor, ou como exercer o papel de supervisor escolar sem ter também uma base de formação semelhante a dos docentes?” O entendimento concentra-se na questão da docência como trabalho fundamental na escola e, nessa direção, todo educador que desenvolve atividades nela, professor ou não, deve ter na

base de sua formação a docência. Ou seja, para supervisionar, orientar, inspecionar em uma instituição dedicada ao ensino seria necessário compreender o trabalho fundamental ali desenvolvido, a docência. A pedagogia, assim, tem como objeto de estudo prioritário a educação formal em ambiente escolar, pois é a partir do profundo conhecimento da educação em ambiente formal que se poderá compreender melhor a educação em ambientes não formais, coerente com o princípio de que o conhecimento deve iniciar a partir do mais desenvolvido (CONARCFE, 1989, ANFOPE, 2006).

Os lineamentos básicos dessa proposta, considerada hegemônica no âmbito do Movimento e no enfrentamento das propostas governamentais, podem ser encontrados nas idéias defendidas por Saviani em 1981. Em seu texto intitulado “Uma estratégia para a reformulação dos Cursos de Pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador”, Saviani defendeu a formação do pedagogo em geral, do “educador generalista”, argumentando: “o essencial é formar o educador, o qual, se bem formado, será capaz de exercer as atividades específicas que a maior ou menor divisão de tarefas, segundo a maior ou menor complexidade da organização educacional venha a exigir” (p.2). Ao expressar seu posicionamento contrário às habilitações, o autor concluía que ao invés de ‘especialistas’ em determinada habilitação restrita, estamos necessitando é de “educadores com uma sólida fundamentação teórica desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras. Este será o profissional com habilitação polivalente capaz de enfrentar os desafios da nossa realidade educacional” (SAVIANI, 1981).

Dessa acepção de educador polivalente, assentada sobre uma base docente, emerge o entendimento de um processo de formação unificado onde todos os egressos estariam qualificados, igualmente, para as funções técnicas especializadas, ou seja, para a gestão escolar, para as funções do magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas matérias pedagógicas do ensino médio e, ainda, para a produção e difusão do conhecimento no campo educacional (escolar e não escolar). A docência configura-se, então, como elemento catalisador de todo o processo de formação, pois a partir dela se materializaria o trabalho pedagógico compreendido como práxis educativa e unidade teórico-prática. A docência passa a assumir, então, uma dimensão mais alargada, em consonância com a idéia de educador polivalente e na perspectiva de “mediação para outras funções que envolvem o ato educativo” (SCHEIBE, 2001, p.7).

O segundo grupo, representado inicialmente por José Carlos Libâneo (1998, 2001, 2002, 2006), importante intelectual brasileiro, envolvido com o Movimento desde os

primeiros encontros, vai ganhando novos adeptos, dentre eles Pimenta<sup>64</sup> (1999, 2001, 2002, 2004) e Franco<sup>65</sup> (2002), os quais, contrapondo-se à versão anterior, entendem a pedagogia como teoria geral da educação, tendo como objeto a educação em qualquer ambiente social em que ela ocorra. Em outras palavras: o objeto de estudo da pedagogia é o processo educativo historicamente dado, cabendo-lhe avançar na sistematização e aprofundamento de uma teoria da educação abrangente e não reduzi-la a uma teoria da escola, ou seja, postula-se a pedagogia *stricto sensu*.

Nessa direção, Libâneo (2002), propõe uma tríplice tipologia de pedagogos. Os (i) pedagogos *lato sensu* seriam “todos os profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades” (p.68); em seguida, viriam os (ii) pedagogos *stricto sensu: seriam* “especialistas que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação, e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, dedicam-se a atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições” (LIBÂNEO, 2002, p.69); o terceiro tipo, também pedagogos *stricto sensu*, seriam “professores do ensino público e privado que atuam em todos os níveis e modalidades de ensino” (LIBÂNEO, 2002, p.69). Estes postulados encaminham a uma compreensão de formação bastante diversa daquela defendida pelo primeiro grupo.

Franco (2002), ao discutir as diferenças existentes entre ser pedagogo e ser professor, afirma: “ser o profissional que promove, organiza e pesquisa a formação docente será sempre diferente de ser o profissional que se formará para ser o docente, embora não exclua, nem a relevância de ambos os papéis, nem a possibilidade de concomitância desses papéis” (p.46). Neste entendimento, o primeiro seria aquele cuja formação e prática voltar-se-iam à pesquisa e à produção e difusão do conhecimento científico em pedagogia. O segundo, o professor, dedicar-se-ia ao ensino. Embora remeta à possibilidade de concomitância de

---

<sup>64</sup> Selma Garrido Pimenta. Professora titular na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Pedagoga, fez mestrado e doutorado em Filosofia da Educação na PUC – SP e defendeu livre-docência em Didática na FE-USP. É autora de vários livros e artigos tratando da temática da formação de professores e do Curso de Pedagogia. No período de 1983 a 1986 foi presidente da Associação Nacional de Educação (ANDE). Atualmente coordena o GT de Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd) e o Fórum Paulista sobre Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Fonte: PIMENTA, 2006).

<sup>65</sup> Maria Amélia Santoro Franco. Pedagoga pela PUC de Campinas, especialista em Administração Escolar e Psicologia da Educação, mestra em Educação pela PUC-SP e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Coordena o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos onde é pesquisadora junto ao GEPEFEUSP (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação do Educador).

papéis, esta tese demarca uma cisão sustentada pela diferenciação tanto das especificidades dos saberes inerentes a cada um quanto da particularidade da ação que desempenham, em consonância com as proposições de Libâneo. Ou seja, um é pesquisador, outro é professor.

Nessa perspectiva de formação, segundo Pimenta (2006), a docência assumiria um sentido diverso daquele apresentado pelo primeiro grupo, configurando-se como uma das modalidades de formação e inserção profissional do pedagogo, onde a pedagogia seria a base da formação e da atuação profissional do professor, e não o contrário como configura a posição da ANFOPE.

Estes dissensos têm como marca histórica o ano de 1983, porquanto nele foram construídos os princípios gerais do Movimento. Um posicionamento mais acirrado ocorreu, no entanto, no IV Encontro Nacional da CONARCFE, em 1989, e nos encontros subsequentes, culminando, por ocasião das discussões sobre as DCNP em 2005, em um manifesto enviado ao CNE intitulado “Manifesto de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia”, apoiado, nessa ocasião, por aproximadamente cem educadores que o assinaram. Nesse documento, os signatários defendiam o entendimento de que a formação dos profissionais da educação para atuação na Educação Básica e em outras instâncias de prática educativa far-se-ia nas Faculdades/centros/Departamentos de Educação, oferecendo curso de bacharelado em Pedagogia e curso de Formação de Professores, argumentando: “o objeto da legislação em questão não pode ser o curso de licenciatura para a formação de professores, mas o de bacharelado em pedagogia, que se destina à formação de profissionais da 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).

Em entrevista concedida a Marli de Fátima Rodrigues (2005), por ocasião da feitura de sua tese, na qual discute o Curso de Pedagogia, Libâneo explicita ainda melhor esse entendimento: “Se a formação de professores deve ser feita integralmente numa Faculdade de Pedagogia, então temos no curso de Pedagogia o bacharelado com habilitações e um Centro de Formação de Professores de Educação Básica, ou seja, as licenciaturas, com percursos curriculares distintos” (p.204). E afirma “ai eu teria que trabalhar com a idéia de habilitações, não tem jeito” (p. 202).

Parece-nos, pois, que mais uma vez, os dissensos se estabelecem em função das questões fundamentais que acompanham a história do Curso de Pedagogia: (i) quem é o

pedagogo? Na perspectiva da ANFOPE, um professor, cuja formação para exercer a docência, lhe permite atuar no magistério, na gestão e na pesquisa no campo da educação. Na perspectiva defendida por Libâneo, o pedagogo é o cientista da educação, o pesquisador que poderá, em um outro percurso formativo, preparar-se para ser professor. (ii) Como organizar o Curso de Pedagogia? Segundo a ANFOPE, no formato de um curso único, em que a docência se configura como a base de uma formação integrada para atuação no magistério, na gestão e na produção e difusão do conhecimento. Segundo Libâneo, uma estrutura que contemple cursos diferentes dedicados à formação para o magistério, para a gestão e para a pesquisa, uma organização pautada em habilitações. Na centralidade da primeira proposta está a licenciatura, na segunda, o bacharelado.

Para Helena Costa Lopes de Freitas, os mentores intelectuais da segunda proposta fortalecem tanto o MEC quanto o CNE na implementação das novas concepções do perfil necessário de professores e especialistas na realidade atual da reforma educativa. Com isso, “tentam introduzir novamente no campo da escola, sob o manto do pesquisador e do cientista da educação, as antigas tarefas do ‘especialista’ supervisor e gestor, agora sobre novas bases, determinadas pelas políticas da reforma educativa [...]” (FREITAS, 2002, p.7). Para Libâneo (2002), no entanto, “padece de suporte conceitual e histórico a idéia corrente entre os educadores brasileiros de denominar *pedagogia* ao curso de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, e de *pedagogo* ao professor formado por esse curso” (p.91).

Constata-se, pois, que muitas são as críticas a apontar as limitações de um e de outro posicionamento. Caberia, ao primeiro, o ônus de reduzir a pedagogia à docência e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, de corroborar com o fenômeno do “alargamento” das funções docentes. Ao segundo posicionamento, o ônus de retomar as dicotomias presentes na história do curso.

## **2.5 Lineamentos teóricos à proposta de formação de educadores elaborada no âmbito do Movimento: a pedagogia histórico-crítica**

A incursão efetuada nos documentos finais dos Encontros Nacionais permitiu o reconhecimento, conforme já explicitado, de uma identificação das propostas elaboradas pelo

Movimento com uma visão crítica de educador, cujo processo de formação se pauta em uma perspectiva pedagógica histórico-crítica, da qual Dermeval Saviani<sup>66</sup> é o principal mentor intelectual. Esta opção, convém lembrar, insere-se no debate pedagógico que se iniciou na década de 1970, em um movimento não apenas contrário às teorias não-críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista), mas também em oposição às teorias crítico-reprodutivistas (teoria da escola enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e teoria da escola dualista) (SAVIANI, 1997). Com efeito, segundo Saviani (2003):

[...] nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que se sabe condicionada, mas ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. Eis por que, tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como “redentora da humanidade” (SAVIANI, 2003, p.63; 1989, p.73).

Estando à frente do projeto de construção de uma acepção teórica histórico-crítica, convergente à orientação para o pensar e o agir do educador que se pretende crítico, Saviani define a educação como “atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 1989, p.82). Nessa direção, a função transformadora da educação não ocorre de modo direto e imediato, mas sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. Esse processo de transformação, segundo Oliveira (1994), não ocorre “ao nível das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas ao nível da transformação das consciências. E as consciências são os sujeitos que atuam na prática social. E será o conjunto da prática social que gerará a transformação da sociedade” (p.118).

---

<sup>66</sup> Dermeval Saviani, formado em filosofia pela PUC-SP, é doutor em filosofia da educação (PUC-SP) e livre docente em história da educação (UNICAMP), tendo realizado estágio sênior nas universidades italianas de Pádua, Bolonha, Ferrara e Florença, em 1994-1995. De 1967 a 1970, lecionou filosofia, história, história da arte e história e filosofia da educação nos cursos colegial e normal. Desde 1967, é professor de graduação e pós-graduação no ensino superior. Autor de grande número de trabalhos publicados na forma de livros, capítulos de livros, prefácios de livros e de artigos em revistas nacionais e internacionais. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, coordenador do Comitê de Educação do CNPq, coordenador de pós-graduação na UFSCar, PUC-SP e UNICAMP e diretor associado da Faculdade de Educação da UNICAMP. Foi condecorado com a medalha do mérito educacional do Ministério da Educação e recebeu da UNICAMP o prêmio Zeferino Vaz de produção científica. Atualmente é professor emérito da UNICAMP, pesquisador I-A do CNPq, coordenador Geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) e professor titular colaborador da USP (campus de Ribeirão Preto). (Fonte: SAVIANI, 2003).



O trabalho educativo é definido pelo mesmo autor como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1997, p.11). De acordo com a análise de Oliveira (1994), essa concepção histórica do ser humano defendida por Saviani, “está diretamente ligada com o processo de apropriação do conhecimento, enquanto um processo/produto cultural que possibilita ao homem conhecer sua realidade e nela atuar enquanto sujeito histórico-social e não como sujeito abstrato” (p.124). Saviani defende, assim, que o saber que interessa diretamente à educação é aquele que emerge como resultado do trabalho educativo. Para chegar a esse resultado, afirma Saviani, “a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo, produzido historicamente” (1997, p.20). É pelo trabalho educativo, então, que se produz em cada indivíduo singular o que já foi produzido historicamente pela humanidade, na perspectiva da universalidade do saber e da transformação das consciências.

Decorre desse entendimento, a definição de trabalho educativo enquanto uma produção direta e intencional. Assim, concomitante com o posicionamento frente aos elementos da cultura humana historicamente acumulada, se faz necessária a descoberta das formas mais adequadas de atingir o objetivo de produção do humano no indivíduo. Refere-se pois, à natureza essencialmente teleológica do processo de trabalho educativo enquanto atividade intencionalmente dirigida por fins. Duarte (1994), em análise ao conceito de trabalho educativo elaborado por Saviani, diferencia-o de formas espontâneas de educação, desenvolvidas em outras atividades, também dirigidas para fins, mas que não são o de produzir a humanidade no indivíduo, porquanto se trata de um resultado indireto e inintencional. Afirma, ainda, que a produção do ato educativo é direta em dois sentidos: “O primeiro é o mais óbvio, de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não está tão óbvio mas ao meu ver também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo” (DUARTE, 1994, p.146).

Segundo Scheibe (1994), na afirmação do saber objetivo produzido historicamente como referência, como matéria-prima da atividade educativa contemporânea, encontra-se o centro do projeto pedagógico histórico-crítico. Na medida em que a contemporaneidade fez preponderar as relações sociais sobre as naturais, estabeleceu o primado do mundo da cultura sobre o mundo da natureza. E, nesse sentido, afirma Saviani (1992), “o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o

saber espontâneo (natural), assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar” (p.15). Nesse sentido, para o autor, a relação do homem com a realidade social não é imediata, mas mediatizada pela apropriação do conhecimento existente.

Na teorização de Saviani, segundo os estudos de Oliveira (1994), a mediação com a realidade social suscita a apreensão do concreto nas suas múltiplas determinações, ou seja, requer a mediação do abstrato, que é o conhecimento produzido historicamente. Deste modo, em Saviani, é através desse abstrato que o indivíduo pode conhecer a realidade concreta e transformar essa realidade.

Portanto, esse conhecer a realidade concreta não é um processo imediato, não é uma iluminação súbita da consciência do sujeito que passaria a “ler” a realidade de uma forma crítica. O ler uma realidade de uma forma crítica, em Saviani, passa pela mediação da apropriação do conhecimento, sem a qual a leitura crítica do concreto é impossível. É a apropriação do conhecimento através da educação escolar. (OLIVEIRA, 1994, p.125)

A ação educativa, portanto, se desenvolve a partir de condições materiais e em condições materiais. Essas condições materiais configuram a prática, o âmbito da prática. A prática se exerce no âmbito da materialidade e é um dos fundamentos da Pedagogia histórico-crítica, a qual, como se sabe, considera que a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática. Então, “o primado da prática sobre a teoria é posto aí de forma clara: a prática é o fundamento, o critério de verdade e a finalidade da teoria. Isso significa que não apenas nos cabe pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria” (SAVIANI, 1994, p.245).

Assim, inserido numa concepção histórico-crítica, o Movimento constrói sua proposta de formação de educadores pautada na educação escolar e na prática educativa desenvolvida pelo educador no sentido da humanização do indivíduo pela apropriação do conhecimento historicamente produzido. Considerando que esse processo de apropriação se dá no contato entre educador e educando, na relação indissociável entre teoria e prática, adquire significado a centralidade da docência nas propostas do Movimento, uma vez que é pela prática educativa que se dá o ensino, objetivo central da educação escolarizada. A partir da docência, revelam-se os problemas fundamentais da universalidade da escolarização, da humanização do indivíduo e, portanto, da função social da escola. Nessa direção, todo educador, diretamente responsável ou não pelo ensino, terá os objetivos de sua ação voltados

à efetivação do ensino, não prescindindo, portanto, dos conhecimentos inerentes à prática educativa.

O educador orgânico, nesse sentido, seria aquele que independentemente das funções que assume na escola, compreenderia de forma aprofundada a totalidade do trabalho educativo em suas múltiplas determinações e na mediação com a prática social mais ampla. Pois, conforme afirma Saviani, o “educador é precisamente aquele que educa, portanto, aquele que realiza, que desenvolve a ação educativa. Para uma ação coerente e eficaz, ele necessita de fundamentação teórica.” (1996, p.58). A formação teórica de qualidade, sob uma base firme e unificada de conhecimentos, assume relevância nessa perspectiva, na medida em que pode oferecer instrumentos de mediação visando a uma leitura mais crítica da realidade, podendo promover a passagem de uma percepção sincrética da realidade social, para uma percepção mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, a partir do concreto pensado. Nesta perspectiva, seria função do Curso de Pedagogia formar o educador que tenha a docência como base para o desempenho das demais funções ligadas à educação.

O possível alargamento da docência, nessa compreensão, estaria articulado, justamente, com as possibilidades de permitir a visualização das múltiplas determinações da prática educativa, diferindo substancialmente daquele alargamento preconizado pelas políticas de formação de professores no país, na década de 1990, objeto de análise no Capítulo 3.

### **3 O PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DELINEADO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS DE 1990**

“[...] a proposta oficial de instituir um novo profissionalismo docente articula-se à ideologia disseminada no campo educacional, o gerencialismo. Tal conjugação visa a ‘desintelectualização’ do professor, modelando um perfil de profissional competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com a sua avaliação e recompensas” (MORAES, 2003, p.13).

Conforme vimos no Capítulo 2, é inegável a influência política e pedagógica do Movimento organizado na década de 1980 no processo de redefinição das funções do Curso de Pedagogia, ampliadas no sentido de abarcar além da formação dos especialistas em educação também a preparação dos professores para atuar na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos finais da década de 1980 até a promulgação da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a formação para a docência nesse nível de escolaridade consolidou-se como uma das funções do Curso de Pedagogia. A década de 1990, porém, inaugura o protagonismo do pensamento de direita autodenominado de neoliberalismo, com conseqüências para a educação e para a formação de educadores. A nova Lei então aprovada retira do Curso de Pedagogia essa função e cria, em substituição, o Curso Normal Superior.

Com o propósito de melhor compreender o projeto de formação de professores à época delineado, neste capítulo tomamos como principal foco de análise as reformas pelas quais passou a educação brasileira nessa década, buscando apreender, no âmbito mais amplo das relações entre o modelo de organização política (neoliberalismo) e o modo de produção (capitalismo), as mudanças que se processaram no Estado e nas políticas sociais<sup>67</sup> adotadas e os seus reflexos sobre os processos de formação humana. Cabe indagar, então, quais as implicações do neoliberalismo para as políticas educacionais e, mais especificamente, para a formação de professores no Brasil?

---

<sup>67</sup> Conforme Bianchetti (2005), as políticas sociais são estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social (p.88).

Inicialmente tratamos de identificar de forma bastante sucinta os fatores causais das mudanças na política econômica na década de 1970, quando se verifica a reversão da tendência de corte keynesiano que deu origem ao Estado de Bem-Estar Social, observando-se em contrapartida, o fortalecimento das teses neoliberais em todo o mundo Ocidental, do que resultaria um novo modelo de organização do Estado. Em seguida, buscamos apreender as consequências desse novo modelo para as políticas sociais relacionadas à educação e à formação de professores no contexto brasileiro. Finalmente, concentramo-nos na tarefa de mapear as características do projeto de formação de professores planejado pelo Estado para reproduzir as características das relações sociais e econômicas requeridas pelo referido modo de produção. Em última análise, buscamos elementos para compreender os motivos pelos quais o projeto governamental desconsiderou a produção intelectual dos educadores no âmbito do Movimento, e também as mudanças que se processaram no campo prático-institucional, ao se tentar retirar do Curso de Pedagogia a função de formar os professores para a Educação Infantil e os anos iniciais de escolaridade.

### **3.1 Mudanças na configuração do Estado e suas implicações na política educacional**

As políticas educacionais adotadas no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, mantêm correspondência com um movimento mais amplo de transformações impingidas pelas mudanças econômicas articuladas à reestruturação do modo de produção capitalista<sup>68</sup>. O processo de reestruturação exigido para a superação da “crise” apresentada pelo capitalismo em escala mundial na década de 1970, implicou em mudanças na esfera da produção, do mercado e também do Estado, que ocupa lugar central nesse sistema. No

---

<sup>68</sup> O modo de produção capitalista é um modo social de organização que tem como objetivo central e permanente a maximização da acumulação de capital. “Possui, como leis imanentes e necessárias, a acumulação, a concentração e a centralização” (FRIGOTTO, 2003, p.63). Funda-se numa relação social fundamental, formalmente (teoricamente) igualitária, mas histórica e efetivamente (materialmente) desigual. Ou seja, as relações de força e de poder entre capital e trabalho são estruturalmente desiguais e, portanto, o propalado “sujeito livre” engendrado pelo capitalismo não pode se realizar. E é justamente sobre essa ilusão que a ideologia burguesa opera seus interesses de classe (Ibidem, p.64). Entretanto, é exatamente da dominação do capital e da exploração do trabalho que advém o caráter contraditório do capitalismo. Se por um lado potencializa as forças produtivas por outro se vê impossibilitado de “romper com as relações sociais de exclusão e socializar o resultado do trabalho humano para satisfazer as necessidades sociais coletivas” (FRIGOTTO, 2003, p.65). O capitalismo, ao ser orientado para o lucro, “para processos que mantenham determinada taxa de lucros elevada na medida dos limites impostos pela correlação de forças entre capital e trabalho, independentemente das nefastas consequências que isso traga para o processo civilizatório que se engendrou em meio ao próprio movimento de crescimento, expansão e centralização do capital” (SILVA JUNIOR, 2002, p.20).

contexto da reação burguesa na busca de alternativas para superar a crise, as teses neoliberais assumem centralidade (ANDERSON, 1995; FRIGOTTO, 2003; OLIVEIRA, 1997), submetendo a educação, como importante aparelho de construção de ideologias, aos preceitos que lhe dão suporte, visando à hegemonia de seu ideário.

Decorrente do pensamento liberal e conservador dos séculos XVIII e XIX, o neoliberalismo desponta como ideologia, como expressão do atual sistema político e ideológico de dominação do capital, no início do século XX tendo em Friedrich Von Hayek<sup>69</sup> um dos seus principais idealizadores. As primeiras produções teóricas surgem logo após a II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, onde imperava um capitalismo baseado no Estado intervencionista e de Bem-Estar Social ou Estado Keynesiano, implantado como estratégia à superação da crise econômica dos anos 1930, quando o Estado Liberal entrou em colapso.

No keynesianismo – ou Estado de Bem-Estar Social – o Estado é o agente regulador e regulamentador das dimensões social, política e econômica de um país, instância onde se estabelecem parcerias com instituições da sociedade civil. Nesta perspectiva, o Estado é social, porque assume o papel de garantir os direitos sociais e o pleno-emprego, e burocrático, porque insere os burocratas na condução do aparelho de Estado. Neste modelo, configura-se um “alargamento” das funções do aparelho de Estado que ultrapassa a dimensão da produção, englobando as funções privadas de gestão e reprodução da força de trabalho, constituindo-se em espaço de regulamentação dos conflitos de interesses de classe e da satisfação de determinadas demandas sociais. Se, por um lado, garante o processo de acumulação através da intervenção, de outro, promove a regulação da força de trabalho e das relações sociais, por meio de uma reforma social (BUCI – GLUCKSMANN e THERBORN, 1983). Face às novas relações então estabelecidas entre capital e trabalho o fundo público é aplicado, neste caso, tanto para garantir a acumulação do capital, quanto para reproduzir a força de trabalho, promovendo o acesso dos trabalhadores às políticas sociais e a um certo padrão de proteção social em consonância com os interesses das classes sociais hegemônicas.

Em oposição ao modelo de Estado keynesiano, Friedrich Von Hayek<sup>70</sup> e seus seguidores defendiam um outro modelo, em que o “Estado Nacional estaria afastado de

---

<sup>69</sup> A reação teórica ao Estado intervencionista tem como texto de origem “O Caminho da Servidão” de Friedrich Hayek, escrito em 1944.

<sup>70</sup> Em 1947, Hayek convoca aqueles que compartilhavam de sua orientação ideológica para uma conferência na Estação de Mont Pèlerin (Suíça), onde se formaria uma sociedade neoliberal, com a proposta de combater o keynesianismo e o solidarismo em uma preparação para um novo modelo de capitalismo (GROS, 2002).

qualquer ação regulatória da economia, conferindo toda a amplitude de ação para os mecanismos de mercado, isto é, para as próprias empresas em inter-relação” (BRUNO, 2003, p.24). Criticavam o igualitarismo (muito relativo) deste período, argumentando em razão dos efeitos destrutivos à liberdade dos cidadãos e à vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Na construção das bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro, a desigualdade era apresentada como um valor positivo, imprescindível em si, pois disso precisavam as sociedades ocidentais para desenvolver-se (ANDERSON, 1995; DOURADO, 2002).

As soluções neoliberais apontadas para a superação da crise do capital que se iniciara com o quase colapso do capitalismo na década de 1930 (HARVEY, 2006), centravam-se na constituição de um Estado forte no sentido de conter o poder dos sindicatos e controlar o dinheiro, mas fraco em gastos sociais e nas intervenções econômicas (ANDERSON, 1995; FRIGOTTO, 2003), configurando um modelo bastante distinto do Estado Keynesiano. O Estado é apregoado, contraditoriamente, como o principal entrave e, ao mesmo tempo, como a possível solução dos problemas econômicos então enfrentados, considerando seu papel na gestão e destinação dos fundos públicos. Ou seja, no embate travado entre os defensores das diferentes acepções de Estado, o alvo principal da disputa são os fundos públicos e, neste sentido, as reformas estariam voltadas para o redirecionamento dos mesmos. Tais reformas implicariam em mudanças tanto nos órgãos que compõem o aparelho de Estado quanto nos métodos organizacionais correspondentes (MÈSZÁROS, 2002, p.106).

Naquele momento histórico, porém, as teses neoliberais não encontraram um terreno suficientemente fértil para fazer germinar uma nova ideologia, em razão de que não haviam se consolidado as condições materiais necessárias à sua aceitação e implementação, considerando o franco avanço da concepção de Estado intervencionista de Keynes<sup>71</sup>. Somente com a crise do Estado de Bem-Estar (1973), o pensamento neoliberal tornou-se referência para a redefinição das funções do Estado, alcançando posição hegemônica no Ocidente, sobretudo a partir dos anos de 1980. Diferentemente da perspectiva neoliberal, autores como Mézáros (2002), Antunes (1999), Harvey (2006), Anderson (1995) e Frigotto (2003), argumentam que a crise não emerge do Estado, mas configura-se como uma crise estrutural

---

<sup>71</sup> Uma análise mais profunda das causas pelas quais o neoliberalismo perdeu a disputa para o keynesianismo, naquele momento histórico, pode ser encontrada em: BRUNO, Lucia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos da educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

do capitalismo, na qual a reconfiguração do Estado surge como parte das reformas necessárias à manutenção dos interesses do capital. É justamente essa inter-relação entre as mudanças no modo de produção, nas diretrizes políticas e no modelo de Estado que procuramos mostrar na seqüência do texto.

### *3.1.1 Do Estado intervencionista ao Estado gerencial*

Frigotto (2003), ao analisar o contexto das reformas estruturais promovidas pelo neoliberalismo, afirma que as estratégias keynesianas adotadas na superação da crise dos anos de 1930, em que o Estado se destaca pela sua força política e considerável poder de intervenção, configuram-se, contraditoriamente, como o fulcro desencadeador da crise dos anos de 1970. Tal contradição pode ser explicada na medida em que são identificados dois fenômenos basilares no processo de desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social. O primeiro se refere à perda da centralidade do trabalho<sup>72</sup> e o segundo, ao que Oliveira (1999) convencionou denominar de “processo de intensa subjetivação da acumulação de capital, da concentração e centralização, cujo emblema e paradigma é a globalização que expressa a privatização do público, ou, ideologicamente, uma experiência da desnecessidade, aparente, do público” (p.56). Estes dois fenômenos, abordados mais detalhadamente a seguir, fundamentam a crise dos anos de 1970 e se constituem em argumentos fundamentais à reforma do Estado.

No início da década de 1970, portanto, com a chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, quando o esgotamento do padrão de crescimento veio associado a uma crise monetário-financeira internacional, o mundo capitalista entrou em recessão (ANDERSON, 1995). Silva Junior (2002) justifica esse declínio com os seguintes argumentos:

com um mercado esgotável de bens de consumo duráveis [...], e um alto grau de organização dos partidos políticos e sindicatos vinculados aos trabalhadores, tendo no centro um Estado no qual as tensões entre capital e trabalho são internamente acirradas, o fordismo, depois uma época de altas taxas de acumulação de capital, logo após a Segunda Guerra Mundial, entra em declínio [...] (p.30).

---

<sup>72</sup> Temática estudada, conforme indica Frigotto (2003), por Claus Off, Adam Schaff e Robert Kurz.



O fordismo se caracterizava como um modelo estruturado em uma base produtiva com tecnologia rígida, produtos homogêneos e produção em larga escala. Na esfera do consumo, o correspondente à produção em massa, é o consumo em massa, especialmente de bens de consumo duráveis. “Na esfera política, o fordismo caracteriza-se pela realização de um compromisso de classes produzido a partir de políticas e legislações sociais, com a função da distribuição de renda, isto é, da intervenção do público sobre o privado [...]” (SILVA JUNIOR, 2002, p.24). A base técnica desse modelo, baseada na mecânica e eletromecânica, caracterizava-se por um conjunto de máquinas fixas, com rigidez de programação, de seqüência e movimentos que resultavam em produtos padronizados e em grande escala, exigindo, igualmente, grande quantidade de trabalho vivo. Esse modo de produção demandava o emprego de um vasto contingente de trabalhadores, o que facilitava tanto a organização sindical quanto a regulação estatal (FRIGOTTO, 2003; SAVIANI, 2002).

Nesta direção, o equilíbrio do modelo econômico então vigente, esteve centrado na esfera da política, de modo mais específico na estrutura e nas funções do Estado de Bem-Estar Social. Exercendo o papel de regulação econômica e ideológica, o Estado tornou-se, também, o agente central no mercado consumidor, reproduzindo as condições de reprodução do próprio capitalismo (SILVA JUNIOR, 2002; HARVEY, 2006). Como representante e administrador do “fundo público, essencial para o fordismo, impõe negociação política de representantes do capital e do trabalho no interior do Estado para a produção de políticas públicas” (SILVA JUNIOR, 2002, p. 28), estabelecendo, assim, um determinado grau de compromisso entre Estado, empresas e sindicatos de trabalhadores.

No Estado de Bem-Estar Social, portanto, as políticas sociais visavam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como o direito à educação, subsídio no transporte, entre outros que podem ser considerados ganhos sociais. Este modelo de Estado, ao mesmo tempo em que financiava o capital privado com o fundo público, também financiava a reprodução da força de trabalho, aumentando de forma generalizada a assistência à população (FRIGOTTO, 2003; HARVEY, 2006). Neste quadro, pode-se compreender um pouco melhor, as razões pelas quais as teses neoliberais não encontram espaço para se tornar hegemônicas em meados do Século XX.

Harvey (2006), ao analisar as relações estabelecidas entre o modo de produção e a organização do aparelho de Estado, afirma aceitar amplamente a visão de que o longo período

de expansão do pós-guerra, que se estendeu de 1945 a 1973, “teve como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico, e de que este conjunto pode com razão ser chamado de fordista-keynesiano” (p.119). No período em que o fordismo se aliou ao keynesianismo houve certo equilíbrio de poder, “tenso mas mesmo assim firme, que prevalecia entre o trabalho organizado, o grande capital corporativo e a nação-Estado” (HARVEY, 2006, p.125). Segundo o mesmo autor, o colapso desse sistema a partir de 1973 iniciou um período de rápida mudança, de fluidez e de incerteza.

No bojo do declínio do fordismo, as mudanças no modo de produção dão corpo a um novo modelo – o toyotismo –, que emerge como alternativa às exigências da reestruturação produtiva. Centrado em uma base microeletrônica, introduz no processo produtivo a informatização e a robotização, permitindo “ampliar a capacidade intelectual associada à produção e mesmo substituir, por autômatos, grande parte das tarefas do trabalhador” (FRIGOTTO, 2003, p.147). Ao transferir para as máquinas as operações intelectuais, a nova base técnica automatiza-se e, ainda que de forma não generalizada, tem impacto relevante sobre o conteúdo do trabalho, a divisão do trabalho e a quantidade de trabalho, na medida em que representa um salto qualitativo em relação à lógica da mecanização.

Harvey (2006) denomina esse novo regime de “acumulação flexível”, pois é marcado por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Segundo o autor, esse regime se apóia

na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas [...].Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho (HARVEY, 2006, p.140).

A flexibilidade, característica do novo regime de acumulação, altera significativamente as exigências concernentes à qualificação profissional: outrora pautada em habilidades específicas típicas do modelo de produção rígida e de um determinado posto de trabalho, agora se centra em uma base de “educação geral, sólida e ampla o suficiente para

que o indivíduo possa, ao longo de seu ciclo produtivo, acompanhar e se ajustar às mudanças nos processos produtivos, que deverão se tornar cada vez mais freqüentes” (FOGAÇA, 2003, p.56). Essa demanda educacional proveniente da reestruturação produtiva põe a educação básica (OLIVEIRA, 2000) e os conteúdos gerais de ensino na centralidade das políticas que se desenvolvem no contexto das reformas estruturais empreendidas no Brasil, especialmente, na década de 1990.

A introdução da nova base técnica traz como conseqüências (i) a redução dos postos de trabalho, fazendo com que o grande contingente de trabalhadores que sustentava a base de produção fordista não seja mais necessário; (ii) a introdução da informática e da microeletrônica exige dos trabalhadores que permanecem à frente da produção novos conhecimentos, habilidades e atitudes. Estas mudanças geram, por um lado, um contingente de reserva de trabalhadores sem precedentes que, ao ser associado à redução dos postos de trabalho, culmina por restringir o espaço de representação política dos trabalhadores na mediação das decisões sobre a aplicação dos fundos públicos. Por outro lado, a necessidade de qualificação do trabalhador apto ao desempenho das novas funções postas pelo toyotismo evidencia certa centralidade nas políticas de formação da mão-de-obra capacitada e nas políticas compensatórias visando ao “alívio” da pobreza (LEHER, 1998; OLIVEIRA, 2000; TORRES, 2000) agora promovida pelas mudanças estruturais neoliberais.

Associado ao processo de reestruturação produtiva impulsionada pelo desenvolvimento técnico-científico e ao projeto neoliberal se intensifica o processo de internacionalização da economia, ao que Bruno (2003) denomina de transnacionalização<sup>73</sup>. “Trata-se de um processo de integração econômica em nível mundial que já não integra nações nem sistemas econômicos nacionais, mas conjuga a ação de grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles” (BRUNO, 2003, p.37). A concentração de capital promovida por essa conjugação permite-lhes desenvolver aparelhos de poder próprios, suficientemente amplos, podendo, dessa forma, dispensar a intermediação do Estado nas atividades de regulação econômica.

Nas análises de Harvey (2006), o fordismo também teve muito de questão internacional, pois no “longo período de expansão do pós-guerra, dependia de modo crucial de uma maciça ampliação dos fluxos de comércio mundial e de investimento internacional”

---

<sup>73</sup> Segundo Bruno (2003, p.39), “a transnacional é uma estrutura sistêmica, em que cada parte deve servir ao conjunto. Sua busca por eficiência é baseada na conceituação do planeta como uma unidade econômica única, cujas partes são necessariamente interdependentes, o que as faz transferir capitais e recursos materiais e humanos de um continente para o outro, ignorando as fronteiras”.

(p.131). Sob o abrigo do “guarda-chuva” hegemônico do poder econômico e financeiro dos Estados Unidos, a globalização significou a abertura do investimento estrangeiro e do comércio, permitindo que a capacidade produtiva excedente dos Estados Unidos fosse absorvida. Desse modo, o processo de internacionalização, ou globalização como é denominada por Leher (1998), ou ainda a mundialização do capital como designada por Chesnais (1996), inicia-se no fordismo, intensificando-se com a introdução da base técnica flexível característica do toyotismo.

Neste processo de reestruturação neoliberal, o modelo de Estado de Bem-Estar Social vai perdendo suas principais funções e sua face de proteção social. Com um contingente de reserva de trabalhadores cada vez maior, em função dos efeitos deletérios da nova base técnica, a regulação social é alçada a outros patamares que não mais respondem a benefícios trabalhistas, mas à gestão da pobreza (OLIVEIRA, 2000) da massa desempregada. A função de regulação e intervenção econômica não é mais realizada pelos Estados Nacionais, mas definida e controlada por uma rede de grupos econômicos que se fazem representar por organismos financeiros internacionais. Assim, no contexto do esgotamento do modelo taylorista-fordista de acumulação e da internacionalização/globalização da economia o Estado intervencionista é desmontado por meio de estratégias coercitivas em que o pacto social então existente, embora bastante limitado, encontra seu fim.

Este desmonte encontra respaldo nos argumentos neoliberais, segundo os quais as raízes da crise do sistema capitalista que teve seu auge em 1973 (HARVEY, 2006), localizava-se no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que “havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais” (ANDERSON, 1995, p.10). Assim, o diagnóstico neoliberal apontava o modelo de organização do Estado como sendo o núcleo central da crise, tanto porque gastou mais do que devia para atender as demandas sociais, o que provocou a crise fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado (PERONI, 2006). Neste quadro, a reforma do Estado se converte em fator preponderante para a implantação do ideário neoliberal e para a manutenção da hegemonia do capital.

No contexto de transição de um modelo de organização do Estado para outro, a transferência de responsabilidades, ou seja, a descentralização<sup>74</sup>, passou a ser vista como uma das alternativas para a superação da crise então anunciada. Considerado incapaz de formular políticas macroeconômicas, o Estado deveria transferir essa responsabilidade, em nível externo, aos organismos internacionais, tidos por definição como agentes independentes e desinteressados, aos quais tínhamos o direito de recorrer como sócios. “Passou-se simplesmente a admitir como premissa que o Estado não estaria mais em condições de exercer um atributo essencial da soberania, o de fazer política monetária e fiscal” (BATISTA, 1994, p.11). Em nível interno, a descentralização transfere responsabilidades da burocracia central para os estados, municípios, organizações não governamentais e instituições privadas.

Na esfera política, debilitou os partidos e sindicatos ligados aos trabalhadores. Com as transformações na estrutura e funções do Estado, realizou-se uma repolitização das relações entre capital e trabalho no âmbito do Estado (em sentido estrito) e da sociedade civil. Em decorrência, houve o enfraquecimento das instituições políticas da sociedade civil e a emergência de novos mediadores entre Estado e sociedade. Entre os novos mediadores estão os organismos internacionais, cuja tarefa principal é a sedimentação da nova ordem, sob a hegemonia do capital e sob as bases do novo regime de acumulação.

Os “intelectuais coletivos internacionais”, conforme denomina Silva Junior (2002, p.33), - os organismos multilaterais – como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), têm suas funções voltadas para a consolidação, em nível global, do ideário neoliberal e, portanto, da nova forma histórica do capitalismo. Nesse processo, têm como função primordial a construção do consenso em torno de dois pontos fundamentais à hegemonia neoliberal: (i) implantar um conjunto de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, social, educacional etc, e, (ii) por meio de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise, construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas

---

<sup>74</sup> Segundo conceituação utilizada por ZAULI (2003, p.43), a descentralização é “entendida como um processo de transferência total ou parcial de funções das organizações burocráticas públicas estatais”. Estudos sobre o processo de descentralização da educação no Brasil e sua relação com as formas de organização do Estado são realizados por Sofia Lerche Vieira e podem ser encontrados em: **Política educacional em tempos de transição**. Brasília: Plano, 2000.

neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades (GENTILI, 1996).

Com o objetivo de fazer cumprir esses dois pontos fundamentais, estes “intelectuais coletivos” vêm influenciando e, em muitos contextos determinando, as agendas dos Estados Nacionais, onde delimitam os termos das reformas estruturais. Os tentáculos do neoliberalismo se espraiam no intuito de alcançar o consenso em torno das reformas institucional e cultural, consenso necessário à construção da hegemonia do novo ideário do capital.

Visando a alcançar tais objetivos, durante os anos 1980, o Banco Mundial, juntamente com o Fundo Monetário Internacional, impôs o ajuste estrutural às economias devedoras. Tal ajuste pautava-se, conforme Abádia da Silva (2002), nos seguintes aspectos:

No equilíbrio orçamentário; na ampla abertura comercial; na liberalização financeira, cambial e de mercados; na desregulamentação do mercado interno; na privatização de empresas e serviços públicos; nas reformas do Estado, da previdência e educacional; nas reformas tributária, fiscal e administrativa; na flexibilização da legislação trabalhista e desestatização; na competitividade, qualidade, produtividade, eficiência e na redução de gastos públicos (p.99).

A perspectiva neoliberal situa-se, portanto, como uma reformulação do padrão de gestão do desenvolvimento do capitalismo presente na concepção de Estado liberal intervencionista keynesiano. No novo padrão de gestão, embora ocorra com especificidades em cada realidade, a esfera pública restringe-se, mas continua forte, enquanto a privada expande-se por meio de uma nova regulamentação, muito diferente daquela que regulamentava o público no Estado de Bem-Estar Social. Nela,

o Estado Nacional é forte e pouco interventor no econômico e no social: forte porque produz políticas sobre as diversas atividades de Estado; pouco interventor, pois impulsiona, segundo a ideologia liberal, um movimento de transferência de responsabilidades de sua alçada para a da sociedade civil, ainda que as fiscalize, avalie e financie, conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais. O poder regulador, sob forma do político, é agora o poder econômico macroregido pelo capital financeiro, com graves conseqüências para a cidadania e para a educação (SILVA JUNIOR, 2002, p.33).

Nesta perspectiva, predomina a dualidade Estado forte e fraco, conforme bem sintetiza Bazzo (2006): “**Forte** para realizar as reformas necessárias ao novo padrão de acumulação: romper com o poder dos sindicatos; combater movimentos sociais; reduzir gastos públicos. **Fraco** para não intervir nos negócios, deixando o mercado livre e ao sabor de suas próprias leis” (p. 26. Grifos no original). Trata-se, também, de um Estado contraditório na medida em que pode ser visto como forte, centralista e interventor em relação ao âmbito nacional, mas servil e submisso em âmbito internacional.

Neste modelo de Estado, portanto, o capital torna-se o conteúdo principal do político, quando transfere os direitos sociais de sua alçada para a da sociedade civil e, “num aparente clima democrático, denomina tal movimento de descentralização, quando, de fato, o núcleo central do Estado já definiu as políticas públicas para o social sob a orientação do econômico” (SILVA JUNIOR, 2002, p.35). Assim, as novas regras do capitalismo mundial impõem a expansão do mercado e de sua lógica, inclusive na esfera pública, dando lugar a um Estado gerencial, orientado pelas teorias empresarias. Ainda segundo Silva Junior (2002), o BM argumenta no sentido de que um Estado intervencionista e protecionista não condiz com os parâmetros da economia globalizada que exige uma relação de complementaridade entre o Estado e o mercado, sendo os mecanismos de privatização sua prioridade. Nesta direção, as orientações invertem as premissas do pacto social keynesiano, restringindo a ação do Estado na esfera do político e na alocação de recursos públicos para as políticas sociais.

Embora o argumento principal do neoliberalismo tenha emergido de uma crítica inicialmente econômica ao Estado de Bem-Estar Social<sup>75</sup>, o seu desenvolvimento histórico foi constituindo “um corpo doutrinário que desemboca num modelo de relações entre classes, em valores ideológicos e num determinado modelo de Estado” (SADER, 1995, p.146), um Estado gerencial. No bojo dessas mudanças, a construção dos consensos está relacionada à formação tanto de intelectuais capazes de dar sustentação ideológica ao neoliberalismo, quanto de intelectuais que possam garantir a manutenção das condições de produção do modelo de acumulação flexível. Nesse sentido, a educação é estratégica às mudanças institucionais e culturais na produção do novo modelo societal.

---

<sup>75</sup> Consideramos importante salientar as observações de Anderson (1995) e Göran (1995) de que o Estado de Bem-Estar Social não foi, de forma alguma, desmantelado nos países capitalistas avançados. “Apesar da ofensiva neoliberal, os gastos públicos não têm declinado. Eles tiveram mesmo um ligeiro crescimento, embora a taxa desse crescimento tenha sido restringida pelas políticas neoliberais” (ANDERSON, 1995, p.148).

### 3.1.2 O Estado gerencial no Brasil: notas breves

A reforma do Estado no Brasil, articulada à acepção neoliberal disseminada nas orientações dos organismos internacionais, adquiriu consistência na década de 1990, a partir do discurso da necessidade de torná-lo mais eficiente, eficaz e efetivo nos aspectos administrativo e político e da urgência na revisão de suas funções em vista de seu papel em relação à sociedade e ao mercado. Tratava-se da superação do Estado burocrático e interventor<sup>76</sup> para a instauração do Estado gerencial e regulador (BRESSER-PEREIRA, 1997).

As diretrizes adotadas para a reforma estão delineadas no Caderno nº1<sup>77</sup> (1997), editado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, de autoria do ex-Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira<sup>78</sup>, intelectual que esteve à frente das mudanças estruturais impetradas ao Estado brasileiro durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Conforme explicita Bresser-Pereira (1998), “a reforma é gerencial porque busca inspiração na administração das empresas privadas, e porque visa dar ao administrador público profissional condições efetivas de gerenciar com eficiência as agências públicas”. A lógica que presidiu a proposta foi a do controle econômico e social, considerados quatro problemas básicos: (a) um problema econômico-político - a delimitação do tamanho do Estado; (b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial - a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo - a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político - o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar (BRESSER-PEREIRA, 1997).

---

<sup>76</sup> Nos países desenvolvidos, predominou o Estado de Bem-Estar Social e, nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, ele assume uma face de Estado Desenvolvimentista e Protecionista.

<sup>77</sup> Este e outros tantos documentos que nortearam a Reforma do Estado no Brasil estão disponíveis no site <http://www.reformadagestaopublica.org.br/>.

<sup>78</sup> Luiz Carlos Bresser Pereira é professor de Economia da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, mestre em Administração de Empresas pela Michigan State University, doutor e livre-docente em Economia pela Universidade de São Paulo. Foi presidente do Banespa em 1983 (governo Franco Montoro), e, em seguida, Secretário de Governo. Em 1987 tornou-se Ministro da Fazenda do governo Sarney, demitindo-se no final do ano. Em 1995, assumiu o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) no governo Fernando Henrique Cardoso, onde esteve até 1998 (PEREIRA, 1998).



A partir principalmente da diretriz correspondente ao tamanho do Estado, são adotadas as estratégias fulcrais da reforma: a privatização, a terceirização e a publicização. Privatização, conforme Bresser-Pereira, “é um processo de transformar uma empresa estatal em privada”. A terceirização é o “processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p.19). A publicização consiste em “transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p.19). Nesta direção, a ação estatal estaria orientada pela lógica do mercado e, em decorrência, verifica-se o processo de retirada do Estado de muitos aspectos da ação social, passando suas atribuições, ora para o público não-estatal, ora para os setores privados.

Consubstanciando essa lógica – de administração pública gerencial -, a reforma do Estado é entendida como superação de uma visão assistencialista e paternalista de Estado por meio da transferência da produção de bens e serviços à sociedade, especialmente à iniciativa privada onde direitos sociais como saúde, previdência e educação, passaram por amplos processos de mercantilização. Tal lógica tem implicações no campo educacional “no que se refere à organização jurídica das instituições educativas, ao possibilitar, entre outros aspectos, novos processos de regulação e gestão de formatos de privatização na arena educacional” (DOURADO, 2002, p.237). No caso da formação de professores no ensino superior, aprofundaremos mais adiante como essa lógica influencia na definição do *locus* desta preparação.

Conforme apontam Nascimento, Silva e Algebaile (2002) “as políticas do Estado, incluídas aí as políticas sociais, são o resultado das disputas e contradições entre as classes e frações de classe” (p.86). Conseqüentemente, as reformas da educação e, no seu bojo, a formação de professores constituem o resultado contraditório das tensões entre os interesses do capital e do trabalho, mantendo relação com o intenso movimento mundial de reformas, sendo parte das transformações político-econômicas orientadas pelas agências multilaterais, em conformidade com os ajustes estruturais necessários às novas demandas do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial.

### **3.2 Os interlocutores da reforma e a conformação das políticas educacionais aos contornos da ideologia neoliberal**

Ao longo dos anos de 1990, sob as orientações dos “intelectuais coletivos internacionais”, o governo federal põe em marcha um amplo programa de reformas educativas, resultando em mudanças em todo o sistema educacional brasileiro. Embora reconhecendo tal influência na formulação das políticas, cabe lembrar que suas agendas não são simplesmente executadas porquanto há um leque mais amplo de interferências incidindo sobre a sua definição. Reconhecendo essa abrangência bem como a complexidade dos processos instalados na consecução das medidas reformistas, buscamos identificar os intelectuais que estiveram à frente do processo de reforma e as vinculações que estabeleceram com os organismos internacionais de modo a se tornarem portadores de suas recomendações no âmbito da definição das políticas educacionais. Em seguida, fazemos uma breve retomada da legislação que definiu as orientações para a reforma da educação básica na tentativa de compreender melhor como essas medidas se articularam às mudanças na formação de professores, objeto que nos interessa tratar com maior grau de aprofundamento. Por fim, buscamos apreender as forças que estiveram envolvidas na definição do projeto de formação de professores constante da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e na vasta regulamentação posterior, evidenciando as principais características deste projeto e a sua vinculação com as orientações das reformas mais amplas.

#### *3.2.1 As políticas educacionais no Brasil e sua vinculação às orientações dos “intelectuais coletivos internacionais”*

No Brasil, os ajustes estruturais para a inserção do país na agenda da nova ordem mundial têm início com o governo Collor de Mello, aprofunda-se no governo Itamar Franco, mas se consolida na década de 1990, quando Fernando Henrique Cardoso assume a Presidência da República (NASCIMENTO, SILVA, ALGEBAILLE, 2002). Esse mesmo processo provoca uma transformação no aparelho de Estado: de interventor e estruturador da economia em favor do capital desde a década de 1930, passa, na década de 1990, a um Estado

modernizado, a um Estado gerencial<sup>79</sup>. Um dos tentáculos dessa reforma alcança as políticas sociais no bojo das quais são traçadas as reformas da educação.

No âmago da reestruturação do Estado, a agenda das reformas da educação brasileira tem como interlocutores principais organismos internacionais tais como o Banco Mundial (BM)<sup>80</sup>, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), as agências da Organização das Nações Unidas (ONU) e organismos regionais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe (OREALC), que intensificaram a sua influência na definição das políticas educacionais a partir do final de década de 1980 (DOURADO, 2002; FRIGOTTO, 2003; SILVA JUNIOR, 2002), ou seja, na sua grande maioria os mesmos que estiveram à frente das orientações que resultaram na reestruturação econômica e na redefinição das funções do Estado. Estes agentes têm exercido seu papel por uma estratégia considerada por Silva Junior (2002) bastante eficiente: “produzir o discurso da busca da produtividade e da equidade social, a partir de ajustes político-econômicos orientados por diretrizes conhecidas como neoliberais” (p.65). Um ponto importante a observar é que este alinhamento entre os agentes da reforma econômica com aqueles das reformas sociais demonstra o grau de organicidade que nutre as transformações engendradas pelo neoliberalismo na trajetória que vem percorrendo para alcançar a hegemonia de seus preceitos. A prescrição das políticas educacionais sob a lógica e racionalidade do campo econômico é uma estratégia empreendida na direção desta organicidade.

Os organismos intervencionistas, conforme vimos, são muitos, no entanto, em análise sobre seu papel na definição das políticas educacionais, Dourado (2002), Tommasi, Warde e Haddad (2000), Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), Coraggio (2000) e Torres (2000) destacam o protagonismo do Banco Mundial, considerando sua liderança no processo

---

<sup>79</sup> Para um estudo mais aprofundado das mudanças que ocorrem no aparelho de Estado brasileiro consultar PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Crise econômica e reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996. Na obra, o autor oferece um quadro bem detalhado da concepção de Estado que guiou as reformas nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso.

<sup>80</sup> O nome completo – nome e sobrenome -, do Banco Mundial “é Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento. Ele foi concebido na Conferência de Bretton Woods, em julho de 1944, como instrumento para financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobretudo os da Europa” (ARRUDA, 2000, p.45). Até 1960 a atenção voltava-se para a estrutura física e a educação de segundo grau; a partir de 1973, focalizou sua atenção nos mais pobres dando ênfase aos aspectos referente à educação, especialmente à educação de primeiro grau. De acordo com Torres (2000, p.129), seis mudanças fundamentais ocorreram em relação ao tema educativo dentro desse organismo desde 1980, são elas: (i) um notável incremento dos empréstimos para a educação, importância crescente concedida à educação de primeiro grau, extensão do financiamento a todas as regiões do mundo, menor importância concedida às construções escolares; atenção específica à educação das meninas; transição de um enfoque estrito de “projeto” para um amplo enfoque setorial.

de reestruturação e abertura da economia aos novos marcos do capital sem fronteiras no processo de globalização da economia. Para Dourado (2002), esse organismo é o responsável pela difusão da “articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação” (p.239). Tal articulação é resultado da sintonia de suas orientações com aquelas provenientes do Fundo Monetário Internacional (FMI), pelas quais os empréstimos estão condicionados à adoção pelo país tomador das diretrizes desses organismos (LEHER, 2001; DOURADO, 2002).

Ao analisar as políticas do Banco Mundial para a educação, Coraggio (2000a) e Torres (2000) indicam não ser o financiamento na área da educação a contribuição mais significativa do banco<sup>81</sup>. Sua “colaboração” mais expressiva refere-se à assistência técnica em matéria de educação e à produção de referencial de pesquisa educativa em âmbito mundial. As idéias produzidas e veiculadas pelos intelectuais ligados ao BM constituem-se em ferramentas poderosas para dar forma às políticas de sustentação da nova ordem desejada pelo capital. Tais construções teóricas são concebidas a partir de indicadores econômicos com a intencionalidade de demonstrar a eficácia e eficiência dos sistemas de ensino, assemelhando a escola à empresa.

Conforme Coraggio (2000a), a metodologia utilizada em tais pesquisas está baseada na teoria econômica neoclássica, cujo modelo fracassou para explicar o movimento econômico das últimas décadas. Por meio dessa teoria e de um modelo aplicável ao campo da educação, o BM defende que o aumento do produto bruto nacional depende da acumulação de capital físico, das variações no fator trabalho e no fator “capital humano”. Assim, o investimento em educação aparece como uma via para o desenvolvimento: investir em capital humano gera aumento de renda (CORAGGIO, 2000a).

Articulados à racionalidade do mercado, os resultados das pesquisas embasam propostas concebidas em âmbito internacional, traduzidas em pacotes de orientações e aplicadas às reformas educativas em realidades muito diversas, com o anunciado objetivo de “melhorar a qualidade e a eficiência da educação”. Dentre as medidas mais importantes constantes das propostas standardizadas, Torres (2002) destaca as seguintes: (i) a prioridade depositada sobre a educação básica – o BM estimula os países a concentrar os recursos

---

<sup>81</sup> De acordo com Torres (2000, p.126), o investimento em educação representa apenas 0,5% da despesa total nos países em desenvolvimento.

públicos na educação básica<sup>82</sup> com argumentos calcados nos seus benefícios sociais e econômicos e como elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e o alívio da pobreza. De acordo com a autora, a visão de educação básica defendida pelo BM é restrita, limita-se à educação escolar e à escola de primeiro grau, diferentemente da visão ampliada determinada em 1990 pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual também participou o BM, em que a educação básica incluiria crianças, jovens e adultos, iniciando-se com o nascimento e se estendendo pela vida toda, não se limitando nem à educação escolar nem à escola (p.133); (ii) melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa – na perspectiva do banco, a qualidade localiza-se nos resultados, e esses verificam-se no rendimento escolar. Segundo as pesquisas de Torres (2000) nos documentos do Banco “o que conta é o valor agregado da escolaridade, isto é, o benefício do aprendizado e o incremento na probabilidade de uma atividade geradora de renda”; (iii) prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, em que a descentralização assume grande importância – as indicações se referem à reestruturação dos ministérios, das instituições intermediárias e das escolas, o fortalecimento do sistema de informação e a capacitação de recursos humanos para a gestão escolar; (iv) descentralização via instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados – a autonomia escolar está centrada em fatores econômicos e administrativos. As indicações apontam para a redução dos investimentos por parte do Estado e para a participação da comunidade no financiamento da educação. No plano administrativo, recomenda-se maior autonomia para as escolas. Outro objetivo que move a descentralização, segundo Coraggio (2000a, p.98), é reduzir a capacidade dos sindicatos e associações de incidir sobre os rumos da política educacional, enquanto se faz o discurso de atender às realidades regionais; (v) convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares – tal convocação refere-se a três âmbitos: “(a) contribuição econômica para a sustentação da infra-estrutura escolar; (b) os critérios de seleção da escola; e (c) um maior envolvimento na gestão escolar” (TORRES, 2000, p.136); (vi) o impulso do setor privado e os organismos não-governamentais (ONGs) como agentes ativos no terreno educativo tanto nas decisões como na sua implementação; (vii) mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau

---

<sup>82</sup> A Educação Básica, no Brasil, compreende a Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (9 anos) e o Ensino Médio. No contexto internacional e naquele utilizado pelos organismos internacionais, a Educação Básica não inclui a Educação Infantil, compreendendo, o ensino primário e o primeiro ciclo do secundário.

como temas principais do diálogo e da negociação com os governos; (viii) um enfoque setorial; (ix) definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.

Essas orientações emanadas do Banco Mundial são corroboradas por muitos outros organismos multilaterais e expressas em diferentes documentos. Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) apontam aqueles que consideram mais importantes na disseminação do ideário neoliberal enquanto fundamento das políticas e reformas educativas, especialmente no Brasil: (i) o documento emanado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em março de 1990, convocada e financiada pela UNESCO<sup>83</sup>, UNICEF<sup>84</sup>, PNUD<sup>85</sup> e Banco Mundial. No documento resultante deste encontro, os 155 governos signatários assumiram o compromisso de definir a educação básica de qualidade para todos como prioridade para a década de 1990; (ii) ainda em 1990, o documento econômico *Transformación productiva com equidad*, produzido pela CEPAL, recomendava que os sistemas educativos se adequassem aos conhecimentos e habilidades requeridos pelo sistema produtivo; (iii) em 1992, a CEPAL publica *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad*, juntamente com a UNESCO. O documento “esboçava diretrizes para a ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe” (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2000, p.63); (iv) o Relatório Delors, elaborado entre os anos de 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors e convocada pela UNESCO, como um importante marco na determinação dos ajustes pelos quais vem se constituindo uma nova identidade para a educação.

Como síntese das medidas apontadas pelo Banco Mundial para a redução da distância educacional entre países em desenvolvimento e países industrializados, Coraggio (2000b, p. 58) destaca: “melhorar o acesso à aprendizagem, melhorar a eficiência dos sistemas de educação e treinamento e mobilizar recursos para tais fins”. Ou seja, a educação surge como condição para o desenvolvimento e, no contexto do mundo globalizado, para a eficiência econômica global. Seu objetivo principal vincula-se, portanto, à formação de recursos humanos preparados para atender aos novos requerimentos do modo de produção,

---

<sup>83</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>84</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância.

<sup>85</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

dependente de uma força de trabalho treinada e intelectualmente flexível. Ainda, e não menos importante, preparar os intelectuais de modo que assimilem e difundam as concepções de homem e de sociedade inerentes ao ideário neoliberal.

Sob essas premissas, o BM passa a enfatizar a aplicação de investimentos na educação básica, centralidade justificada, segundo Coraggio (2000b), pela necessidade de que os trabalhadores tenham uma base de competências básicas (comunicar-se claramente por escrito, usar a matemática e as ciências, diagnosticar e resolver problemas)<sup>86</sup> que possibilitem novas formações quando o modo de produção assim o exigir. É na direção de fazer cumprir os preceitos desta lógica que as políticas educacionais no Brasil vêm priorizando atenções à universalização da educação básica. A obtenção dessa meta quantitativa e a “necessidade de tornar eficiente o sistema educativo, dada a escassez de recursos, requerem uma *mudança de qualidade no processo de ensino/aprendizagem. A qualidade da educação surge então como condição da eficiência econômica*” (CORAGGIO, 2002b, p.61. Grifo do autor).

As pesquisas empíricas<sup>87</sup> financiadas com a finalidade de investigar os processos de ensino e aprendizagem enfatizaram mais o processo de ensino com destaque especial ao professor e aos insumos educativos em detrimento do processo de aprendizagem e do aluno. No sentido de promover uma educação básica de qualidade, apontam os insumos considerados mais eficientes: melhorar o currículo efetivo, estreitamente vinculado, nesse caso, com os textos escolares; a utilização de mais livros didáticos e outros meios educativos; formação docente em serviço, privilegiando programas curtos e a educação à distância; merenda escolar, visando à complementação alimentar, entre outros (CORAGGIO, 2000b, p.63; TORRES, 2000, p. 153).

Nas análises de Coraggio (2000b), a centralidade no aperfeiçoamento dos meios de educação – bibliotecas, material instrucional e livros textos – e não no desenvolvimento qualitativo do ser humano justifica-se pelos altos custos diretos e indiretos que representaria o investimento no professor. Por outro lado, enfatizar o aluno significaria considerar e assumir o seu contexto de vida como contexto de aprendizagem, o que contraria o enfoque setorial das políticas. Consideradas as dificuldades imanentes a cada aspecto, as inter-relações entre eles

---

<sup>86</sup> Tais competências básicas são apontadas pelo Banco Mundial no documento “Educação técnica e formação profissional”, 1992.

<sup>87</sup> Para aprofundar estudos e verificar exemplos sobre as pesquisas empíricas desenvolvidas pelo BM consultar: TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

são desprezadas e o investimento nos meios educativos é considerado a indicação mais adequada para fazer das escolas espaços mais eficientes e eficazes. Tal indicação, aliada à orientação de trabalhar e desenvolver no aluno habilidades mais gerais de comunicação oral e escrita, culmina na prescrição não de um processo de formação, mas no *treinamento para o uso adequado do material didático distribuído aos alunos*. Nesta acepção, conforme analisa Silva (2004), um modelo de formação longo e localizado na universidade seria totalmente dispensado.

Estudos de Torres (2000) alertam que, embora as posições do BM negando o impacto da formação docente sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar se amenizem na trajetória dos documentos, a “formação/capacitação docente continua ocupando um lugar marginal entre as prioridades e estratégias propostas aos países em desenvolvimento, frente à infra-estrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares” (p.161). Tal posicionamento ampara-se em resultados de pesquisas, evidentemente financiadas pelo BM, as quais sustentam que o maior número de anos de estudo e maior qualificação do professor não necessariamente significam melhor rendimento dos alunos. “Sobre essa base, o BM desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo” (Torres, 2000, p.162). Desconsidera, assim, o fato de que tanto a formação inicial quanto a capacitação em serviço constituem diferentes etapas de um mesmo processo formativo.

As orientações de “intelectuais coletivos internacionais”, especialmente do BM, no contexto educacional brasileiro da década de 1990, conforme já vimos, têm como objetivo anunciado melhorar a qualidade e a eficiência do ensino. Visando a alcançar esse objetivo, segundo Tommasi (2000, p.197), o banco prevê: melhoria da capacidade de aprendizagem do aluno; redução das altas taxas de repetência e aumento das despesas por aluno. Como ações prioritárias, estabelece as seguintes medidas: (i) providenciar livros didáticos e outros materiais de ensino; (ii) *melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula* pela capacitação em serviço e à distância; (iii) elevar a capacidade de gerenciamento setorial, incluindo o estabelecimento da capacidade de monitorar e assessorar o desempenho dos alunos.

Este conjunto de posicionamentos orientadores das reformas do sistema educativo deixa entrever que as indicações resultantes das pesquisas, guiadas por critérios econômicos, coadunam-se com as linhas das reformas mais amplas em que a ordem é acabar com os subsídios, reduzir custos indiretos, descentralizar a gestão e dar mais autonomia às unidades



educativas. Para resolver o problema da “qualidade da educação” opta-se por investir nos aspectos considerados menos dispendiosos economicamente, ignorando-se, desse modo, a multidimensionalidade do fenômeno educativo.

Algumas conclusões já podem ser anunciadas em relação ao que até aqui foi exposto. O fato de que as políticas educacionais já não são mais pensadas em termos nacionais, como o foram até meados do século XX, reflete vários processos simultâneos e articulados entre si. Primeiramente, expressa a importância do Estado Nacional enquanto centro de poder político local, diante da consolidação de uma estrutura de poder muitíssimo mais vasta. Ao mesmo tempo expressa a internacionalização do capital e a nova divisão internacional do trabalho, cuja lógica evoluiu de uma divisão entre países exportadores de bens manufaturados e países exportadores de matérias-primas para uma divisão apoiada na lógica que preside o desmembramento da cadeia produtiva em âmbito global, ou seja, a fragmentação. Portanto, trata-se de adequar os sistemas educacionais às necessidades decorrentes da diversidade de graus de complexidade que compõem hoje uma cadeia produtiva (Oliveira 2000). Nesse sentido, justifica-se a centralidade na Educação Básica e na formação de um trabalhador com determinadas habilidades gerais, requeridas pelo modo de produção, pois isso garantirá também aceitação e adesão às novas bases culturais necessárias à manutenção do capital. Estando o professor à frente desse processo, sua formação passa a compor a agenda governamental, porém, consubstanciada em um processo voltado à eficiência da educação, em consonância com as orientações emanadas dos “intelectuais coletivos”. Tais orientações apontam para um modelo de formação de professores centrado no treinamento para o uso adequado do material didático, ou seja, são as habilidades técnicas que devem ser desenvolvidas. Em face de tais constatações, cabe investigar como elas se materializam nas políticas de formação dos profissionais da educação no Brasil.

### *3.2.2 Protagonistas políticos da reforma da educação no Governo FHC*

A análise das orientações do Banco Mundial e das políticas educacionais brasileiras para a formação de professores indica muitas aproximações. Elas decorrem, segundo Frigotto (2002), do fato de que os protagonistas políticos destes projetos “são altamente qualificados pelas melhores escolas americanas e esmerados no exercício de

funções, por longos períodos, como funcionários dos organismos internacionais do grande capital” (p.56). Conforme indicam Silva (2004) e Haddad (1998), este é o caso do próprio Ministro da Educação do Governo de Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza. Economista com trajetória anterior nos organismos internacionais (Gerente de Operações e Vice-Presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Na década de 1970 foi especialista das Nações Unidas em questões de empregos e salários e Diretor Adjunto do Programa Regional do Emprego para a América Latina e o Caribe) e experiência no executivo do setor público da educação (na década de 1980, foi Reitor da Universidade Estadual de Campinas e Secretário de Educação do Estado de São Paulo). De acordo com Haddad (1998), foi um ministro “absolutamente alinhado com as diretrizes mais gerais da reforma do Estado e apoio à iniciativa privada”(p.46). “É o primeiro ministro da Educação, das últimas décadas, que dá a entender que os recursos para sua pasta são suficientes quando até mesmo o próprio BID reconhece que os gastos em educação ‘estão em níveis inaceitavelmente baixos’” (HADDAD, 1998, p.46). Da assessoria direta deste Ministro da Educação, dois nomes merecem destaque pela atuação esmerada em fazer cumprir as diretrizes internacionais: Maria Helena Guimarães de Castro e Guiomar Namó de Mello.

A primeira delas atualmente é professora assistente da Universidade Estadual de Campinas e Secretária de Estado da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. Entre os anos de 1995 a 2002, assumiu diversas funções no Ministério da Educação. Dentre elas destacamos: representante da América Latina e do Caribe no Governing Board do Instituto Internacional de Estatísticas da UNESCO (UIS); representante do Brasil no Conselho Participantes do Projeto WEI – Word Educational Indicators – OECD/UNESCO; representante do Brasil no Conselho dos Países Participantes do PISA 2000 – OECD; representante do Brasil no Conselho do Laboratório de Avaliação da Qualidade da Educação – UNESCO/OREALC; coordenadora da Linha de Ação: Avaliação e Indicadores Educacionais – CÚPULA DAS AMÉRICAS; e membro Associado do IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement (SILVA, 2004).

Guiomar Namó de Mello foi, sem dúvida, a mais proeminente dos intelectuais à frente das mudanças na formação de professores. Pedagoga, professora dos cursos de pós-graduação em educação da PUC/SP na década de 1980, foi participante do Movimento dos educadores naquela década; atuou como Secretária Municipal de Educação de São Paulo; foi especialista Senior de Educação do Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento, que pertence ao Grupo Banco Mundial (BIRD), e do Banco Interamericano

de Desenvolvimento (BID) de 1993 a 1996. Foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1997 a 2004, onde desempenhou papel preponderante na definição das diretrizes de formação de professores construídas nesse período. Atualmente é diretora-executiva da Fundação Victor Civita e diretora da Rede Ensinar, onde vem formulando e produzindo projetos pedagógicos e materiais para a formação de professores à distância.

Na década de 1990, publicou duas obras expressando o seu entendimento sobre o papel do Estado em relação às políticas sociais, a reforma da educação e, especialmente, analisando os problemas da formação de professores no Brasil, são elas: *Social-democracia e educação* (1993), *Cidadania e competitividade – desafios educacionais do terceiro milênio* (1993). Conforme bem sintetizam Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), na primeira delas, Mello

deslindava-se da idéia de que o Estado devesse responder pelas políticas sociais, recorrendo à noção de “público não-estatal”, e usava o mote “mais cidadania, melhor governo, menos Estado”. Criticava a alta concentração de poder dos órgãos centrais, a falta de autonomia das escolas e ressentia-se da ausência de: mecanismos de participação, controle e fiscalização do ensino por parte da população; de cobrança e responsabilização pelas ações do Estado; e de avaliação dos resultados escolares, razões pelas quais sugeria mudanças (p.82).

Expressava, assim, fina sintonia com as recomendações dos organismos internacionais e a reforma do Estado que se poria em marcha a partir de 1995. Na segunda obra compila artigos anteriores nos quais apresentava as propostas da CEPAL para a educação. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), o referendo da autora “contribuía para a disseminação e aceitação daquelas propostas nos meios educacionais, seduzindo outros intelectuais e educadores que saíam em defesa do projeto” (p.83). Dessa forma, portanto, cooperou sobremaneira para a construção do consenso em torno das recomendações já referidas. Nos anos de 2000, publica outros dois artigos nos quais reforça seus posicionamentos e aprofunda a harmonia com os argumentos dos “intelectuais coletivos internacionais”, são eles: “Formação de professores na América Latina e no Caribe: a busca por inovação e eficiência”, escrito em parceria com Teresa Cristina Rego, e “Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical”. Nos dois textos trabalha com a idéia de que o sistema de formação de professores que antecede a LDB é inadequado para “colocar em prática o paradigma curricular requerido pela sociedade da informação e prescrito pela LDB” (MELLO, 1999, p.1). Nessa direção, sugere caminhos e estratégias para

a construção de modelos de formação, indicando condições mínimas para que os cursos de formação inicial de professores cumpram sua finalidade.

Dentre os mais importantes articuladores da reforma dos anos de 1990, destacamos, ainda, Eunice Ribeiro Durham. Professora Emérita da Universidade de São Paulo, atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior (Nupes) nesta instituição. Além das pesquisas, tem ampla participação política no campo do ensino superior: foi presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 1992 e 1995; Secretária da Educação Superior (SESu/MEC) de 1991 a 1992; de 1995 a 1997 foi Secretária Nacional de Política Educacional e, ainda, membro do Conselho Nacional de Educação. Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) destacam os posicionamentos de Durham durante o Seminário Internacional “Professores: formação e profissão”, realizado em 1995, organizado pela Fundação Carlos Chagas e NUPES com o apoio do MEC e da UNESCO. Nos comentários e análises que proferiu, ela propunha:

[...] que o seminário recomendasse que não se restringisse a formação docente à universidade. Exaltou a experiência da Universidade de Mato Grosso, que havia criado um instituto de educação, considerando-o a opção mais acertada para oferecer a formação do professor, a qual, em sua concepção, deveria ter um caráter de formação profissional similar à do médico, do engenheiro e do administrador. Ponderando que os professores da faculdade de educação não conseguiam cumprir aquela tarefa, a criação de cursos normais superiores em institutos de educação foi defendida por Durham como a solução mais adequada para resolver o problema (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2000, p.84).

Este posicionamento foi contemplado na LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), porém sem alcançar o consenso entre os educadores, o que gerou litígios ao longo do processo de definição das diretrizes gerais de formação de professores e daquelas específicas para o Curso de Pedagogia.

Estes intelectuais, entre outros que ainda poderíamos destacar – Claudio de Moura Castro<sup>88</sup>, por exemplo –, ocuparam cargos estratégicos no aparelho de Estado, de onde

---

<sup>88</sup> Cláudio de Moura Castro é formado em Economia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cursou mestrado pela Universidade de Yale e um ano de estudos no programa de doutoramento da Universidade da Califórnia em Berkeley. É Ph.D. em Economia pela Universidade de Vanderbilt. Ensinou nos programas de mestrado da PUC/Rio, Fundação Getúlio Vargas, Universidade de Chicago, Universidade de Brasília, Universidade de Genebra e Universidade da Borgonha em Dijon. Trabalhou no IPEA/INPES e foi Coordenador Técnico do Programa ECIEL, passando em seguida a Diretor-Geral da CAPES. No exterior, foi Chefe da Divisão de Políticas de Formação da OIT (Genebra), Economista Senior de Recursos Humanos do Banco Mundial, passando para o BID como Chefe da Divisão de Programas Sociais. Ao aposentar-se do BID, em fins

representavam o país nas diversas instâncias internacionais disseminadoras de orientações direcionadas às reformas da educação. Seu principal papel consistia em fazer a mediação entre as idéias propaladas por tais organismos e as políticas educacionais brasileiras. A essa mediação se deve em grande parte o grau de homogeneidade que é possível observar entre as recomendações externas e as políticas educacionais concretizadas especialmente nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso.

### **3.3 A formação de professores no contexto reformista da década de 1990**

A serviço da construção do consenso necessário à implantação e implementação das reformas neoliberais estiveram, de um lado, como interlocutores externos, os “intelectuais coletivos internacionais” e, de outro, como interlocutores internos, aqueles intelectuais que atuavam diretamente no aparelho de Estado, com considerável grau de influência no país e vínculos institucionais com os organismos internacionais. Além desta atuação, alguns outros instrumentos foram utilizados pelo Estado, a partir da década de 1990, especialmente nos governos FHC, como mecanismos que buscavam o consentimento de amplos segmentos da sociedade. Dentre eles, Silva (2004) destaca: a parceria com o empresariado brasileiro<sup>89</sup>; a utilização da mídia, especialmente a televisiva, na qual eram divulgados os projetos em execução para o convencimento do caráter positivo das reformas; a assimilação de bandeiras dos movimentos organizados na área da educação, resignificadas, mas fazendo parecer que houve participação efetiva destas entidades na definição dos rumos das políticas educacionais. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p.87), a reforma dos anos 1990 “também envolveu e comprometeu intelectuais em comissões de especialistas, análises de parâmetros curriculares e elaboração de referenciais e pareceres”.

O delineamento de um novo projeto educativo a partir do compromisso internacional de assegurar o direito de todos à educação e objetivando oferecer o patamar

---

do ano 2000, assumiu a posição de Presidente do Conselho Consultivo das Faculdades Pitágoras. É autor de mais de trinta livros e mais de trezentos artigos científicos. Foi articulista da revista *Veja*. No período de 1995 a 1998 foi assessor do Ministro Paulo Renato, contribuindo para o delineamento da reforma do ensino médio e da educação profissional (SILVA, 2004).

<sup>89</sup> Em relação a essa parceria, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p.75) destacam a realização do Fórum Capital-Trabalho, em 17 de junho de 1992, reunindo representantes de empresários, centrais sindicais, governo, universidades e centros de pesquisa.

mínimo de formação exigido para a inserção no mundo do trabalho – entendido como sendo o ensino fundamental -, iniciou-se ainda no ano de 1993, no governo de Itamar Franco, quando foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos. Nele, a formação de professores foi indicada como uma das condições essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e, também, “como elemento fundamental para a implantação do plano, considerando-se que a construção da proposta de escola aí definida exigiria mudanças nas atitudes e valores dos professores” (SILVA, 2004, p.138).

Uma significativa mudança nas políticas educacionais, porém, consolidou-se no país somente a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (01/01/1995 a 01/01/1999), sob a direção da hegemonia neoliberal. Silva (2000) aponta como eixos principais destas políticas os seguintes: “a adequação da educação escolar em todos os níveis às necessidades do mercado, a focalização das ações estatais no ensino fundamental, a privatização do ensino superior e a criação de um sistema nacional de avaliação” (p.151). A partir destes eixos, consoantes às orientações do BM, a formação de professores se inscreveria em uma perspectiva reforçadora do capital e da mercantilização da educação de dois modos complementares: instituem-se processos de formação centrados no desenvolvimento de habilidades técnicas; diversifica-se o *locus* de formação de modo a facilitar a privatização e a dificultar a constituição e consolidação de princípios comuns ao processo de profissionalização. Ademais, o modelo então preconizado visava a dar sustentabilidade e construir consenso em torno das reformas impetradas. Havia, no entanto, desde a inauguração dos trabalhos que culminaram com a promulgação da Constituição de 1988, uma ampla mobilização de setores da sociedade civil que disputavam concepções diversas de formação de professores em discussões bastante acirradas concernentes, dentre outras questões relevantes, à definição do *locus* em que deveria ser formado esse profissional, o que dificultou a concretização das intenções oficiais. Embora essa temática tenha gerado uma série de normatizações no pós-LDB, já na aprovação da nova lei o texto indicava as intenções e a concepção defendida pelo Estado – em sentido restrito.

Nas discussões anteriores à aprovação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) a discussão em torno do *locus* de formação esteve presente em diversas propostas, das quais Silva (2004) destaca as seguintes: (i) propostas oriundas do aparelho de Estado, com sugestões indicadas pelo MEC, pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e pelo Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED); (ii) propostas oriundas das entidades

educacionais defendidas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FORUM)<sup>90</sup> na LDB; (iii) propostas oriundas das entidades congregadas das entidades privadas do ensino, confessionais ou laicas. Retomamos sucintamente, a partir do estudo de Silva (2004), os fundamentos de cada proposta no que concerne à formação de professores, o que nos permitiu visualizar as disputas travadas entre os interesses em conflito e compreender um pouco melhor a constituição histórica da presente situação da formação dos profissionais da educação que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

### 3.3.1 Das propostas oriundas do aparelho do Estado

Conforme Silva (2004), a proposta do MEC foi elaborada por um grupo de trabalho instituído pela Portaria nº 59, de 20 de fevereiro de 1989 (BRASIL, 1989). Defendia o ensino médio como *locus* para a formação dos profissionais da educação. O MEC propunha que a formação mínima a ser exigida para o exercício do magistério na educação da criança de zero a seis anos de idade e nos anos iniciais do ensino fundamental fosse a de nível médio, na modalidade normal. No que concerne à formação de profissionais “para o exercício das funções de administração, de supervisão e de orientação educacional [esta] dar-se-ia preferencialmente em cursos de pós-graduação, destinados a portadores de diplomas de graduação com licenciatura plena” (SILVA, 2004, p.199).

O Conselho Federal de Educação (CFE) na época apresentou um projeto completo de LDB, em que nele propunha a formação de professores em cursos específicos de preparação para o magistério, atendendo aos objetivos de cada nível de ensino e às características das fases de desenvolvimento dos educandos. Para atuação na educação pré-escolar e na primeira etapa da educação do ensino fundamental, a formação mínima exigida seria o curso normal de nível médio. Já a formação de “administradores, orientadores educacionais, supervisores e demais especialistas poderia ser feita em cursos de licenciatura com habilitação específica, complementação de estudos para portadores de diploma de licenciatura e em cursos de pós-graduação” (SILVA, 2004, p.198).

---

<sup>90</sup> As entidades que constituíram o Fórum eram: ANDES – SN, FASUBRA, CNTE, CRUB, Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (FITEE), UBES, ANPAE, ANDE, ANPEd, CEDES, UNE, FENOE e FENASE.

A proposta do CONSED<sup>91</sup>, conforme indica Silva (2004), foi apresentada em audiência pública no dia 25 de maio de 1989. Por esse documento, a formação dos profissionais para a “educação básica deveria ser feita regularmente em nível de ensino superior através de cursos de graduação ou pós-graduação” (p.203). Seria admitida, no entanto, a formação em nível médio para a educação anterior ao ensino fundamental e para a educação especial.

Nas propostas provenientes do aparelho do Estado prevalece a indicação da formação em nível médio para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Já para a formação de especialistas, a de nível superior. As duas primeiras proposições – MEC e CFE guardam estreita vinculação com as proposições de Valnir Chagas, constante das Indicações nº 22 de 1973 (BRASIL, 1973a) e nº 67 de 1975 (BRASIL, 1975a), abordadas no primeiro capítulo deste trabalho, particularmente no que se refere à formação dos especialistas.

### *3.3.2 Das propostas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB*

Criado no contexto dos trabalhos ligados à elaboração da Constituição de 1988, o Fórum foi reorganizado para acompanhar os debates relativos à LDB, constituindo-se das seguintes entidades: ANDE (Associação Nacional de Educação), ANDES/SN (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior), ANPAE (Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar), ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), CBCE (Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte), CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade), CGT (Central Geral dos Trabalhadores), CONAM (Confederação Nacional das Associações de Moradores), CONSED (Conselho dos Secretários de Educação), CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura), CONARCFE (Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador), CNTE (Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação), CNTEEC (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura), CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), CUT (Central única dos Trabalhadores), FASUBRA

---

<sup>91</sup> Segundo Silva (2004), a análise da proposta do CONSED permite assegurar que suas proposições estavam mais articuladas às bandeiras das entidades do campo progressista da educação do que ao Estado em sentido restrito, apesar de congregarem os secretários estaduais de educação do país (p.203).



(Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras), FENAJ (Federação Nacional dos Jornalistas), FENASE (Federação Nacional das Associações dos Supervisores Educacionais), FENOE (Federação dos Orientadores Educacionais), OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), UBES (União Brasileira de Estudantes Secundaristas), UNE (União Nacional dos Estudantes), UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação). Conforme relata Silva (2004), havia divergências quanto ao nível mínimo de formação a ser exigido para o exercício do magistério. De um lado estavam as entidades que defendiam a manutenção das escolas normais de nível médio, considerando sua história na formação de professores das séries iniciais de escolarização. Este segmento defendia que a formação em nível superior deveria ser reservada para a atuação nas séries finais e no ensino médio. De outro lado havia as entidades que defendiam a formação de todos os profissionais da educação em nível superior, considerando a complexidade da sociedade brasileira e da própria área da educação.

A conciliação dos interesses representados pelas diferentes instituições participantes do FÓRUM constituiu-se em grande desafio. Em maio de 1990, com o amadurecimento dos debates, “o FÓRUM expressou em um documento os pontos de consenso entre as entidades que o constituíam, divulgando a convergência de forças e o direcionamento de luta das entidades da sociedade civil do campo do trabalho” (SILVA, 2004, p.211). Em relação à formação dos profissionais da educação, defendeu a valorização da formação dos docentes em curso superior para atuação em todos os níveis de ensino, assim como a atualização continuada, admitindo, porém, como formação mínima e de qualidade, a oferecida em curso específico de nível médio, para quem fosse atuar na Educação Infantil e nas primeiras séries da Educação Fundamental, exigindo-se para as séries posteriores a formação em cursos superiores plenos. Ainda conforme relato de Silva (2004), a formação de administradores, supervisores, orientadores e planejadores deveria ter o ensino como eixo curricular, evitando-se, assim, a fragmentação e perda da perspectiva da totalidade da educação e da ação da escola, com a exigência da docência como pré-requisito para o exercício profissional. Evidencia-se, nesse item, a influência dos princípios defendidos pela CONARCFE.

### *3.3.3 Das propostas das entidades privatistas do ensino*

Dois segmentos compunham os interesses representados pelos privatistas: os empresários laicos, que se manifestavam através da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), e os estabelecimentos confessionais, representados pela Associação de Educadores Católicos (AEC) e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC). Os privatistas confessionais sugeriam que “a formação de professores e especialistas em educação deveria ser feita em instituição de nível superior, ressaltando que a formação de professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental poderia ser efetuada em cursos de nível médio” (SILVA, 2004, p.213). Os privatistas laicos propunham uma formação, no mínimo, de nível médio, quando destinada à atuação nos anos iniciais de escolaridade, com estudos adicionais em caso de especialização. Em análise às propostas apresentadas, Silva (2004, p.214) afirma não haver oposição entre as proposições do setor confessional e as do setor laico. “Ambos defendem como formação mínima a preparação em nível médio para a docência das séries iniciais de escolaridade e a formação superior, com licenciatura plena, para os demais níveis de ensino e para os especialistas em educação”.

### *3.3.4 Projetos em disputa na definição da LDB 9.394/1996*

As propostas apresentadas, muito embora continuassem a admitir a formação em nível médio nas escolas normais para a atuação nas quatro primeiras séries, propunham como ideal, de maneira geral, aquela efetivada em nível superior. Analisando as propostas na sua integralidade, incluindo toda a tramitação dos projetos nas instâncias legais, Silva (2004) salienta, contudo, que os representantes das instituições ligadas ao campo do capital e ao campo do trabalho, apesar de terem propostas coincidentes quanto ao nível de escolarização em que deveria se dar essa formação, divergiam profundamente quanto ao seu conteúdo, pois objetivavam formar tipos diferentes de homens para tipos diferentes de sociedades. Uma voltava-se mais ao preparo do técnico-especialista, comprometido com os preceitos da sociedade capitalista; a outra, ao preparo de um cientista mais político, em uma perspectiva emancipadora de educação. Nesse sentido, assim argumenta Silva (2004, p.267):

[...] por um lado, a formação do professor apresentada pelo Governo FHC, materializada em seus fundamentos no projeto de LDB Darcy Ribeiro e no texto aprovado da LDB, objetivava formar um técnico-especialista nas questões práticas da educação e um intelectual comprometido com a manutenção da sociedade capitalista mediante a veiculação de saberes, valores e comportamentos necessários à formação, no trabalhador.

De outro lado, a proposta de formação docente do trabalho, apresentada pelas entidades organizadas da área da educação, articuladas principalmente pelas ações do FÓRUM, visava à formação de um cientista mais político, ou seja, de um professor profundo conhecedor dos conhecimentos científicos e dos processos de sua produção e da preparação de um novo intelectual.

Do embate dessas forças, em 1993, a Câmara dos Deputados aprovou um projeto de LDB que expressava, em grande medida, a síntese de propostas diferenciadas e que foram acordadas ao longo do processo. Seguindo para o Senado Federal, já em forma de substitutivo – o Substitutivo Cid Sabóia –, travou acirrada disputa com o projeto do Senador Darcy Ribeiro, que por sua vez expressava a articulação da base governista tanto do Senado quanto da Câmara dos Deputados. Segundo Bollmann (1996), a proposta de Darcy Ribeiro foi elaborada em 1992 com a ajuda de Eunice Durham, então Secretária da Educação Superior (SESu/MEC), e apresentada ao Senado na legislatura anterior (1991-1994), não obtendo aprovação. Com a posse de FHC (1995-1998), Darcy Ribeiro foi nomeado relator na Comissão de Constituição e Justiça onde fez seu projeto substituir o projeto originário da Câmara dos Deputados. A partir de então, o espaço de atuação do Fórum limitou-se à apresentação de emendas ao texto em discussão no Senado Federal.

A retomada, mesmo que breve, do percurso dos projetos e dos interesses neles representados nos dá uma idéia da complexidade que o caracterizou desde a entrada na Câmara Federal, no ano de 1988, até o ano de 1996, quando foi promulgada a LDB. Não cabe, para os objetivos deste trabalho, analisar o texto aprovado na sua integralidade. Determinamos, portanto, no título da Lei que trata dos profissionais da educação, buscando os elementos constitutivos do projeto de formação concretizado na letra da lei para a formação dos profissionais da educação, a partir de sua homologação.

### 3.3.5 A formação de professores e o Curso de Pedagogia na LDB 9.394/1996

Saviani (1997, p. 199), ao analisar o texto aprovado da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), define-o como inócuo e genérico, um “documento legal que está em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia [1997] e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e, especificamente, no campo educacional”. Ademais, o autor considera a opção por uma “LDB minimalista” compatível com o “Estado mínimo”, idéia reconhecidamente central na orientação política então preponderante. No bojo deste modelo, a lei foi aprovada em conformidade com a “valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos” (SAVIANI, 1997, p.200), em todos os setores sociais e, especialmente, na educação.

Na LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) a temática “Dos Profissionais da Educação” é abordada em sete artigos, do 61 ao 67 e, ainda, no parágrafo quarto do artigo 87. O artigo 62 estabelece que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental<sup>92</sup>, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. O primeiro problema que aventamos, embora sem o objetivo de aprofundar a questão, refere-se ao grau de paridade que a Lei estabelece entre a formação superior e a formação de nível médio.

---

<sup>92</sup> O número de séries/anos que compõem as séries iniciais do Ensino Fundamental foi alterada pela Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos, estabelecendo a obrigatoriedade do início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade a partir de 2006 e definindo condições a serem atendidas pelos sistemas de ensino para efetuar as matrículas. Neste sentido, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. As legislações pertinentes ao tema são: Lei Nº 11274/2006, PL 144/2005, Lei 11.114/2005, Parecer CNE/CEB Nº 6/2005, Resolução CNE/CEB Nº 3/2005, Parecer CNE/CEB Nº 18/2005. O Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica, através da Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. No seu artigo 2º explicita: Artigo 2º A organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura: Etapa de ensino – Educação Infantil – Creche: Faixa etária – até 3 anos de idade – Pré-escola: Faixa etária – 4 e 5 anos de idade. Etapa de ensino – Ensino Fundamental de nove anos – até 14 anos de idade. Anos iniciais – Faixa etária de 6 a 10 anos de idade – duração 5 anos. Anos finais – Faixa etária de 11 a 14 anos de idade – duração 4 anos.

A novidade, no entanto, reside na criação de uma terceira instância para a formação dos profissionais da educação: os Institutos Superiores de Educação – ISEs. Este *locus* alternativo à universidade é regulamentado no artigo 63 onde se estabelece que os institutos manterão: inciso I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; inciso II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; inciso III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Com isso, embora a legislação possibilite que os ISEs sejam “abrigados” nas universidades, privilegiou-se a sua formação fora delas. Tal determinação, orientava-se em sentido contrário às manifestações das entidades representativas dos profissionais da educação, conforme veremos no próximo capítulo.

Saviani (1997, p.219) já alertava, logo após a promulgação da Lei, para o risco que esses institutos representavam no sentido de que pudessem vir a ser considerados “de segunda categoria em relação às universidades e às escolas superiores já existentes e organizadas tendo como referência o padrão universitário”. As regulamentações decorrentes deste artigo e os seus resultados efetivos na implantação e implementação dos ISEs e do Curso Normal Superior concretizaram, em grande medida, o temor de Saviani, conforme veremos mais adiante.

Logo após a promulgação da LDB, por uma série de decretos, resoluções, portarias e pareceres, as inovações implantadas foram normatizadas. A regulamentação do novo *locus* de formação iniciou pelo Decreto 2.306/1997 (BRASIL, 1997), que criou uma tipologia inédita para o sistema de ensino superior brasileiro. As instituições foram classificadas, quanto à natureza jurídica, em dois tipos a saber: públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pela União, estados e municípios; privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Quanto à organização acadêmica, classificam-se em universidades<sup>93</sup>, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores (BRASIL, 1997). Com esta legislação, instaurou-se a distinção entre instituições de pesquisa e instituições de ensino (FREITAS, 1999; SCHEIBE E AGUIAR, 1999). Assim, não obstante os ISEs serem

---

<sup>93</sup> No Artigo 9º do Decreto 2.306/1997, lê-se: “As universidades, na forma do disposto no artigo 207 da Constituição Federal, caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, atendendo, ainda, ao disposto no artigo 52 da Lei nº 9.394, de 1996” (BRASIL, 1997).

classificados como instituições de Educação Superior, segundo a tipologia institucionalizada pelo Decreto 2.306, ocupam o último lugar na hierarquia, sendo, portanto, desobrigados de atender ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que fora reservado somente às universidades. Conforme Scheibe e Aguiar (1999, p.222), “um caminho que, independentemente do setor ao qual se vincula (público, particular, comunitário), deverá ser menos oneroso”.

Na continuidade da regulamentação do novo *locus*, foram exaradas três normatizações, a saber: i) o Parecer CNE/CP nº 053, de 28 de janeiro de 1999 (BRASIL, 1999a), que apresenta as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, flexibilizando a formação tanto no que se refere ao *locus* quanto à organização curricular em termos de conteúdos e tempos curriculares; ii) o Parecer CNE/CP nº 115, de 10 de agosto de 1999 (BRASIL, 1999b) e a iii) Resolução CNE/CP nº 01, de 30 de setembro de 1999 (BRASIL, 1999c)<sup>94</sup>, ambos dispendo sobre os Institutos Superiores de Educação. No artigo primeiro desta resolução, os ISEs são definidos como instituições de “caráter profissional” que visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da Educação Básica, estabelecendo, assim, o caráter prático-pragmático que lhe dá sustentação. Outra evidência deste direcionamento encontra-se no inciso 1º do mesmo artigo, onde está previsto o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional”. Se retomarmos as orientações dos organismos internacionais no sentido de formar professores no “bom uso” dos meios didáticos, o projeto de formação delineado pela legislação parece corresponder, em profundidade e extensão, aos interesses defendidos pelo campo do capital.

Ao normatizar o artigo 63, a Resolução CNE CP nº 01/1999 (BRASIL, 1999) também estabelece, no seu artigo 1º, que os institutos podem incluir os seguintes programas: (i) Curso Normal Superior, para licenciatura de profissionais em Educação Infantil e de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental; (ii) cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; (iii) programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis; (iv) programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua

---

<sup>94</sup> Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, em 7 de outubro de 1999. Seção 1, p.50.

especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/1997 (BRASIL, 1997)<sup>95</sup>; (v) formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica. Observe-se que esta resolução, ao regulamentar o artigo 63, amplia sobremaneira as possibilidades de atuação dos ISEs.

Os cursos Normais Superiores inicialmente foram normatizados pelo Parecer CNE/CES nº 970, aprovado em 09 de novembro de 1999 (BRASIL, 1999d); posteriormente pelo Decreto nº 3.276, aprovado em 6 dezembro de 1999 (BRASIL, 1999e), que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Em função da polêmica causada por este último, o Decreto nº 3.554, aprovado em 7 de agosto de 2000 (BRASIL, 2000), dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do Decreto nº 3.276/1999. No referido parecer, a criação do Normal Superior como curso específico de nível superior destinado à formação de docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil é apontada como uma das inovações mais importantes da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Segundo os relatores<sup>96</sup>, dentre eles Eunice Ribeiro Durham, “o objetivo era o de que esses cursos viessem a substituir a formação de nível médio, como tradicionalmente vinha sendo feita no Brasil, no antigo Curso Normal. Por isso mesmo os cursos foram denominados de Normal Superior” (BRASIL, 1999d). A importância deste curso é justificada, ainda, pela necessidade de uma profunda renovação da formação inicial de professores para a educação básica, a qual deveria ser feita, segundo o parecer,

em cursos profissionais específicos, eliminando-se, portanto, a possibilidade de que a Licenciatura fosse oferecida de forma regular como mero adendo de matérias pedagógicas a um curso organizado como bacharelado. Inversamente não se deveria também conceber que a formação para o magistério nas SIEF e da EI fosse oferecida como mero adendo aos cursos regulares de pedagogia, cuja finalidade é outra (BRASIL, 1999d).

---

<sup>95</sup> Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, 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.

<sup>96</sup> Os demais relatores foram: (i) Yugo Okida – Foi vice-reitor da Universidade Paulista (UNIP), membro da Associação das Universidades Particulares (ANUP), diretor administrativo do Colégio Objetivo, membro do CFE de junho de 1988 a julho de 1994. Em 1996, foi indicado para a CES do CNE pelo CRUB e ANUP. Em 1998, foi indicado por nove entidades: ABE, ANUP, CGT, CNA, CNC, CNI, CNT, CRUB e Força Sindical, o que representa, segundo Silva (2004) um verdadeiro consenso dos setores privatistas. (ii) Abílio Afonso Baeta Neves – Professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Secretário de Educação Superior do MEC, funcionário da CAPES no período de 1995 – 2003.

A justificativa reflete com clareza o propósito governamental de excluir das funções do Curso de Pedagogia a formação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aprofundando ainda mais os embates em relação às proposições apresentadas pelas entidades organizadas da área da educação que, desde a década de 1980, discutiam a temática das licenciaturas e do Curso de Pedagogia. Pelo exposto no parecer, todas as discussões, pesquisas e experiências desenvolvidas nas IES na década de 1980 até meados de 1990 foram desconsideradas, e o percurso histórico de dedicação deste curso à formação de professores dos primeiros anos de escolaridade, sumariamente ignoradas. No sentido de reverter tal delimitação do *locus* de formação, os educadores, durante o IV Seminário Nacional e o I Encontro Nacional dos Fóruns de Licenciaturas realizado conjuntamente em Recife, pela ANFOPE e FORUMDIR, manifestaram-se contra a proposta da Conselheira Eunice Durham, que pretendia eliminar a possibilidade de formação de docentes para as séries iniciais e Educação Infantil dos Cursos de Pedagogia, num documento denominado Carta de Recife, datado de 05 de novembro de 1999 (ANFOPE; FORUMDIR, 1999).

Conforme análise de Freitas (1999), a organização curricular proposta para o Normal Superior representa uma situação discriminatória em relação aos demais cursos de graduação. Vejamos os argumentos da autora: (i) a carga horária para a integralização é de 3.200 horas, mas pode ser reduzida até chegar a 1.600 horas, quando utilizada a estratégia de aproveitamento de estudos. A autora alerta para o fato de que, pela primeira vez, se abre a possibilidade de aproveitamento, em nível superior, de estudos realizados em nível médio, “banalizando o rigor necessário que deveria ser exigido dos estudos superiores” (FREITAS, 1999, p.21); (ii) outra característica discriminatória refere-se à exigência de qualificação nas universidades – 10% de mestres e doutores –, que contrasta com a exigência de qualificação nas universidades – 30% de mestres e doutores; (iii) as diretrizes curriculares que orientarão os cursos tomarão por base as diretrizes para a educação básica, “ao contrário do processo que tem orientado a elaboração das diretrizes para os cursos de graduação, que toma como parâmetros e princípios orientadores os conhecimentos científicos da área de formação” (FREITAS, 1999, p.21).

Em consonância com o caráter mais técnico e instrumental determinado para os ISEs, os estudos realizados no curso Normal Superior, sob as condições anteriormente destacadas, separados da pesquisa e da produção de conhecimentos nas áreas de formação, deságuam para um viés técnico-instrumental. Nesse quadro, Freitas (1999, p.22) alerta que



“se retira do profissional da educação a possibilidade de desenvolver-se como intelectual responsável por uma área de conhecimentos, atribuindo-se a ele uma dimensão tarefaira”.

Com essa legislação, criava-se um novo curso para formar o professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, retirava-se essa função do Curso de Pedagogia. A partir desse contexto, compreende-se melhor o conteúdo do artigo 64 da LDB, conforme segue: “A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”. Ou seja, a lei não extinguiu o Curso de Pedagogia, no entanto, reduziu o seu âmbito de atuação à formação de especialistas e reservou a função de formar professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental para o Curso Normal Superior. Freitas (1999) reforça este entendimento:

[...] ao estabelecer que o curso de pedagogia formará os especialistas separadamente da docência, retomando as já superadas habilitações, a regulamentação do CNE contraria o movimento real, a produção teórica da área e a própria LDB, que estabelece, em seu artigo 67, a experiência docente como pré-requisito para o exercício das demais funções do magistério (p.20).

Na análise de Scheibe e Aguiar (1999), rompe-se, na prática, com a visão orgânica de formação docente que vinha sendo construída no país nas últimas décadas e, ainda, “aplana-se o caminho para o esvaziamento do curso de pedagogia e para o sucesso das propostas que visam dele retirar a base da docência, transformando-o na prática em um bacharelado” (p.230). Ademais, a profunda renovação anunciada como necessária aos cursos de formação inicial dos profissionais da educação coaduna-se perfeitamente com as orientações das reformas neoliberais, conforme podemos constatar na análise elaborada por Guiomar Namó de Mello em 1999, na qual afirma:

Seria inviável para o poder público financiar a preços das universidades “nobres” a formação de seus professores de educação básica que já se contam em mais de milhão. Com um volume de recursos muito menor, um sistema misto de custos baixos tanto públicos quanto privados, configura um ponto estratégico de intervenção para promover melhorias sustentáveis a longo prazo na escolaridade básica” (p.8).

Tanto a legislação quanto as análises de Mello (1999) demonstram que as medidas exaradas no sentido de retirar dos Cursos de Pedagogia a função de preparar os profissionais que vão atuar na Educação Básica tiveram como objetivo adequar o processo de formação às políticas de privatização, focalização e maximização de recursos em consonância com os princípios das reformas estruturais em curso. Tal adequação não ocorreu, conforme veremos de forma mais aprofundada no próximo capítulo, sem o protesto das muitas entidades organizadas da área da educação, no sentido de reverter o que estava posto nas normatizações pós-LDB, defendendo, conseqüentemente, a continuidade dessa formação nos Cursos de Pedagogia, nas Faculdades de Educação e especialmente nas universidades.

Na urgência de dar um fim aos protestos e às reivindicações das entidades da área da educação, o Estado (em sentido restrito), por força do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999e), conforme artigo 3º §2º, define: “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á *“exclusivamente”* em cursos Normais Superiores”. Ao tomar conhecimento do documento, Helena Freitas, importante articuladora das propostas da ANFOPE e entidades parceiras, expressa sua indignação: “de forma autoritária e violenta, é imposta pelo governo e pelo MEC a reforma no campo da formação”. E acrescenta, “Vencidos e derrotados na discussão aberta e democrática e pela construção teórica da área, impõe pela força da lei a discussão vencida” (FREITAS, 1999, p. 39).

Segundo Silva (2004), as manifestações<sup>97</sup> contrárias ao decreto, consensuavam posicionamentos sindicais, acadêmicos, de entidades privadas de ensino e de membros do CNE. Como conseqüência direta destes protestos, foi constituída no CNE uma Comissão Bicameral para examinar o Decreto nº 3.276/1999 (BRASIL, 1999e). Fizeram parte da referida comissão Roberto Cláudio Frota Bezerra (relator), Ulysses de Oliveira Panisset, Francisco Aparecido Cordão, Arthur Roquete de Macedo que, após exame da matéria, sugeriu a seguinte redação ao § 2º do artigo 3º do Decreto n.º 3.276/1999:

---

<sup>97</sup> Em maio de 2000, a ANFOPE encaminhou a “Carta do Rio”, subscrita por todos os participantes do V Seminário Nacional sobre Formação dos Profissionais da Educação – realizado em conjunto com o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, na qual os educadores exigem a revogação do decreto (VALLE, 2000, p.63).

Em julho de 2000, por iniciativa do Fórum Nacional em Defesa da Formação de professores, durante a realização da 52ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), foi organizado um painel de debates sobre o decreto e suas conseqüências para os cursos de formação de professores. Nesta ocasião, de acordo com relato de Valle (2000), “foi aprovada pela plenária de participantes uma carta aberta, na qual as entidades que a subscrevem rejeitam o Decreto nº 3.276 pelo seu caráter autoritário e restritivo em relação à formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e reafirmam a universidade como *locus* privilegiado para a formação de todos os professores da Educação Básica” (p.63).

[...]

“§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á preferencialmente em cursos normais superiores”.

A sugestão foi acatada pelo Conselho Pleno, resultando na aprovação do Decreto nº 3.554, aprovado em 7 de agosto de 2000 (BRASIL, 2000), que dava nova redação ao decreto anterior, substituindo o termo “*exclusivamente*” por “*preferencialmente*” quando trata do *locus* no qual se fará a formação docente para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta alteração, no entanto, não foi corroborada pelos conselheiros que redigiram a proposta constante do Parecer 970/1999 (BRASIL, 1999a). Eunice Durham, que desde 1995 defendia publicamente o Curso Normal Superior para a formação dos professores da Educação Infantil e anos iniciais de escolaridade, em voto em separado, deixa registrada sua posição contrária à decisão do Conselho Pleno, mediante objeção de três ordens: quanto ao conteúdo da proposta, quanto às dificuldades que acarretam para a autorização de novos cursos e reconhecimento dos existentes e quanto à forma pela qual a sugestão é apresentada. Embora um tanto longa, a citação é importante para conhecimento dos argumentos que mobilizaram a conselheira a uma posição contrária ao CP.

No que diz respeito ao conteúdo, oponho-me à alteração proposta por contrariar, tanto o espírito quanto à letra da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A lei não diz que os cursos normais superiores serão a forma preferencial de preparação de docentes das séries iniciais e da educação infantil – ela estabelece, ao contrário, que os cursos normais superiores são destinados à formação desses docentes. Não bastasse isto, ela exclui, explicitamente, dos objetivos do curso de Pedagogia a função da formação de professores para este nível de ensino. Não pode haver dúvidas para qualquer pessoa que tenha acompanhado os extensos debates travados em torno da LDB, anteriormente à sua aprovação, que a criação dos cursos normais superiores, uma das grandes inovações da lei, tinha como objetivo claro promover uma profunda renovação do processo de formação inicial de professores, objetivo este que merece total acatamento, uma vez que as tradicionais deficiências deste processo constituem, hoje, um dos maiores empecilhos à necessária melhoria da qualidade do ensino básico. A criação de um curso específico destinado a esta formação promoverá, necessariamente, a indispensável revisão do processo atual, conforme a intenção do legislador.

Ainda em relação ao conteúdo do parecer, oponho-me à transformação dos cursos normais superiores em forma meramente preferencial e não obrigatória, pelo fato dela contrariar os princípios gerais consensualmente aceitos, que têm balizado, não só a posição deste Conselho, mas inclusive a reflexão pedagógica referente à formação de docentes. Este princípio é o de que a formação de docentes deve ser feita em cursos específicos,

especialmente planejados para esta finalidade, contrariando a prática tradicional na qual esta formação é feita como mera habilitação, apensada a cursos que servem a outras finalidades. Convém lembrar que as diretrizes referentes à formação de docentes em nível médio e a atual discussão em torno da licenciatura, contida inclusive na Resolução CP/CNE 01/99 deste Conselho, referente aos Institutos Superiores de Educação, consagra o princípio da especificidade da formação. Não há como ignorar que a pressão no sentido de alteração do referido decreto está integralmente baseada na tentativa de satisfazer a posição dos Cursos de Pedagogia que desejam manter a habilitação para o Magistério no bojo deste curso, contrariando claramente o princípio da especificidade da formação, que é aceito para a preparação em nível superior de docentes para os demais níveis de ensino e para a formação em nível médio.

Quanto às conseqüências da modificação sugerida pelo Conselho, minha objeção é a de que ela não oferece nenhuma base legal clara que oriente os processos de autorização e reconhecimento de curso. Não fica claro, quando e em que circunstâncias e com base em quais critérios será dada preferência à criação de cursos normais superiores ou se aceitará a formação como habilitação em cursos de Pedagogia.

Em terceiro lugar, discordo da própria forma, através da qual o Parecer foi apresentado. Não consta dele nenhuma argumentação substantiva, de ordem pedagógica ou referente à política educacional que justifique a reformulação do Decreto. [...] (PARECER nº CP 10/2000).

Se por um lado a alteração na redação do decreto não atendeu à proposta defendida por Eunice Durham, por outro também não tranquilizou os defensores do Curso de Pedagogia, uma vez que as diretrizes ainda estavam por ser construídas. Assim, na perspectiva da diversificação, em conformidade com as premissas do Estado gerencial, com a aprovação da nova redação, institucionalizam-se duas vias de formação, uma de caráter profissionalizante e outra de caráter acadêmico.

### *3.3.6 A expansão dos Cursos de Pedagogia e Normal Superior após a promulgação da LDB 9.394/1996*

Embora o caudal de normatizações sobre a formação dos educadores não tenha cessado com as controvérsias criadas pelos dois decretos, nesse momento consideramos importante cotejar nossas análises com os desdobramentos efetivos da legislação até então promulgada na expansão dos Cursos de Pedagogia e na implantação e implementação do Curso Normal Superior. Para visualizá-la, apresentamos dados recolhidos a partir do ano da promulgação da LDB, referência maior das mudanças postas neste cenário, até o ano de 2005,

último disponível nas sinopses do INEP. Utilizamos, então, duas fontes de dados, a saber: o Cadastro Geral dos Cursos Superiores/INEP, disponíveis *on-line* em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), e a pesquisa “O cenário da formação de professores no Brasil – analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar)”, realizada por Roselane Fátima Campos e disponibilizada no site da ANFOPE – <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>. Nesta pesquisa, a autora analisa os dados disponibilizados pelo INEP, tomando como base o ano de 2004.

A reforma certamente foi responsável, em grande parte, pelo aumento significativo no número de Cursos de Pedagogia e por um acelerado processo de implantação de Cursos Normal Superior. Apontamos como causas mais aparentes desta expansão as seguintes: (i) a determinação constante no Artigo 87 da LDB 9.394/1996, § 4º, que diz: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, promovendo uma verdadeira corrida dos professores não habilitados às universidades; (ii) o processo de privatização do ensino superior<sup>98</sup> como consequência da reforma do Estado, que se põe em uma perspectiva de enxugamento dos gastos com as políticas sociais e de abertura do “mercado educacional” para a iniciativa privada. Em 1996, a configuração dos cursos era a seguinte:

**QUADRO nº 6 – Número de Cursos – Pedagogia e Normal Superior - e Matrícula por Natureza Jurídica em 30/04/1996**

Curso	Natureza da Instituição						Total	
	Universidade		Federações de Escolas/ Faculdades Integradas		Estabelecimentos Isolados		Nº de Cursos	Matrícula
	Nº de Cursos	Matrícula	Nº de Cursos	Matrícula	Nº de Cursos	Matrícula		
Pedagogia	271	68.457	80	17.964	162	37.279	513	123.700

Fonte: MEC/Inep: Sinopses Estatísticas da Educação Superior (1996) – Graduação. (Elaboração própria).

No ano da promulgação da LDB (1996), tínhamos um total de 513 cursos de Pedagogia, distribuídos de modo não uniforme pelas cinco regiões brasileiras, sendo 215 (41,91%) em instituições vinculadas à rede pública e 298 (58,09%) vinculados a instituições

<sup>98</sup> Para maiores informações sobre esse processo ver: DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil dos anos 1990. In: Educação & Sociedade, Campinas, vol. 23, n.80, setembro/2002; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

da rede privada de ensino. Do montante dos cursos, 271 (52,83%) estavam abrigados em universidades, e 242 (47,17%) em instituições de outra natureza jurídica.

**QUADRO nº 7** – Número de Cursos – Pedagogia e Normal Superior - e Matrícula por Natureza Jurídica em 30/04/1999

Curso	Natureza da Instituição										Total	
	Universidades		Centros Universitários		Faculdades Integradas		Faculdades		Centros de Ed. Tecnológica		Nº de Cursos	Mat.
	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	
Pedagogia	432	103.896	35	9.744	44	12.844	177	41.780	-	-	688	168.264
Normal Superior	-		1		-		-		-		1	

Fonte: MEC/Inep: Sinopses Estatísticas da Educação Superior (1999) – Graduação. (Elaboração própria).

Três anos mais tarde, quando a procura pela formação em nível superior já andava a passos largos, eram 688 cursos, 285 (41,42%) vinculadas à rede pública e 403 (58,58%) vinculados às instituições da rede privada de ensino, não demonstrando, ainda, significativa alteração em relação à privatização. Estes dados revelam uma taxa de crescimento do curso de Pedagogia, entre os anos de 1996 e 1999, em torno de 25,44%, acompanhada por uma evolução similar no crescimento da matrícula que fica em torno de 26,48%.

Em relação ao curso Normal Superior, o primeiro registro consta da sinopse estatística de 1999 (CAMPOS, 2004), ano em que as discussões e as disputas em torno da criação do novo *locus* de formação ainda demandavam regulamentação. No ano de 2000, no entanto, inicia-se um significativo período de implantação e implementação desses cursos, conforme demonstramos a seguir.

**QUADRO nº 8** – Número de Cursos – Pedagogia e Normal Superior - e Matrícula por Natureza Jurídica em 30/04/2000

Curso	Natureza da Instituição										Total	
	Universidades		Centros Universitários		Faculdades Integradas		Faculdades, Escolas e Institutos		Centros de Ed. Tecnológica		Nº de Cursos	Mat.
	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	
Pedagogia	524	125.821	49	14.729	35	16.954	209	45080	-	-	837	202.584
Normal Superior	15	619	05	467	-		1	80	-	-	21	1.166

Fonte: MEC/Inep: Sinopses Estatísticas da Educação Superior (2000) – Graduação. (Elaboração própria).

No ano de 2000, ainda em meio às controvérsias e disputas que marcaram a questão do *locus* de formação, quando os desdobramentos normativos não elucidavam por

completo a questão, as instituições de ensino superior iniciaram a implantação do curso Normal Superior. Foram criados, então, 21 cursos, dos quais 20 instalados em ambientes universitários – 15 em universidades e 5 em centros universitários -; somente 1 estava alocado em ISE. Conforme veremos nos próximos quadros, essa tendência aprofunda-se ainda mais nos anos de 2001 e 2002. No concernente à natureza jurídica das instituições, observou-se que 47,61% são públicas e 52,39% de caráter privado.

Em relação ao curso de Pedagogia, ocorre um crescimento significativo da ordem de 149 cursos, representando uma taxa de crescimento, entre 1999 e 2000, em torno de 17,80%. São 837 cursos, dos quais 331 (39,54%) vinculam-se à rede pública e 506 (60,46%) à rede privada.

**QUADRO nº 9 – Número de Cursos – Pedagogia e Normal Superior - e Matrícula por Natureza Jurídica em 30/04/2001**

Curso	Natureza da Instituição										Total	
	Universidades		Centros Universitários		Faculdades Integradas		Faculdades, Escolas e Institutos		Centros de Ed. Tecnológica		Nº de Cursos	Mat.
	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	
Pedagogia	547	129.729	62	20.424	60	18.896	250	51.857	-		919	220.906
Normal Superior	104	7.975	08	966	01	50	02	258	-		115	9.249

Fonte: MEC/Inep: Sinopses Estatísticas da Educação Superior (2001) – Graduação. (Elaboração própria).

No ano de 2001, o número de cursos de Pedagogia amplia-se para 919, o que corresponde, tendo como referência o ano de 2000, a uma taxa de crescimento de 9%. Do total de cursos, 340 (37%) estão vinculados à rede pública e 579 (63%) à rede privada, donde podemos concluir, em comparação com os dados de 2000, que o crescimento ocorreu vinculado à expansão da rede privada de ensino no país.

O número de cursos Normal Superior amplia-se de 21 em 2000 para 115 em 2001, representando uma taxa de crescimento de 81,74% em apenas um ano. Paradoxalmente, a expansão ocorre principalmente nas universidades, responsáveis pela criação de 90,43% dos cursos até então implantados, sendo 80,87% deles em universidades públicas e somente 19,13% em instituições particulares. Este cenário, no entanto, vai se revertendo nos últimos anos pesquisados. Vejamos:

**QUADRO nº 10** – Número de Cursos – Pedagogia e Normal Superior - e Matrícula por Natureza Jurídica em 30/04/2002

Curso	Natureza da Instituição										Total	
	Universidades		Centros Universitários		Faculdades Integradas		Faculdades, Escolas e Institutos		Centros de Ed. Tecnológica		Nº de Cursos	Mat.
	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	
Pedagogia	571	136.532	75	25.572	62	17.849	288	60.415	-		996	240.368
Normal Superior	189	12366	11	1.193	03	831	38	1.485	-		241	15.875

Fonte: MEC/Inep: Sinopses Estatísticas da Educação Superior (2002) – Graduação. (Elaboração própria).

A taxa de crescimento do curso de Pedagogia, entre os anos de 2001 e 2002, é de 7,7%. Conforme os dados do INEP, o crescimento focaliza-se nas instituições particulares, pois, se no ano de 2001, 64% estavam vinculados à rede particular, agora o percentual cresce para 75,26%; somente 34,76% da formação em cursos de Pedagogia ocorre em instituições públicas, dados que confirmam uma certa estagnação do investimento público na formação de professores neste curso e a expansão do oferecimento de vagas nas instituições privadas.

Conforme podemos constatar, os números revelam a expansão acelerada do curso Normal Superior, passando de 115 em 2001, para 241 em 2002. A taxa de crescimento no período é de 52,28%. Similarmente ao que ocorre com o curso de Pedagogia, é na rede privada onde o Normal Superior vai encontrando mais espaço para sua instalação. Dos 241 cursos então existentes, 112 (46,47%) vinculam-se à rede pública e 129 (53,53%) à rede privada. Comparando estes percentuais com aqueles de 2001, observa-se uma diferença significativa no sentido do redirecionamento do crescimento deste curso para a esfera particular. Entre os anos de 2002 e 2003, os dados do Inep demonstram, ainda, um crescimento bastante acentuado do Normal Superior com uma taxa de crescimento de 50,30% enquanto que o curso de Pedagogia cresce em torno de 17,95%. Entre 2003 e 2004, esse percentual decresce, ficando em 30,81 para o Normal Superior e 15,51 para o curso de Pedagogia.

No ano de 2005, último constante nos registros do Inep, podemos avaliar um pouco melhor como ocorreu essa expansão.



**QUADRO nº 11** – Número de Cursos – Pedagogia e Normal Superior - e Matrícula por Natureza Jurídica em 30/04/2005

Curso	Natureza da Instituição										Total	
	Universidades		Centros Universitários		Faculdades Integradas		Faculdades, Escolas e Institutos		Centros de Ed. Tecnológica		Nº de Cursos	Mat.
	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	Matric.	Cursos	
Pedagogia	985	173.559	117	32.260	69	16.030	353	66.307			<b>1.524</b>	288.156
Normal Superior	390	38.087	179	10.351	26	2.039	276	25.883			<b>871</b>	76.360

Fonte: MEC/Inep: Sinopses Estatísticas da Educação Superior (2005) – Graduação. (Elaboração própria).

Em 1996, quando a legislação passou a exigir a formação superior para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>99</sup>, havia no país 523 cursos de Pedagogia; em 2005, eles somam 1.524, apresentando uma taxa de crescimento no período de 66,34%. Do total de cursos, 1.102 (62,31%) estão alocados em universidades e centros universitários e 422 (27,69%) em faculdades integradas, faculdades, escolas e institutos. O acesso a outros dados compilados pelo Inep, conforme Quadro 7, demonstram que 682 cursos (44,75%) pertencem à rede pública e 842 (55,25%) à rede privada.

Em apenas cinco anos foram criados em todo o país 871 cursos Normal Superior. Deste total, 569 (65,33%) vinculam-se a universidades e 302 (34,67%) à faculdades integradas, faculdades, escolas e institutos, mantendo-se, assim, ao longo do período em análise o ambiente universitário como *locus* de oferecimento privilegiado. De acordo com análises de Campos (2004, p.13), essa predominância em ambiente universitário deve-se, em grande medida, “à presença das universidades estaduais nos programas especiais de formação para docentes em serviço, largamente implementados em algumas regiões do país, nos anos de 2001 a 2003”. Embora o percentual de cursos instalados em instituições não universitárias seja menor, não deve ser desconsiderado, porquanto significa que 76.360 professores estão em formação em nível superior, mas fora das universidades.

Do total de 871 cursos Normal Superior existentes no ano de 2005, 209 (29,81%) estão vinculados a instituições de caráter público e 492 (70,19%) de caráter privado, quadro que se diferencia significativamente quando comparado ao ano de 2001, em que 80,87% deles eram públicos e somente 22, cerca de 19,13%, eram particulares. Os números confirmam que

<sup>99</sup> Em 20 de agosto de 2003, em virtude dos equívocos constantes da Lei 9394/1996, foi expedida a Resolução CEB Nº 1, que dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência.

a mercantização do ensino superior também atingiu os cursos de formação de professores. Assim, em 2005, contávamos com um total de 2.395 cursos destinados à formação em nível superior para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 36% deste montante refere-se ao curso Normal Superior e 64% ao curso de Pedagogia.

**QUADRO nº 12 – Oferta privada e pública de Cursos de Pedagogia e Normal Superior**

ANO	Nº DE CURSOS EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS			Nº DE CURSOS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS			TOTAL GERAL
	Normal Superior	Pedagogia	Total (%)	Normal Superior	Pedagogia	Total (%)	
2000	11	506	517 (60,25%)	10	341	341 (39,75%)	858
2001	22	579	601 (58,12%)	93	340	433 (41,86%)	1.034
2002	129	650	779 (63,00%)	112	346	458 (37,00%)	1.237
2003	317	742	1.059 (62,33%)	168	472	640 (37,66%)	1.699
2004	492	780	1.272 (59,49%)	209	657	866 (40,51%)	2.138
2005	650	842	1.492 (62,30%)	221	682	903 (37,70%)	2.395

Fonte: MEC/Inep: Sinopses Estatísticas da Educação Superior (2000-2005) – Graduação. (Elaboração própria inspirada na organização do quadro apresentado na pesquisa de Campos (2004, p.22), onde a autora trabalha os cursos por região e não por ano).

O quadro acima nos permite observar tanto a expansão dos dois cursos ao longo do recorte temporal em análise, quanto sua vinculação com instituições de caráter público ou privado. Nesses seis anos, se considerarmos o conjunto dos dois cursos, prepondera a vinculação com instituições de caráter privado. Mesmo o curso Normal Superior, que no início do processo de implantação – anos 2000 e 2001 – esteve vinculado mais às instituições públicas, nos anos subseqüentes liga-se predominantemente às instituições privadas.

Neste sentido, Campos (2004, p.23) ressalta que a formação de professores cumpre dois preceitos relacionados à implementação do “estado gerencial”: “a diversificação e a diferenciação da oferta, e a transferência da formação do âmbito das instituições públicas para a esfera privada”. A diversificação se expressa, segundo a mesma autora, tanto pelos vários tipos de instituições formadoras quanto pelas formas diferenciadas de formação, que se refletem nos tipos de cursos e nos formatos variados que estes podem assumir. A própria organização dos quadros que apresentamos nesta seção demonstra que houve, ao longo do período, reformas que culminaram com a ampliação da tipologia das instituições e dos cursos. A autora acrescenta, ainda, uma terceira dimensão no caso da educação: “diversificação e

diferenciação produzem também hierarquizações no que tange ao *status* social e qualidade da formação oferecida” (CAMPOS, 2004, p.23). Este era, também, o temor de Saviani (1997).

Pela análise da LBD aprovada em 1996, especialmente do título referente à formação de professores, e do teor das normatizações posteriores, podemos afirmar a existência de um projeto oficial de formação para os docentes dos primeiros anos de escolaridade a ser implantado no país: o Normal Superior. Cotejando as determinações da legislação com os dados coletados no Inep e com os princípios que vêm definindo as políticas educacionais, constata-se que, no curto período de 6 anos, esse projeto foi implementado com sucesso. Ou seja, o investimento do Estado em cursos Normal Superior nas universidades públicas e a quase estagnação do crescimento dos cursos de Pedagogia neste *locus* atestam que o Estado vem investindo no “seu projeto” de curso de formação de professores para os primeiros anos de escolaridade. É este projeto, fortalecido pela rápida expansão acontecida entre os anos de 2002 a 2005, que vai compor, no âmbito do CNE, a arena de disputas que se instituiu para a definição das DCNP.

### **3.4 Lineamentos teóricos da proposta de formação de professores elaborada no âmbito do MEC/CNE**

A década de 1990 no Brasil, conforme vimos, foi permeada por reformas estruturais. No campo da educação, sob o discurso da ineficácia e ineficiência, conforme tão bem demonstravam as análises dos “intelectuais coletivos internacionais”, o problema precisaria ser enfrentado sob dois ângulos: a questão dos insumos educacionais – melhorar o currículo, utilização de mais livros didáticos, os equipamentos tecnológicos – e a questão da formação de professores (CORAGGIO, 2000b; TORRES, 2000; SHIROMA, EVANGELISTA, 2003).

Nessa direção, o processo da reforma da formação de professores, iniciado com a homologação da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), foi aprofundado com a aprovação das diretrizes para a formação de professores da educação básica, em maio de 2001. Os dispositivos jurídicos pelos quais essas diretrizes curriculares foram homologadas compreendem alguns pareceres e resoluções, a saber: i) Parecer CNE/CP nº 009/2001, aprovado em 08/05/2001, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001a); ii) Parecer CNE/CP nº 21/2001, aprovado em 06/08/2001, trata da duração e da carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001b); iii) Parecer CNE/CP nº 27/2001, aprovado em 02/10/2001 (BRASIL, 2001c), dá nova redação ao item 3,6, alínea c, do Parecer nº CNE/CP 009/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; iv) Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001d), aprovado em 02/10/2001, dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; v) Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2002a); vi) Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível Superior (BRASIL, 2002b).

Neste emaranhado de legislação complementar, destacamos o Parecer 009, aprovado em 8 de maio de 2001, como o documento basilar na definição das DCNFP porquanto estabelece (i) os princípios orientadores para uma reforma da formação, (ii) as diretrizes para a formação de professores, bem como (iii) as diretrizes para a organização da matriz curricular. O conteúdo do parecer, conforme ressalta a pesquisa de Campos (2002), é resultado de uma trajetória que se inicia em 1997 e culmina em 2001. Nesse período, foram produzidos documentos versando sobre as diretrizes para a formação de professores em três instâncias diferentes que, “embora não possam ser considerados estritamente como versões preliminares do Parecer aprovado, são portadores de proposições para a formação do magistério” (CAMPOS, 2004, p.57)<sup>100</sup>.

A proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, foi formulada por um Grupo de Trabalho designado para este fim, composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior, sob a coordenação geral do Dr. Ruy Leite Berger Filho –

---

<sup>100</sup> Em sua pesquisa, Campos (2002) faz uma análise detalhada destes documentos produzidos com a finalidade de apontar proposições para a formação de professores, demonstrando as bases teóricas de cada uma delas e estabelecendo comparações no sentido de apreender as condições de produção do discurso da reforma.

Secretário de Educação Média e Tecnológica. Eram os seguintes os componentes do GT: representantes das Secretarias de Educação Fundamental – Neide Marisa Rodrigues Nogueira e Célia Maria Carolino Pires –, Educação Média e Tecnológica – Guiomar Namó de Mello e Maria Beatriz Gomes da Silva – e Educação Superior – Maria Inês Laranjeira e Rubens de Oliveira Martins. A proposta então elaborada foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em maio de 2000.

No âmbito do Conselho Nacional de Educação, designou-se uma Comissão Bicameral, em reunião de julho de 2000, com o propósito de analisar a proposta encaminhada pelo MEC. A referida comissão constituía-se dos seguintes conselheiros: Edla Soares, Guiomar Namó de Mello, Nélío Bizzo<sup>101</sup>, Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira<sup>102</sup> (relatora), Éfrem Maranhão<sup>103</sup>, Eunice Durham, José Carlos de Almeida<sup>104</sup>, Silke Weber<sup>105</sup> (presidente). A Comissão fez vinte e uma reuniões entre agosto de 2000 e maio de 2001 e, em algumas delas, submeteu o documento à apreciação da comunidade educacional: cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional. Se, por um lado, a comparação dos participantes nos diferentes encontros em que o tema das diretrizes curriculares compunha a pauta das discussões nos permite afirmar que não houve regularidade na presença das entidades e/ou organizações da sociedade civil, por outro, constata-se a presença de Eunice Durham e Guiomar Namó de Mello nos grupos de trabalho, assegurando, deste modo, a construção de diretrizes gerais para a formação do professor em consonância com a proposta construída no âmbito do MEC e atrelada aos interesses do capital. A CB do CNE, segundo Silva (2004), ampliou algumas questões na discussão sobre a

---

<sup>101</sup> Nélío Bizzo é professor da Faculdade de Educação da USP na área de ensino de ciências. É Biólogo de formação. Foi membro da coordenação Técnica de Avaliação do Livro Didático do MEC (1995-2002), do Programa Internacional de Avaliação de Alunos da OCDE. Foi indicado pela SBPC ao CNE. É filiado ao PT desde a época da fundação do partido.

<sup>102</sup> Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira é professora da Universidade Federal de Goiás. Secretária Estadual de Educação do Estado de Goiás no governo do PSDB, eleita Deputada federal pelo PSDB em 2002 e reeleita em 2006. Foi indicada pelo CONSED ao CNE.

<sup>103</sup> Éfrem Maranhão foi reitor da Universidade Federal de Pernambuco. É professor aposentado da Universidade Federal de Pernambuco onde atuava na área de Medicina. Foi presidente do CONSED na gestão 2001-2002. Esteve vinculado ao Conselho Nacional de Educação, de 1995 até 2002, assumindo o cargo de presidente em dois períodos e ao CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras) em diversos mandatos. Foi indicado ao CNE pelo CRUB.

<sup>104</sup> José Carlos de Almeida foi reitor da Universidade Católica de Salvador por três mandatos. A partir de 1985, foi membro do Conselho Estadual de Educação da Bahia, por dois mandatos, e presidente do CRUB. Foi indicado à CES do CNE pela ABRUC e pelo CRUB. (SILVA, 2004).

<sup>105</sup> Silke Weber é professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco, onde coordena o Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade. Atualmente é integrante da Comissão Técnica de Avaliação e de Acompanhamento – INEP/ Ministério da Educação. Esteve vinculada ao Conselho Nacional de Educação no período de 1996 a 2002, e foi membro do CONSED, de 1987 a 1999.

formação de professores, mas sem alterar o referencial de análise e as orientações, mantendo inclusive a mesma estruturação do texto.

No parecer 009, resultado do trabalho da Comissão Bicameral, aprofunda-se a proposta de formação de professores em nível superior apresentada pelo MEC. Na centralidade desta proposta está a “noção de competências”, instituindo um novo modelo de formação profissional visando a “superação da formação pautada na qualificação profissional, centrada em títulos e diplomas que atestariam o domínio de conceitos técnico-científicos, para o da formação por competências” (SILVA, 2004, p. 33). Os princípios orientadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, demonstram a afinidade com esta noção: (i) a concepção de competência como nuclear na orientação do curso de formação de professores; (ii) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; (iii) a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor.

A concepção de competência como nuclear na orientação dos cursos de formação de professores foi justificada no sentido de que: “Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre o seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2001a, p.29). Constava também a alegação de que a abordagem por competências permitiria a articulação entre teoria e prática, superando a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, “definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos, especialmente, na vida profissional e pessoal [...]” (BRASIL, 2001a, p.30). A formação por competências é proposta, assim, em oposição ao caráter acadêmico e disciplinar atribuído à formação oferecida pelas universidades.

Para Guiomar Namó de Mello, a ênfase nas competências abre amplas possibilidades de “organização curricular interdisciplinar, de definição de conteúdos transversalizados que não correspondem a disciplinas tradicionais, de realização de projetos de ensino” (MELLO, 1999, p.6). Neste sentido, rompe com o modelo disciplinarista que repousa sobre a divisão das licenciaturas no ensino superior. Com esses argumentos, a noção de competência foi tomada como norteadora de toda a reforma curricular do país, conforme bem nos informa Campos (2002, p.90):

[...] no Brasil, a difusão da noção de competências e das formas pedagógicas que lhe são associadas ocorre sob a tutela do Estado, mediatizada pelas reformas educacionais que, ao longo da década de 1990, imprimiram novas diretrizes para o sistema educacional brasileiro. A noção de competências é nuclear tanto na reforma da educação básica como no ensino técnico e profissionalizante. Orienta os objetivos educacionais, os conteúdos de formação e as metodologias de ensino, promovendo uma nova lógica, em que a valorização da dimensão subjetiva e dos recursos individualizados visam à constituição de indivíduos com elevado nível de adaptabilidade social.

A pedagogia das competências é entendida por Ramos (2001, p.221) como aquela na qual, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base em que se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. Esta pedagogia passa a exigir “que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender” (RAMOS, 2001, p.222). Nesta perspectiva, só é válido o conhecimento que pode ser imediatamente aplicado.

Para Rodrigues (2005), as DCNFP pautadas na noção de competências amparam-se em uma concepção pragmática e tecnicista de educador, enfatizando a dimensão instrumentalizadora do conhecimento. A autora encontra os argumentos para essa afirmação na forma de organização curricular prevista para os cursos, nos princípios orientadores da formação, na orientação metodológica e na ampliação da carga horária da parte prática do currículo. Nas palavras da autora, “está posto um empobrecimento teórico da referida formação [...] vinculado à perspectiva pragmática e utilitarista de formação” (RODRIGUES, 2005).

O segundo princípio orientador dessa reforma – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor –, configura a “simetria invertida” (BRASIL, 2001a). Nas diretrizes curriculares, ela se apresenta, ao mesmo tempo, como referência e como elemento integrador das concepções de aprendizagem, de conteúdo e de avaliação, sendo tomada como “situação invertida”. Ou seja, o professor aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar (BRASIL, 2001a, p.30). Segundo Mello (1999), a “formação do professor precisa tomar como ponto de referência a partir do qual orientar a organização institucional e pedagógica dos cursos, a *simetria invertida* entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão”.

Esta perspectiva de formação impõe a necessidade de que o professor possa experienciar, enquanto aluno em formação, “as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2001a, p.30). Percebe-se, com isso, a prevalência de uma correspondência biunívoca entre os elementos que constituirão os objetos de ensino dos formadores de professores e aqueles que serão objeto da aprendizagem dos alunos da Educação Básica. Na visão de Linhares e Carneiro da Silva (2003), trata-se de uma correspondência de tipo isomórfica, que orienta a preparação do professor a partir das expectativas de sua atuação no mundo do trabalho, ou melhor, na escola.

A coerência entre a formação oferecida e a prática esperada tem, no princípio da “simetria invertida”, o atalho entre o que será ensinado e como será ensinado nos cursos de formação de professores. Prioriza, assim, as necessidades da Educação Básica, promovendo o deslocamento da centralidade do objeto de interesse e relativizando outros aspectos da formação. Segundo Campos (2002), o princípio da “simetria invertida” objetivado nas DCNFP, enquanto “princípio da homologia de processos”, busca “recriar na formação dos professores, em nível metodológico, experiências de aprendizagem que lhes possibilitem as vivências cognitivas, afetivas, sociais, que deverão propiciar, mais tarde, aos seus alunos” (p.95). A centralidade da formação nos objetivos e conteúdos da Educação Básica, tomando como parâmetro fundamental a aprendizagem dos alunos, pode esvaziar o conteúdo específico da formação e enfraquecer os professores nas suas possibilidades de enfrentamento do que está posto pelos interesses dominantes.

O terceiro princípio – a pesquisa – é considerado elemento essencial na formação profissional do professor competente nos textos da reforma. Em análise das versões do texto que culmina no Parecer nº 009/2001 (BRASIL, 2001a), Campos (2002) observa a distinção entre dois tipos de pesquisa nos documentos: a científica e a da prática. “Contrariando supostos anteriormente apresentados, que postulavam a articulação teoria-prática como um aspecto importante da formação, aqui neste princípio aprofunda-se a clivagem que antes se pretendia superar: enfatiza-se a prática, secundarizando-se a teoria” (CAMPOS, 2002, p.101).

As reformas, portanto, articulam-se com os novos requerimentos sociais advindos da reestruturação produtiva onde a adoção da noção de competências coaduna-se com uma centralização sobre os indivíduos e sua necessária capacidade de mobilidade e adaptabilidade diante da flexibilidade do modo de produção (RAMOS, 2001). Na educação, esse movimento se traduz por tentativas de substituição de um ensino fundado em disciplinas e em



conhecimentos conceituais para um ensino orientado para a aprendizagem por tarefas particulares. A formação de professores passa a ser concebida em uma dimensão fundamentalmente técnica, amparada por concepções pragmáticas (CAMPOS, 2002; RODRIGUES, 2005; RAMOS, 2001; DUARTE, 2003) em que o aprendizado se dá pelo fazer e liga-se à prática imediata. Retomando as orientações dos organismos internacionais no sentido de centrar a formação de professores para o uso dos meios didáticos, observa-se coerência da reforma com os ditames externos.

Assim, podemos inferir que a regulamentação da formação de professores desencadeada no governo FHC esteve articulada com os requerimentos das reformas estruturais mais amplas e especialmente com a reforma do ensino superior, na medida em que favoreceu o incremento da participação do setor privado (privatização), promoveu a retração dos investimentos do Estado (Estado mínimo) e diversificou a tipologia de instituições, criando cursos mais baratos e flexíveis no concernente tanto às formas de oferecimento quanto de organização curricular (Normal Superior). Ou seja, a proposta oficial para a formação de professores responde, principalmente, aos requerimentos do capital.

Nesse sentido, o Curso de Pedagogia oferecido nas Universidades, em um processo articulado de ensino, pesquisa e extensão, com um corpo docente “qualificado” de acordo com o que determina a legislação, seria demasiado dispendioso para formar o professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para adequar-se ao novo “modelo” de formação consubstanciado nas DCNFP, concebido em uma dimensão técnica e pragmática, o Curso Normal Superior apresentava-se como a melhor alternativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, finalmente aprovadas em fins de 2006, resultam da tentativa de conciliação de dois projetos fundados em concepções de educação e de formação diferentes: de um lado a concepção de formação fundada em uma perspectiva técnica e pragmática, vinculada ao projeto de formação oficializado pelas políticas educacionais; de outro lado a concepção histórico-crítica, fundada em uma perspectiva emancipatória de educação e de formação de educadores, vinculada ao projeto de formação representado pela ANFOPE e entidades parceiras. É desse enfrentamento que tratamos no próximo capítulo.

## **4 DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: concepções em disputa**

[...] na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexa instrução-educação é relaxado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com os esquemas de papel nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico. [...] Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá – com escrúpulo e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta – e com a ajuda de seu ambiente social – a “bagagem” acumulada. (GRAMSCI, 1991, p.131).

O objetivo desse capítulo é analisar e contrapor as duas principais propostas em disputa no processo de elaboração das DCNP, a saber: a primeira, sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), apresentada à comunidade acadêmica e à SESu/MEC em 1999 (CEEP, 1999). Esta proposta incorporou as principais idéias construídas no bojo do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores, fruto das discussões realizadas no transcurso das décadas de 1980 e 1990, representando interesses das entidades da sociedade civil, da área da educação. A segunda proposta, elaborada por Comissão Bicameral (CB)<sup>106</sup> do Conselho Nacional de Educação, nomeada em 2004, foi apresentada à sociedade civil para apreciação, em sua primeira versão, em 17 de março de 2005, sob o formato de resolução (BRASIL, 2005a). Voltada, notadamente, à consecução do projeto de formação de professores em andamento na esfera governamental desde o início da década de 1990 e aprofundado após a aprovação da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

---

<sup>106</sup> Comissão Bicameral – O Conselho Nacional de Educação tem uma base bicameral, isto significa dizer que é formado por duas câmaras: Educação Básica e Ensino Superior. Quando a matéria é de interesse dos dois níveis de ensino, constitui-se uma Comissão Bicameral, um grupo de trabalho com componentes representativos das duas câmaras.

Nossa análise busca (i) historicizar a configuração dos “espaços” onde essas propostas foram construídas, ou seja, a CEEP e o CNE, (ii) identificando sua vinculação com o aparelho de Estado e com as entidades da sociedade civil, além dos (iii) intelectuais responsáveis pela mediação dos interesses representados em cada uma delas. Na seqüência, (iv) apresentamo-las separadamente, descrevendo-as e analisando-as nos pontos em que estão demarcados, a nosso ver, os principais antagonismos. Nessa tarefa retomamos os questionamentos fundamentais que acompanham a trajetória histórica do Curso de Pedagogia e, mais uma vez, se fazem presentes no processo de definição das DCNP. São eles: (i) qual a função do Curso de Pedagogia? (ii) como organizar o Curso de Pedagogia? (iii) quem é o pedagogo?

Para o trabalho em questão, tomamos como *corpus* de análise três grupos de documentos: (i) a proposta de DCNP elaborada pela CEEP em 1999 (CEEP, 1999) e algumas atas de reuniões desta comissão; (ii) o Projeto de Resolução elaborado pela CB em 2005 (BRASIL, 2005a) e alguns documentos das entidades da sociedade civil, da área da educação, nominados ao longo das seções; (iii) os documentos que configuram a proposta aprovada: Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b) e os Pareceres que a acompanham: CNE/CP nº 05/2005 (BRASIL, 2005b) e 03/2006 (BRASIL, 2006a). De modo geral, buscamos captar o movimento no qual foi construída a proposta hegemônica.

#### **4.1 As Comissões de Especialistas de Ensino (CEEs): elementos para compreensão da trajetória**

Antes de proceder à análise da proposta de diretrizes curriculares elaborada pela Comissão de Especialista de Ensino de Pedagogia (CEEP, 1999), julgamos importante resgatar alguns elementos históricos da constituição das comissões de especialistas. O objetivo desta incursão é compreender o contexto no qual surgiram, as atribuições que lhe competem, identificando o grau de autonomia que podem assumir diante da estrutura administrativa e hierárquica do aparelho de Estado, ao qual estão diretamente ligadas.

A prática do chamamento da sociedade civil, especialmente dos especialistas para compor comissões técnicas, intensificou-se no Brasil após a Constituição de 1988 e se caracterizou, segundo a esfera governamental, pela consolidação de um regime democrático

de base participativa, baseado em uma densa estrutura de órgãos colegiados e conselhos diversos, espalhados verticalmente ao longo de vários níveis de governo (NUNES et al, 2001, p.7).

A tendência à decisão colegiada participativa, segundo Nunes et al (2001), “é mais intensa no setor educacional do que em qualquer outro setor da vida institucional brasileira. Neste setor proliferam órgãos colegiados, comissões *ad doc* e comissões técnicas com a função de assessorar o processo decisório governamental”. Segundo os autores, essa profusão de comissões existe para dar “um caráter mais técnico às decisões sobre o ensino superior” (NUNES et al, 2001, p.7). De fato, o interesse do MEC nas assessorias técnicas pode ser justificado pelo importante papel que elas assumem diante da diversidade de cursos e áreas de conteúdo específico, as quais lhe coube orientar e fiscalizar. Igualmente, pelo contingente de instituições de ensino superior pelas quais responde, considerando a grande expansão desse nível de ensino impulsionada pelas políticas de incentivo à privatização, nas últimas décadas.

Compreendemos, no entanto, discordando dos autores citados, ser outro o objetivo principal do MEC ao instituir tais comissões, qual seja: alcançar a legitimação e o consenso necessários à implantação do seu projeto de educação e de formação de professores. A presença e participação de intelectuais reconhecidos em comissões gerais ou por área de conhecimento, conferem legitimidade às ações governamentais. Os processos de participação constituem-se, assim, como importante estratégia política para a aceitação das políticas educacionais encampadas pelo poder oficial.

Nunes et al (2001) afirmam, ainda, resultar do trabalho dessas comissões “indicações e propostas que são, em quase 100% das vezes, sancionadas positivamente pelo CNE e, em virtude de tal aprovação, transformadas em política ou em decisão estatal por portaria do Ministro da Educação” (p.7). Em que pese ter sido esse o encaminhamento dado às proposições das demais Comissões de Especialistas de Ensino (CEEs), ele não se aplicou àquela apresentada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia na formulação das DCNP em 1999. Conforme veremos adiante, ela foi ignorada e desconsiderada durante vários anos, justamente porque a Comissão não se submeteu ao projeto de formação de professores sustentado pelo CNE. Podemos inferir deste fato, portanto, que a transformação das propostas encaminhadas pelas CEEs ao MEC em políticas vincula-se à uma resposta satisfatória aos interesses delimitados por uma agenda de interesses pré-estabelecida.

Embora o “chamamento” das entidades e/ou organizações da sociedade civil à participação em comissões técnicas especializadas para assessorar na construção das políticas

educacionais tenha se intensificado a partir da publicação do Edital 04/1997 (BRASIL, 1997a), a primeira referência às Comissões de Especialistas de Ensino que conseguimos apurar, data de 1968, quando são mencionadas no Decreto nº 63.338, de 10 de outubro (BRASIL, 1968). Em 1974, conforme abordamos no Capítulo 1, o MEC convocou professores e especialistas na área da educação com o objetivo de desenvolver estudos e pesquisas que servissem como apoio ao CFE nas decisões e proposições referentes à área do currículo e de formação de professores. O grupo de trabalho então instituído permaneceu em atividade até o ano de 1978, influenciando na decisão ministerial de devolver ao CFE as Indicações elaboradas por Valnir Chagas.

Somente pela Portaria MEC nº 74, de 05 de fevereiro de 1985 (BRASIL, 1985), duas décadas mais tarde, foram criadas as Comissões de Especialistas, e definidas suas atribuições<sup>107</sup>. Tais atribuições são reafirmadas, sofrendo pequenas alterações pela Portaria MEC nº 509, de 30 de setembro de 1987 (BRASIL, 1987b), Portaria MEC nº 287, de 10 de dezembro de 1992 (BRASIL, 1992) e Portaria MEC nº 972, de 22 de agosto de 1997 (BRASIL, 1997c). Sua principal incumbência diz respeito ao trabalho de “[...] prestar assessoria à Secretaria de Educação Superior – SESu – na instalação de um processo permanente de avaliação, acompanhamento e melhoria dos padrões de qualidade de ensino superior nas diversas áreas de formação científica e profissional” (BRASIL, 1992).

É a partir de 1997, no entanto, que as CEEs assumem novas atribuições. O trabalho passa a incluir, além das atividades de verificar *in loco*, as condições pertinentes à autorização e ao funcionamento de cursos superiores, também a de propor diretrizes à organização curricular dos cursos das respectivas áreas. Este processo foi desencadeado pela necessidade de atender ao inciso II do artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 (BRASIL, 1996), onde está definida a autonomia das universidades para fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes. Essa determinação legal levou ao “chamamento” das entidades e/ou organizações da sociedade civil pelo Edital 04/1999 (BRASIL, 1997a).

Em todas as reformulações constantes das portarias, o mandato dos membros foi estabelecido em dois anos, renovável uma só vez, por igual período. O número de membros fixado em seis integrantes pela Portaria MEC 74/1985 (BRASIL, 1985), altera-se para um mínimo de três e o máximo de cinco integrantes pela Portaria MEC 972 de 1997 (BRASIL,

---

<sup>107</sup> O quadro que demonstra essa evolução consta do Anexo 1.

1997b). O processo de escolha ocorre por indicação das coordenações dos cursos de graduação daquelas instituições reconhecidas onde também se ofereçam programas de pós-graduação *stricto sensu* na mesma área de atuação da comissão. Essa delimitação impõe uma quase totalidade de representantes advindos das universidades públicas.

Antes da criação das comissões por área de conteúdo específico, porém, já havia outras mais gerais, respondendo pela grande área da educação. Em 1987, por exemplo, foi criada a Comissão de Educação pela Portaria MEC 39, de 17 de março (BRASIL, 1987a). O Conselho Federal de Educação designou essa comissão especial para estudar e apresentar, no prazo de seis meses, uma proposta de reformulação dos currículos mínimos dos cursos de Licenciatura<sup>108</sup>.

Em 1993, logo após a homologação da Portaria redefinindo as atribuições das CEEs, foram instituídas as Comissões das áreas de Administração, Arquitetura, Ciências Agrárias, Direito, Educação, Engenharia e Odontologia. Os integrantes foram designados através das Portarias de número 10 a 16, de 29 de janeiro de 1993, publicadas no Diário Oficial da União (D.O.U.) em 02 de fevereiro de 1993, Seção II, página 1.606 e, em 01 de fevereiro de 1993. Estas comissões foram instaladas solenemente pelo então Ministro da Educação Murílio Avelar Hingel<sup>109</sup>.

Em 1999, em que pese já haver comissões criadas por área de conteúdo específico, foi nomeada pela Portaria MEC nº 1.486, de 14 de outubro, a Comissão Nacional de Formação de Professores<sup>110</sup>, tendo sua constituição alterada pela Portaria MEC nº 647, de 24 de maio de 2000 (BRASIL, 2000a). Integravam-na, representantes de órgãos do aparelho de Estado e de entidades da sociedade civil, dos quais apresentamos somente os titulares, a saber: da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), Iara Glória Areias Prado; Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), Maria Beatriz Gomes da Silva; Secretaria de Educação Superior (SESu), Maria Inês Laranjeira; Secretaria de Educação Especial, Marlene de Oliveira Gotti; Secretaria de Educação à Distância, Carmen Moreira de Castro Neves;

---

<sup>108</sup> Compunham a referida Comissão os Conselheiros Afrânio dos Santos Coutinho, Anna Bernardes da Silveira Rocha, Pe. Antonio Geraldo Amaral Rosa, Heitor Gorgulino de Souza, João Paulo do Valle Mendes, Mauro Costa Rodrigues e Zilma Gomes Parente de Barros.

<sup>109</sup> Integravam a Comissão de Especialistas em Educação os seguintes professores: Diva Chaves Sarmiento da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Jorge Ferreira da Silva da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Layrton Borges de Miranda Vieira da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Myriam Krasylchik da Universidade de São Paulo – USP e Paulo Vicente Guimarães da Universidade de Brasília – UnB.

<sup>110</sup> Nos canais de registro dos atos oficiais do governo federal não encontramos o Portaria MEC nº 1.486. Ela é citada, no entanto, pela Portaria MEC nº 647, de 24 de maio de 2000.

CNE, Guiomar Namó de Mello; Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, Iara de Moraes Xavier, Norma Lúcia Vídero Vieira Santos; Fórum dos Pró-Reitores de Extensão, José Wellington Germano, Ana Angélica Matos Rocha Gonçalves; UNDIME, Ilma de Araújo Xaud, Neroldo Pontes de Azevedo, Lígia Maria Baruki e Melo, Diva Chaves Sarmento, Shirley Augusta de Sousa Piccioni; CONSED, Rosileni Guerreiro Salame, Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, Alcyone Saliba, Murílio de Avellar Hingel; FORUMDIR, Mérión Campos Bordas; ANFOPE, Helena Costa Lopes de Freitas; CNTE, Maria Teresa Leitão de Melo; ANPEd, Nilda Alves e Iria Brzezinski (BRASIL, 2000). Esta comissão tinha por objetivos: subsidiar a formulação de políticas para a formação de professores em nível médio e em nível superior; apoiar a implementação das políticas, visando a assegurar a “equidade” da oferta de formação inicial e continuada dos professores; propor estratégias que permitissem a transição entre o estágio em que se encontrava a formação de professores no país e as metas de qualidade que atendessem às demandas da sociedade contemporânea; e opinar mediante solicitação do Ministério da Educação, em assuntos de sua especificidade.

Paralelamente a esta comissão, havia um grupo de trabalho interno ao MEC, designado com o objetivo de formular uma proposta de diretrizes gerais. Conforme já informamos no Capítulo 3 desta tese, a comissão foi presidida por Ruy Berger Leite Filho que, ao assumir a coordenação geral dos trabalhos, “já trazia a experiência de sua secretaria na elaboração das diretrizes para a educação média e técnica, ambas elaboradas tendo como eixo a concepção de competência” (SILVA, 2004, p.346).

Conforme avançamos no trabalho de reconhecimento das comissões e dos processos de construção das diretrizes, a partir de 1997, identificamos algumas estratégias utilizadas pelo MEC/SESu, no sentido de “harmonizar” as propostas aos interesses dominantes. A desvinculação entre os trabalhos desenvolvidos pelas CEEs das áreas de conteúdo específico daquele da comissão que pensava a proposta para as DCNFP pode ser considerado um destes estratagemas. A constituição de grupos de trabalho paralelos às CEEs, articulados por intelectuais ligados ao aparelho de Estado, com posicionamento declaradamente favorável à lógica neoliberal de condução das políticas educacionais – como por exemplo Guiomar Namó de Mello e Eunice Durham –, constitui-se, também, importante estratégia no sentido de assegurar o maior grau de coesão possível com o projeto de formação de professores já em curso no país. Tais estratégias, por um lado fortalecem a implantação e implementação das políticas representativas dos interesses dominantes e, de outro lado,

enfraquecem as comissões porquanto desarticulam qualquer possibilidade de aglutinação de propostas e/ou interesses antagônicos àqueles dominantes.

No que concerne ao Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, a construção e divulgação das idéias produzidas no âmbito da sociedade civil se fizeram e fazem, conforme já mencionamos anteriormente, pelas estratégias de realização dos Encontros Nacionais, pela divulgação dos documentos produzidos em tais encontros e pelas mudanças engendradas no campo prático-institucional onde os Cursos de Pedagogia foram se transformando, em consonância aos princípios norteadores da proposta construída. Era necessário, no entanto, também se fazer representar no âmbito da sociedade política. Nesse sentido, compreendemos que a transformação da Comissão (1983) em Associação (1990) foi, também, uma estratégia adotada com o objetivo de ampliar a participação dos educadores, no âmbito do aparelho de Estado, visando a defender, por dentro deste aparelho, as idéias e os princípios historicamente construídos para a formação.

#### **4.2 As Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEPs)**

No transcurso dessa seção, organizamos quadros nos quais sintetizamos as ações da sociedade civil, das entidades ligadas a área da educação, no sentido de fazer representar os seus interesses e propostas junto ao CNE e às CEEP, no período em que esteve em discussão as DCNP. Apresentamos, igualmente, em uma disposição cronológica, as ações da sociedade política, no sentido de regular o processo, o que nos permite visualizar a correlação de forças em presença, bem como identificar os intelectuais diretamente envolvidos com a mediação desses interesses. A análise da correlação de forças, dos encaminhamentos e procedimentos adotados pelas CEEP na consecução da tarefa de construir as DCNP, podem revelar como se articularam as proposições das CEEP com aquelas construídas no âmbito do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.



**QUADRO nº:13** - Ações da sociedade política e da sociedade civil, no processo de elaboração das DCNFP e DCNP -1996 a 1999

<b>ANO</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>REPRESENTANTES</b>
1996	O MEC/CNE nomeia os membros da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia 1996 – 1998, conforme Ata de reunião da Comissão (CEEP, 1996).	Daisy Freire Garcia, Edil Vasconcellos de Paiva – UFRJ, Helena Costa Lopes de Freitas – UNICAMP, Leda Scheibe – UFSC, Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos – UFMG
1997	O MEC/CNE convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores pelo Edital MEC/CNE 04/1997 (BRASIL, 1997a)	SESu/MEC
1998 <sup>111</sup>	O MEC/CNE designa professores para integrarem Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia Portaria MEC nº 146 de 10 de março de 1998. (BRASIL, 1998)	Leda Scheibe – UFSC, Tisuko Morchida Kashimoto – USP, Zélia Miléo Pavão – PUCPR, Celestino Alves da Silva Junior – UNESP, Márcia Ângela da Silva Aguiar – UFPE
1998	A CEEP realiza encontro com entidades da área da educação em 21/09/1998. (CEEP, 1998)	ANFOPE, ANPED, FORUMDIR
1998	A ANFOPE encaminha proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação à SESu/MEC em agosto de 1998 (ANFOPE, 1998b).	ANFOPE
1999	A CEEP realiza reunião com representantes das entidades/organizações da área da educação envolvidas com o Curso de Pedagogia, em 4 de maio de 1999, das 14h às 17h, na SESU/MEC. Objetivo: debater/ colher subsídios para a elaboração da versão final das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia.	CEEP 1998 Não há registro dos participantes das entidades/organizações. (Fonte: proposta de Diretrizes Curriculares elaborada pela CEEP) (CEEP, 1999).
1999	A CEEP divulga e encaminha ao MEC/CNE a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, em 06/05/1999 (CEEP, 1999).	CEEP
1999	O MEC/CNE designa membros da Comissão Nacional de Formação de Professores pela Portaria MEC nº 1.486, de 14 de outubro de 1999. (BRASIL, 1999)	Nos canais de registro dos Atos Oficiais não encontramos a referida portaria.
1999	O MEC/CNE institui Grupo de Trabalho para elaborar diretrizes gerais à formação de professores. Não encontramos o ato normativo.	Ruy Berger Leite Filho - (Presidente), Neide Marisa Rodrigues Nogueira e Célia Maria Carolino Pires da SEF, Guiomar Namo de Mello e Maria Beatriz Gomes da Silva – SEMTEC, Maria Inês Laranjeira e Rubens de Oliveira Martins – SESu

Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos consultados.

Os trabalhos da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, conforme pudemos observar no quadro, antecedem à publicação do Edital 04/1997 (BRASIL, 1997a), e

<sup>111</sup> Na pesquisa que efetuamos nos Documentos Finais dos Encontros Nacionais da ANFOPE, encontramos registro da participação de Márcia Ângela da Silva Aguiar desde 1994 e de Leda Scheibe a partir de 1998. Dos demais integrantes da comissão, não há registros.

iniciam-se ainda em 1996, mais vinculados, portanto, à tarefa de fiscalização e verificação dos cursos então existentes. Em nossas pesquisas nos canais de registro dos atos oficiais da União não encontramos a portaria de nomeação da primeira CEEP. Comprovamos sua existência, todavia, pelo acesso à cópias dos registros de algumas reuniões então realizadas. Tais registros foram efetivados no formato de ata e/ou relatório<sup>112</sup> e concedidos para consulta pela professora Leda Scheibe. Identificamos, nestes documentos, os membros da primeira comissão, a saber: Daisy Freire Garcia<sup>113</sup>, Edil Vasconcellos de Paiva<sup>114</sup>, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Helena Costa Lopes de Freitas, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Leda Scheibe, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos<sup>115</sup>, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Com a finalidade de verificar a ligação desses intelectuais com a ANFOPE, consultamos os Documentos Finais dos Encontros Nacionais dessa Associação onde encontramos o registro da participação de Helena Freitas a partir de 1994. Dos demais componentes, até então, não havia registros.

A comissão à frente dos trabalhos em 1996, encontrou um quadro caracterizado pelas solicitações das IES, referentes à abertura de novos cursos, reconhecimento dos já existentes, esclarecimento da legislação pertinente, entre outras, encaminhadas à SESu. Podemos visualizar nestas solicitações elementos que caracterizam o campo prático-institucional naquele período, conforme constatamos no relato da então conselheira Leda Scheibe:

---

<sup>112</sup> CEEP. Relatório da reunião realizada no MEC/SESu, no dia 12/09/1996. CEEP. Ata da reunião da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia realizada nos dias 10, 11 e 12 de novembro de 1997.

<sup>113</sup> Daisy Freire Garcia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é consultora do Ministério da Educação e do Desporto e consultora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Membro da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia no período de 1996 a 1998.

<sup>114</sup> Edil Vasconcellos de Paiva. É professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Harvard University, Doctor Of Philosophy pela University of Pittsburgh e pós-doutorado pela University of London. Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação da UFMG no período 1991-1993. Consultor *ad doc* – CNPq – 2000, consultor *ad hoc* da SESu – MEC – 2000, consultor *ad hoc* da CAPES – 2000. Membro de Comissões de Verificação das condições de funcionamento para autorização de novo curso (10 comissões) – 1997, membro do Comitê Científico da ANPEd (17<sup>a</sup>, 18<sup>a</sup> e 19<sup>a</sup> reuniões), membro da Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia em 1996.

<sup>115</sup> Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos. É professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, leitura, linguagem e livro. Foi chefe do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na UERJ. Foi consultora *ad doc* do GT Alfabetização da ANPEd – 2000; membro da Comissão de Avaliação do Curso de Pedagogia do MEC/SESu – 1996.

- Na maior parte dos casos, havia solicitações de abertura de novos cursos ou novas habilitações, tendo como base a formação do professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental.
- Tais solicitações vinham acompanhadas, em geral, do pedido de aprovação de habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas para o magistério de nível médio.
- Ainda eram solicitadas habilitações dos chamados especialistas, particularmente de supervisores e administradores educacionais, quase sempre como complementares à formação docente já referida.
- Demanda de abertura de cursos para formação do educador infantil, raramente desvinculada da formação do professor para as séries iniciais, seja como habilitação conjunta, ou ainda opcional.
- Em alguns casos, apareciam solicitações de habilitações para a formação de Pedagogos voltados para o trabalho em empresas ou em outras instituições sociais.
- Alguns pedidos referiam-se a “ênfases” ao invés de habilitações.
- Raríssimas solicitações referentes a um bacharelado em Pedagogia (SCHEIBE apud AGUIAR; SCHEIBE, 2002, p.5; SCHEIBE, 2006, p.183).

Esta síntese do conteúdo das solicitações encaminhadas à SESu, referentes ao Curso de Pedagogia, demonstra a existência, no campo prático-institucional, de uma identificação maior deste curso com o oferecimento da formação vinculada às funções do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas do nível médio. A organização do curso por habilitações permanecia, sendo ofertadas, também, aquelas concernentes à formação dos especialistas, quase sempre vinculadas à formação para as atividades docentes.

A inclinação maior do curso à formação docente, em detrimento daquela destinada aos especialistas, pode ser justificada, em certa medida, às idéias e princípios construídos no bojo do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores e reafirmados constantemente nos Encontros Nacionais da ANFOPE e nas produções teóricas dos seus principais defensores, conforme vimos no Capítulo II desta tese.

Faz-se necessário lembrar, entretanto, que a escassez de postos de trabalho enfrentada pelos especialistas refletia-se na baixa procura pelo curso. Ao inserir nos currículos a possibilidade de formação para a docência nos anos iniciais e na Educação Infantil, a configuração do campo de trabalho se alarga. Assim, no ano de 1974, havia no país em torno de 286 Cursos de Pedagogia (BRASIL, 1978, p.71); em 1994, 337 cursos (TANURI, 2000,

p.85), configurando um aumento de 51 cursos em vinte anos. Em 1996, porém, apenas dois anos mais tarde, já eram 513, representando um significativo aumento de 176 cursos. Consideramos, pois, que a defesa da docência como base foi fortalecida no âmbito das entidades organizadas da sociedade civil na área da educação, como a ANFOPE, o FORUMDIR, a ANPEd, o CEDES e as IES, na medida em que redirecionou o Curso de Pedagogia. Também após a homologação da LDB, quando se estabelece ao professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil a “obrigatoriedade” da formação superior, o aumento da demanda por vagas cresceu significativamente, conforme dados apresentados no Capítulo 3. Esse contexto de expansão<sup>116</sup> fortalecia o curso e também a tese da docência como base, uma vez que representou o seu fortalecimento e a possibilidade de continuidade do curso no nível da graduação. Ou seja, a própria história do curso, influenciada pelas idéias construídas no Movimento e pelas demandas sociais de formação de educadores, indicava a identificação do curso com um perfil mais voltado à docência.

Deste modo, quando a CEEP começou a receber as sugestões das ISEs, no contexto de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, predominava amplamente a posição de que o mesmo deveria ter uma base docente vinculada à formação de professores para a Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental” (AGUIAR; SCHEIBE, 2002, p.6). Essa não era, porém, a posição evidenciada nas políticas de formação, especialmente após a promulgação da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996). A normatização subsequente não considerou a construção e a evolução da concepção de Curso de Pedagogia desenvolvida a partir do Movimento, por diversas vezes encaminhada à SESu e ao CNE, nos anos que antecederam a homologação das DCNP, conforme veremos adiante. Como bem afirmou Scheibe (2002, p.79), “não há espaço objetivo para a existência do Curso de Pedagogia no modelo que se inaugura com a instalação dos institutos superiores de educação”. Na nova lei, o Curso de Pedagogia formaria os especialistas em educação, reservando a formação de docentes para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental aos ISEs, no Curso Normal Superior.

Neste cenário de posições antagônicas, logo após a publicação do Edital nº 04, de 10 de dezembro de 1997, foram nomeados os membros da segunda Comissão de Especialistas

---

<sup>116</sup> Outro dado importante para entender a expansão dos cursos de formação de professores, dentre eles do de Pedagogia, refere-se ao aumento significativo das matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental. De acordo com estudo de Vieira (2000), os dados sobre a Educação Infantil na esfera pública revelam um crescimento da oferta entre 1985 e 1996, período em que as matrículas aumentam 126%. No Ensino Fundamental, o aumento da matrícula, no mesmo período, gira em torno de 35,1%.

de Ensino de Pedagogia pela Portaria SESu/MEC nº 146, de 10 de março de 1998. (BRASIL, 1998). A comissão foi composta pelos seguintes professores: Celestino Alves da Silva Junior<sup>117</sup>, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Leda Scheibe, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Márcia Ângela Aguiar, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Tizuko Morchida Kishimoto<sup>118</sup>, da Universidade Federal de São Paulo – USP, e Zélia Miléo Pavão<sup>119</sup>, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Deste grupo, encontramos registro da participação de dois intelectuais no Movimento: Márcia Ângela da Silva Aguiar, até o ano da composição desta comissão, já havia presidido a CONARCFE de 1984 a 1986 e Leda Scheibe, iniciando sua participação no ano de 1998.

Dentre as incumbências definidas para as comissões, aquela que notabilizou o trabalho deste grupo foi, sem dúvida, a construção de uma proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, apresentada à SESu/MEC e à comunidade acadêmica em 6 de maio de 1999. Em ata da reunião realizada nos dias 17 e 18 de junho de 1998 (CEEP, 1998a), a comissão organizava uma consulta diagnóstica a ser enviada às IES com o objetivo de subsidiar as discussões referentes às DCNP. Neste mesmo mês, a ANFOPE envia à SESu/MEC sua Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais, construída no contexto do IX Encontro Nacional, realizado em Campinas. No documento, a associação reafirma a necessidade de constituição de uma base comum nacional, considerando nela a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.

---

<sup>117</sup> Celestino Alves da Silva Junior. É professor na Universidade Estadual Paulista. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutor pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: Supervisão educacional, Escola pública, Organização do trabalho na escola, Política educacional.

<sup>118</sup> Tizuko Morchida Kishimoto. É professora titular da Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, pós-doutora por 4 vezes, concentrando seus estudos em educação pré-escolar. Pesquisadora na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, formação de professores, jogo, brinquedo, brincadeira e brinquedoteca. Estuda, também, a educação infantil no Japão e o impacto dos "dekasseguis" na educação das crianças brasileiras no Japão e no Brasil. Participa como membro da Sociedade Brasileira de Pesquisadores Nikkeis e do Bunka Pesquisa Banco Sumitomu. Vice-diretora da FAE – USP no período 1996-2000, consultora *ad hoc* em atividades de criação e reconhecimento de cursos de pedagogia e normais superiores, membro da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia.

<sup>119</sup> Zélia Miléo Pavão. É professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR. Graduada em Pedagogia – licenciatura pela Universidade Federal do Paraná, graduação Matemática – bacharelado, pela Universidade Federal do Paraná, doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, doutora em Estatística pela Universidade Federal do Paraná, pós-doutorado pela University of Southern California e pós-doutorado pela Université de Paris IV (Paris-Sorbonne). Vice-coordenadora do Programa de Mestrado em Educação da PUC-PR na gestão 1992-1996; membro da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia – 1998-2000.

Em reunião realizada nos dias 12, 13 e 14 de agosto de 1998 (CEEP, 1998b), a CEEP recebe a visita de Maries Aranha Camargo e Rubens de Oliveira Martins da SESu, com informações sobre a sistemática adotada pelo CNE para propor as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação no país. Na tarde do dia 13, iniciou-se a análise das informações enviadas pelas IES a partir das quais seriam definidas, então, as estratégias de ação. Dentre elas, a realização de um encontro com a presença de representantes das entidades da sociedade civil do campo da educação. O referido encontro ocorreu no dia 21 de setembro de 1998, em Caxambu, por ocasião da realização da ANPEd, onde os membros da CEEP promoveram uma Mesa Redonda com a participação de representantes da ANFOPE<sup>120</sup>, ANPEd e FORUMDIR. Os registros do encontro demonstram como as idéias defendidas pela ANFOPE e apoiadas pelas demais entidades convergiram e se fortaleceram na proposição de diretrizes elaboradas pela CEEP, conforme segue:

Na ocasião, a ANFOPE divulgou as diretrizes propostas pela entidade com vistas a valorizar o Pedagogo, tendo a docência como eixo da formação, tendo o representante da ANPEd a mesma posição; o Fórum dos Diretores manifestou seu desagrado com a proposta dos Institutos Superiores de Educação, propondo a valorização dos Cursos de Pedagogia no interior das Faculdades de Educação, e a Comissão de Especialistas de Pedagogia divulgou uma síntese dos documentos que lhe foram encaminhados (CEEP, 1998b).

O elevado grau de consenso alcançado pela CEEP junto às entidades da área da educação no concernente à definição de uma proposta de diretrizes, contemplando a questão de docência como base, não fez diminuir, no entanto, a complexidade de sua tarefa. O cenário normatizador dos cursos de formação de professores pós LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) conflitava frontalmente com essa perspectiva, conforme vimos anteriormente. Ademais, o próprio aparelho de Estado, no sentido de defender os interesses que representava, dificultava os trabalhos da comissão com medidas restritivas. A primeira delas referia-se ao fato de não poder integrar sua tarefa no panorama mais abrangente da formação de educadores para a educação básica, pois havia comissões específicas com essa atribuição, cujos trabalhos desenvolviam-se desarticulados das comissões instituídas por área de conhecimento específico. Ademais, exercendo seu poder coercitivo, o MEC criara uma comissão interna para elaborar a proposta de DCNFP. A segunda situação conflituosa configurava-se pela

---

<sup>120</sup> Convém ressaltar, ainda, que na ocasião da realização deste Encontro a presidência da ANFOPE era ocupada por Helena Costa Lopes de Freitas, membro da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia no período 1996-1997.

intermediação entre as determinações da legislação, que definia o Curso de Pedagogia como destinado à formação do bacharel, e as experiências vivenciadas e fortalecidas no campo prático-institucional, em que o curso se destinava à formação de professores. Ainda, segundo Bissolli da Silva (2000), essa comissão “teria que intermediar os conflitos históricos decorrentes das diferentes posições a respeito das funções do Curso de Pedagogia” (BISSOLLI DA SILVA, 2000, p.78).

Apesar das dificuldades (SCHEIBE, 2006), a comissão conduziu os trabalhos “com base na análise de propostas de formação do profissional da educação oriundas de mais de 500 instituições de ensino superior do país e nas contribuições das diversas entidades do campo educacional” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, 232). Além disso, promoveu encontros de discussão, reunindo tanto as entidades da sociedade civil da área da educação quanto o pessoal representante do aparelho de Estado. A proposta de DCNP da CEEP foi divulgada e encaminhada à SESu/MEC em 06 de maio de 1999. Nesse período, estava em discussão no CNE a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores, razão pela qual a SESu/MEC não encaminhou a proposta da CEEP para apreciação e deliberação, aguardando as normatizações em curso. Enquanto as propostas da CEEP estavam em “estado de espera”, as discussões sobre as DCNFP caminhavam a passos largos, contando com ampla participação dos intelectuais ligados ao aparelho de Estado.

Diferentemente do descaso demonstrado pelos órgãos do aparelho de Estado, o documento foi bem acolhido pela comunidade acadêmica e entidades da área da educação. Em parte, segundo Bissolli da Silva (2003), “por ter adotado, no que se refere ao curso de pedagogia, os princípios consubstanciados ao longo do Movimento representado pela ANFOPE. Em parte, também, por contemplar, no que diz respeito às funções do curso, diversas tendências em conflito durante o referido processo” (p.82). Conforme relato de Bordas (s/d), no “Manifesto de Caxumbú”, realizado em Minas Gerais em setembro de 1999, o FORUMDIR “referenda a posição da Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia que expressava a discussão de quase duas décadas sobre o Curso de Pedagogia e sobre a formação de professores” (p.4).

Enquanto a segunda CEEP enfrentou o desafio de construir a proposta de diretrizes para o Curso de Pedagogia, a terceira reafirmou a proposta, procedeu a algumas alterações, conforme veremos na próxima seção, e concentrou-se, prioritariamente, na mobilização dos educadores no sentido de pressionar o CNE a apreciar o documento. O quadro a seguir demonstra essas iniciativas e também aquelas conduzidas pelo MEC/CNE.

**QUADRO nº: 14** - Ações da sociedade política e da sociedade civil no processo de elaboração das DCNFP e DCNP 2000 – 2004.

<b>ANO</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>REPRESENTANTES</b>
2000	O MEC designa membros da Comissão Nacional de Formação de Professores e substitui a Portaria nº 1.486 pela Portaria MEC nº 647, de 24 de maio de 2000 (BRASIL, 2000a).	Órgãos do aparelho de Estado então representados: SEF – Iara Glória Areias Prado; SEMTEC – Maria Beatriz Gomes da Silva; SESu – Maria Inês Laranjeira; Secretaria de Educação Especial – Marlene de Oliveira Gotti; Secretaria de Educação a Distância – Carmen Moreira de Castro Neves; CNE – Guiomar Namó de Mello. Entidades e/ou organizações da sociedade civil: Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação – Iara de Moraes Xavier e Norma Lúcia Videro Vieira Santos; Fórum dos Pró-Reitores de Extensão – José Wellington Germano e Ana Angélica Matos; UNDIME – Ilma de Araújo Xaud, Neroaldo Pontes de Azevedo, Lígia Maria Baruki e Melo, Diva Chaves Sarmento, Shirley Augusta de Sousa Piccioni; CONSED – Rosilene Guerreiro Salame, Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, Alcyone Saliba, Murílio de Avelar Hingel; FORUMDIR – Mérion Campos Bordas; ANFOPE – Helena Costa Lopes de Freitas; CNTE – Maria Teresa Leitão de Melo.
2000	O CNE institui Comissão Bicameral para discussão da proposta de diretrizes gerais para a formação de professores, em julho de 2000.	Edla Soares, Guiomar Namó de Mello, Nélio Bizzo, Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, Éfrem Maranhão, Eunice Durham, José Carlos de Almeida, Silke Weber.
2000	O MEC designa membros de Comissões de Especialistas de Ensino, dentre elas a de Pedagogia, pela Portaria MEC nº 1.518, de 16 de junho de 2000 (BRASIL, 2000b).	Helena Costa Lopes de Freitas, Maisa Gomes Brandão Kullok, Marlene Gonçalves, Olga Teixeira Damis, Merion Campos Bordas
2000	O MEC institui a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, com atribuição de definir diretrizes para a elaboração da prova a ser aplicada no Exame Nacional do Curso de Pedagogia pela Portaria MEC nº 1.531, de 29 de setembro de 2000. (BRASIL, 2000e)	Ângela Loureiro de Freitas Dalben, Élcio de Gusmão Verçosa, Ermelinda Maura Dallan, UNISANTOS, Helena Costa Lopes de Freitas, José Carlos Libâneo, Marina Holzmann Ribas, Merion Campos Bordas
2001	O MEC/CNE aprova Pareceres definindo as Diretrizes Gerais de Formação de Professores. - Parecer CNE CP nº 009/2001 (BRASIL, 2001a), Parecer CNE CP nº 027/2001 (BRASIL, 2001c)	Edla Soares, Guiomar Namó de Mello, Nélio Bizzo, Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, Éfrem Maranhão, Eunice Durham, José Carlos de Almeida, Silke Weber



Continuação...

ANO	OCORRÊNCIAS	REPRESENTANTES
2001	Entidades entregam posicionamento conjunto ao CNE em 07/11/2001, em Brasília/DF. (ANFOPE et al, 2001a) reafirmando as principais teses sobre a formação do pedagogo.	Em 2001, este documento foi assinado pelas seguintes entidades: ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores
2002	MEC/CNE aprovam as Diretrizes Gerais de Formação de Professores em nível superior pelas resoluções CNE/CP 01 (BRASIL, 2002a) e 02/2002 (BRASIL, 2002b).	MEC/CNE
2002	A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia juntamente com a Comissão Nacional de Formação de Professores enviam ao CNE, em abril de 2002, posicionamento sobre as DCNP. (CEEP; CNFP, 2002).	Assinaram o documento: Documento conjunto da CEEP e CNFP. Assinaram o documento: Pela Comissão Nacional de Formação de Professores: Yoshie Ussami Ferrari Leite – Presidente, Giselle C. Martins Real, José Batista Neto Roberto Nardi, (Não consta a assinatura de José Carlos Libâneo) Pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia: Merion Campos Bordas – Presidente, Maisa B. Kullock e Olga Teixeira Damis (Não constam as assinaturas de Helena Costa Lopes de Freitas e Marlene Gonçalves).
2002 <sup>121</sup>	O CNE designa Comissão Bicameral com a finalidade de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia pela Portaria CNE/CP nº 4 de 3/07/2002 (BRASIL, 2002c).	Representantes da CEB: Arthur Fonseca Filho, Guiomar Namó de Mello e Nélio Mario Vincenzo Bizzo. Representantes da CES: Arthur Roquete de Macedo, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Rose Naubauer.
2003	O FORUMDIR encaminha Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia ao CNE (FORUMDIR, 2003).	FORUMDIR
2003	O CNE realiza Audiência Pública para discutir as DCNP em dezembro de 2003.	Sem registros dos participantes. (Fonte: Parecer CNE 05/2005)
2004	Entidades enviam Posicionamento conjunto ao CNE visando à Elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e reafirmando o posicionamento de 07/11/2001. Encaminhado em 10/09/2004. (ANFOPE; ANPEd; CEDES, 2004).	ANFOPE, ANPEd e CEDES

Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos consultados.

A terceira CEEP, nomeada pela Portaria SESu/MEC nº 1.518, de 16 de junho de 2000<sup>122</sup>, compunha-se pelos seguintes professores: Helena Costa Lopes de Freitas, da

<sup>121</sup> Essa Comissão foi renovada em 2003, porém não encontramos a portaria nos registros oficiais.

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Maisa Gomes Brandão Kullo<sup>123</sup>, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL; Marlene Gonçalves<sup>124</sup>, da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; Olga Teixeira Damis<sup>125</sup>, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU; e Merion Campos Bordas<sup>126</sup>, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (BRASIL, 2000). Dos trabalhos desenvolvidos por esta comissão destacamos a produção do “Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia”, socializado em 02 de fevereiro de 2001 (CEEP, CNFP, 2001), e a “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia”, de abril de 2002 (CEEP, 2002), na qual são reiteradas as posições assumidas pela comissão anterior.

Ainda no ano de 2000, a Portaria 1.531, de 29 de setembro de 2000, institui Comissão do Curso de Pedagogia com a atribuição de definir a abrangência, os objetivos e outras especificações necessárias à elaboração da prova a ser aplicada no Exame Nacional do Curso de Pedagogia prevista para o ano de 2001. A referida comissão, compunha-se dos

---

<sup>122</sup>Cabe lembrar que a mesma Portaria (1.518) nomeia uma Comissão de “Formação de Professores” composta pelos Conselheiros Yoshie Ussami Ferrari Leite, da UNESP de Presidente Prudente; José Carlos Libâneo, da Universidade Católica de Goiás; Giselle Cristina Martins Real, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul; Luiz Carlos Menezes, da Universidade de São Paulo, e Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

<sup>123</sup> Maisa Gomes Brandão Kullo. Atualmente é Bolsista/Pesquisadora sem vínculo. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, mestre em Psicologia da Educação pela Fundação Getúlio Vargas e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua principalmente nos seguintes temas: formação docente, locus, próximo milênio. Diretora Especial de Formulação de Políticas, símbolo SE-3, da Secretaria Coordenadora de Educação e Desenvolvimento Humano, do Serviço Civil do Poder Executivo do Governo de Alagoas. Foi membro da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia no período 2000-2002.

<sup>124</sup> Marlene Gonçalves. É professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Memória, Trabalho, História, Coronelismo. Chefe do Departamento de Ensino e Organização Escolar da UFMT na gestão atual. Foi membro da Comissão de Ensino de Especialistas no período 2000-2002.

<sup>125</sup> Olga Teixeira Damis. É Professora Assistente da Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, mestre em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atua principalmente nos seguintes temas: Ato de Ensinar. Atualmente é Coordenadora do Curso de Pedagogia Foi membro da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia no período 2000-2002.

<sup>126</sup> Merion Campos Bordas. É professora colaboradora convidada no PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em Filosofia – licenciatura e bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialista em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Currículo, Paradigmas, Interdisciplinaridade, Didática. Membro das Comissões de Avaliação do Curso de Pedagogia - Exame Nacional dos Cursos de Pedagogia, 2001, 2002, 2003; 2; membro da Comissão Assessora de Avaliação da Área de Pedagogia – Exame Nacional de /desempenho dos Estudantes – ENADE, 2005; membro da Comissão Assessora de Avaliação da "Formação Geral" no ENADE – 2005; proposição de diretrizes, objetivos e outras especificações necessárias à elaboração do componente comum aos cursos de graduação de todas as áreas da prova do ENADE; presidente da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia no período 2000-2002.

seguintes professores: Ângela Loureiro de Freitas Dalben, da Universidade Federal de Minas Gerais; Élcio de Gusmão Verçosa, da Universidade Federal de Alagoas; Ermelinda Maura Dallan, da Universidade Católica de Santos; Helena Costa Lopes de Freitas, da Universidade Estadual de Campinas; José Carlos Libâneo, da Universidade Católica de Goiás; Marina Holzmann Ribas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa; Merion Campos Bordas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Considerando a mudança na composição da CEEP e a recente entrega da proposta de diretrizes à SESu/MEC, houve um período de espera, na expectativa de que o documento fosse apreciado pelo CNE. Os órgãos do aparelho de Estado ligados à educação, no entanto, voltavam-se prioritariamente para a elaboração e aprovação das DCNFP. No período que compreende os anos de 2000 a 2004, conforme demonstra o quadro acima, houve intensa movimentação dos órgãos do aparelho de Estado no sentido de aprovar as DCNFP e, na seqüência, de elaborar nova proposta referente às DCNP. No período em apreço, porém, os trabalhos ficaram mais restritos ao contexto da agora Comissão Bicameral instituída para propor novas DCNP. De outro lado, as entidades da sociedade civil da área da educação insistiam em seus posicionamentos, encaminhando documentos ao CNE, nos quais reafirmavam as discussões históricas até então ignoradas pelo MEC/CNE.

A proposta de DCNP apresentada pela Comissão Bicameral em abril de 2005, afirmava a concepção de formação de professores instituída pelas políticas educacionais da década de 1990 e demonstrava, mais uma vez, a desconsideração para com as propostas das Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia e das entidades da área da educação. Em aproximadamente um ano, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, ainda assim mediante intensa mobilização nacional.

**QUADRO nº: 15** - Ações da sociedade política e da sociedade civil no processo de elaboração das DCNFP e DCNP – 2004-2006.

<b>ANO</b>	<b>FATO</b>	<b>REPRESENTANTES</b>
2004	O CNE designa Comissão Bicameral com a finalidade de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.	Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva, Antonio Carlos Caruso Ronca, Anaci Bispo Paim, Arthur Fonseca Filho, Maria Beatriz Luce, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone
2005	A Comissão Bicameral do CNE divulga o Projeto de Resolução instituindo DCNP, em 17 de março de 2005 (BRASIL, 2005a).	Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva, Antonio Carlos Caruso Ronca, Anaci Bispo Paim, Arthur Fonseca Filho, Maria Beatriz Luce, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone

Continuação...

ANO	FATO	REPRESENTANTES
2005	Entidades ligadas à área da educação encaminham posicionamento conjunto ao CNE sobre as DCNP (ANPEd; ANFOPE; CEDES, 2005).	ANPEd, ANFOPE e CEDES
2005	O FORUMDIR encaminha ao CNE suas considerações sobre o Projeto de Resolução do CNE (FORUMDIR, 2005a).	FORUMDIR
2005	A ANFOPE encaminha ao CNE o Manifesto de Brasília – posicionamento contrário ao Projeto de Resolução do CNE. 07/06/2005 (ANFOPE, 2005).	ANFOPE
2005	O FORUMDIR encaminha ao CNE uma proposta de Projeto de Resolução para as DCNP (FORUMDIR, 2005b).	FORUMDIR
2005	Entidades da área da educação encaminham posicionamento conjunto ao CNE – Contribuições para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – 07/07/2005. (ANFOPE, et al, 2005).	ANFOPE, ANPEd, CEDES, FORUMDIR
2005	Educadores Brasileiros, liderados por José Carlos Libâneo, encaminham ao CNE o “Manifesto de Educadores Brasileiros”, opondo-se tanto à proposta do CNE quanto àquela defendida pela ANFOPE e entidades parceiras, na defesa do Curso de Pedagogia como um bacharelado, em 20/09/2005. (MANIFESTO, 2005).	José Carlos Libâneo – USG, José Cerchi Fusari – USP, Maria Amélia Santoro Franco – UNISANTOS, Selma Garrido Pimenta – USP (Assinaram o manifesto mais de uma centena de educadores)
2005	O CNE realiza reunião do Conselho Pleno para apreciação e aprovação das DCNP.	CNE
2005	O CNE aprova o Parecer CNE/CP nº 05/2005, versando sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em 13/12/2005. (BRASIL, 2005).	Comissão que elaborou o Parecer 05/2005: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva, Antonio Carlos Caruso Ronca, Anaci Bispo Paim, Arthur Fonseca Filho, Maria Beatriz Luce, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone
2006	CNE realiza reunião Bicameral em 20/02/2006 para examinar a devolutiva do Parecer 05/2005 pelo MEC.	Participaram da reunião, representantes das entidades da área da educação: ANFOPE - Iria Brzezinski; FORUMDIR – Marcelo Soares; CEDES - Ivany Pino
2006	O CNE reexamina o Parecer CNE/CP nº 05/2005, que trata das DCNP, e edita o Parecer CNE/CP nº 03/2006 de 21/02/2006, homologado em 11/04/2006. (BRASIL, 2006a).	Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva, Antonio Carlos Caruso Ronca, Anaci Bispo Paim, Arthur Fonseca Filho, Maria Beatriz Luce, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone
	O MEC homologa a Resolução MEC/CNE nº 1, de 15 de maio de 2006, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. (BRASIL, 2006b)	MEC/CNE.

Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos consultados.

Conforme podemos verificar no quadro acima, entre março de 2005 a maio de 2006, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, no âmbito do aparelho de Estado, com intensa mobilização das entidades da

sociedade civil, da área da educação, por meio de manifestações reafirmando e rerepresentando as posições e propostas construídas no Movimento dos Educadores, representado pela ANFOPE, FORUMDIR, ANPed, CEDES, entre outras. Nesse período, não foi convocada uma Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia para acompanhar os trabalhos. Nas próximas seções, na medida em que analisamos as propostas, retomaremos esse processo.

#### *4.2.1 A proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia elaborada pela CEEP em 1999*

##### 4.2.1.1 Leitura da Proposta

À segunda Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia coube, além dos trabalhos com o reconhecimento de cursos e consultas diversas, elaborar a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. O resultado a que se chegou apresenta, de modo geral, uma linha argumentativa consoante às idéias produzidas e registradas nos documentos da ANFOPE ao longo das duas últimas décadas. As mediações necessárias à efetivação desta similaridade argumentativa ocorreram pela presença de membros da ANFOPE e de entidades parceiras na constituição das Comissões, bem como pela realização de encontros de discussão da proposta com outras instituições da sociedade civil da área da educação, parceiras nos mesmos posicionamentos, conforme vimos anteriormente.

O documento final, de que iremos tratar nessa seção, denominado de “Proposta de Diretrizes Curriculares”, foi apresentado à comunidade acadêmica e encaminhado à SESu/MEC em 06 de maio de 1999 (CEEP, 1999). Sua estrutura compreende doze itens, nos quais são traçados o perfil do pedagogo, suas competências e habilidades, a indicação dos núcleos de estudos, a duração do curso, a organização da prática pedagógica em três dimensões, as indicações para o trabalho de conclusão de curso, uma indicação geral para a organização curricular, o regime de oferecimento e a sistemática de avaliação do aluno.

O perfil desenhado para o egresso do curso anunciava um profissional apto 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). Com esse perfil, o pedagogo estaria habilitado à atuação profissional na “docência da Educação Infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio” (CEEP, 1999, p.1). O documento previa, também, a possibilidade de atuação na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e nas áreas emergentes deste campo.

O documento em apreço não se refere nem à questão das habilitações, nem à questão da formação dos especialistas. Ou seja, a formação do pedagogo é entendida, em conformidade com os pressupostos defendidos pela ANFOPE, não separando a formação do professor da formação do especialista, convergindo para a concepção de formação do professor e do especialista no educador.

A organização do Curso de Pedagogia estaria orientada por três núcleos de estudos. O primeiro núcleo – tópicos de estudos em conteúdos básicos – obrigatório no currículo dos cursos em todas as IES, estabeleceria a relação entre teoria e prática, compreendendo os conteúdos de três contextos: a) contexto histórico e sociocultural, a partir dos fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos; b) contexto da educação básica, versaria a respeito dos conteúdos curriculares da educação básica, dos conhecimentos didáticos, dos processos de organização do trabalho pedagógico e das relações entre educação e trabalho; c) contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa (CEEP, 1999, p.3).

O segundo núcleo – tópicos de estudos de aprofundamento e/ou diversificação da formação – referia-se “à diversidade na formação do pedagogo desejável para atender as diferentes demandas sociais e para articular a formação aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo” (CEEP, 1999, p.3). A comissão sugeria que a diversificação ocorresse pelo aprofundamento de conteúdos básicos ou pelo oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas nos projetos das IES.

No terceiro núcleo – estudos independentes – sugeria-se que as IES criassem “mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes” (CEEP, 1999, p.3). Na intenção de viabilizá-los, orientava para atividades diferenciadas, tais como: monitorias, estágios, programas de iniciação

científica, estudos complementares, cursos realizados em áreas afins, integração com cursos sequenciais correlatos à área, participação em eventos científicos do campo da educação, entre outros.

A organização dos currículos plenos para os Cursos de Graduação em Pedagogia estava inserida em uma divisão mais ampla, apresentada na proposta sob a forma de duas “categorias”. Na categoria de Formação Básica, correspondente, no mínimo, a 50% do tempo curricular, estaria distribuído o corpo de conhecimentos do primeiro núcleo – tópicos de estudos em conteúdos básicos. Esta seria a fração curricular obrigatória a todas as IES, a base comum de conhecimentos. Na categoria de Formação Diferenciada, correspondendo até o máximo de 50% do tempo curricular, estariam distribuídos os conhecimentos equivalentes ao segundo e ao terceiro núcleos.

No concernente à organização geral do curso, a proposta da CEEP previa três princípios: (i) da docência como base da formação, compreendendo o entendimento de que todo pedagogo será professor; (ii) da flexibilização do currículo, no sentido de oferecer componentes curriculares que assegurem possibilidades de aprofundamento da formação básica e opções diferenciadas de atuação profissional para atender às necessidades e interesses dos alunos; (iii) da organização dos conteúdos por meio de diversas formas didáticas, tais como: seminários, áreas integradas, disciplinas, projetos, entre outras (CEEP, 1999, p.6).

A carga horária total do curso, uma vez pleiteadas a densidade teórica e a diversificação de estudos, ficou estabelecida em 3.200 horas, sendo 2.560 horas destinadas a atividades didáticas obrigatórias, laboratórios e práticas pedagógicas, e 640 horas distribuídas entre o estudo independente e o trabalho de conclusão de curso. São 640 horas nas quais, pela flexibilização intra-curricular, poder-se-ia encaminhar estudos diferenciados aos acadêmicos de uma mesma fase/curso/período.

A prática pedagógica fora definida a partir de três modalidades. Na primeira, como prática de ensino, “instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso”. Na segunda, como prática pedagógica, “instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, considerando que a formação profissional não se desvincula da pesquisa.” A terceira modalidade referia-se ao estágio como “instrumento de iniciação profissional” (p.5). As diferentes modalidades poderiam ser concomitantes, complexificando-se e verticalizando-se de acordo com o desenvolvimento das atividades e a progressão nos períodos/fases, considerando que a primeira delas deveria ser desenvolvida desde o início do curso. Nessa

perspectiva, a prática adquiria uma dimensão mais abrangente, englobando as atividades de estágio, mas não se restringindo a elas. Sua inserção desde o início do curso apresentava-se como um elemento de superação da dicotomia teoria-prática.

A CEEP instituída em 2000, em documento conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores, em 2002, conforme demonstramos no Quadro 14, reafirmou a proposta da comissão anterior e incorporou ao documento, de modo mais contundente, as principais teses até então defendidas: (i) a base do Curso de Pedagogia é a docência e (ii) o Curso de Pedagogia, “porque forma o profissional da 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” (CEEP; CEFP, 2002, p.3).

Nessa proposta, observamos duas mudanças importantes relativas à organização do curso. A primeira é a exclusão da indicação de competências e habilidade a serem alcançadas. Reforça-se a questão de uma sólida formação teórica assegurada por um núcleo de conteúdos básicos, ou como foi denominado em vários documentos da ANFOPE, por um corpo de conhecimentos básicos, enfatizando seu papel na perspectiva da formação crítica do educador.

Os núcleos de conteúdos na versão de 1999 eram três: Tópicos de estudo – conteúdos básicos; Tópico de Estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação e Estudos independentes. Na versão de 2002, transformaram-se em quatro núcleos, a saber: um núcleo de conteúdos básicos, considerados obrigatórios pelas IES, articulador da relação teoria e prática, desenvolvendo a reflexão crítica sobre a educação, escola e sociedade, contextualizada na realidade brasileira; (ii) um núcleo de conteúdos específicos relativos ao exercício da docência, resultante da opção institucional – na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em seus diferentes âmbitos e modalidades, nas disciplinas pedagógicas para a formação pedagógica ou em áreas específicas de atuação docente -; (iii) tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação; (iv) estudos independentes (CEEP, 2002, p.6). A diferença reside não somente na inclusão de um núcleo de estudos específicos, mas na indicação de que haveria uma opção institucional para definir a qual nível de escolaridade se voltará à formação na docência. Ou seja, a proposta não previa a formação integrada para a Educação Infantil e os Anos Iniciais em um único percurso curricular, tampouco engessava essa formação a essas duas possibilidades.



Das posições assumidas pela CEEP de 2002, aquela que encontra maior resistência, não só no âmbito teórico, conforme apontam muitos autores (BRZEZINSKI, 1996; CHAVES, 2003; CHAGAS, 1976, FRANCO, 2003, LIBÂNEO, 1998; PIMENTA, 2001; SAVIANI, 2004; SCHEIBE E AGUIAR, 1999; BISSOLLI DA SILVA, 2003; TANURI, 2000), mas também no âmbito legal, é a concepção de um curso unitário, compreendendo licenciatura e bacharelado, no mesmo percurso curricular. Um curso que pretende ser, ao mesmo tempo, um bacharelado e uma licenciatura não encontra respaldo na legislação em vigor, pois nas orientações emanadas da SESu/MEC, quando deflagrado o processo de elaboração das DCN para os cursos de graduação, estes foram divididos em três categorias de carreira, a saber: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Neste formato, a licenciatura ganhou terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo-se em um projeto específico e independente. Como primeira implicação, passou a exigir a definição de currículo próprio, diferente do bacharelado ou da formação de professores preconizada pelo modelo 3 +1. Esta orientação impossibilita, no âmbito da legalidade, a materIALIZAÇÃO de uma proposta onde um curso superior seja concebido, ao mesmo tempo, como um bacharelado e uma licenciatura.

A proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia elaborada pelas CEEPs apresentava clara sintonia com as idéias construídas no Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação do educador representado pela ANFOPE. A inclusão de importantes dirigentes deste movimento nas comissões promoveu a circulação das posições historicamente assumidas e a discussão das propostas com outras entidades da área da educação, simpatizantes de tais posicionamentos e descontentes com os encaminhamentos das políticas na área da formação de educadores. Isto fortaleceu a proposta da CEEPs. Recrudesciam, assim, as diferenças entre a concepção de curso encampada pelas CEEPs e aquela defendida pelo MEC/CNE, conforme veremos na próxima seção.

#### **4.3 A proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia elaborada no âmbito do MEC/CNE**

Nos anos que sucederam a apresentação da proposta de DCNP pela CEEP de 1999, conforme vimos, houve uma profusão de atos normativos direcionados à regulação da formação de professores no país. Enquanto as orientações dos intelectuais coletivos

internacionais se transformavam em políticas públicas e definiam, em grande medida, o projeto de formação de professores oficial, a proposta de Diretrizes para o Curso de Pedagogia ficava em “estado de espera”, sem apreciação nem deliberação pelo CNE. No período de 1999 a 2006, educadores e entidades acompanharam o movimento da legislação, mobilizando-se no sentido de pressionar para que as propostas da sociedade civil, das entidades representativas da área da educação, fossem consideradas.

Encerrados os Governos de Fernando Henrique Cardoso, na assunção de Luiz Inácio Lula da Silva ao poder (2003), representando um governo de esquerda, ocorre a renovação de uma parte dos membros do Conselho Nacional de Educação e do próprio Ministério de Educação. Neste novo contexto, havia esperanças entre os educadores de que os espaços de negociação se ampliassem e de que as propostas das entidades da área da educação fossem consideradas. Quando a proposta de DCNP da Comissão Bicameral do CNE é apresentada à sociedade civil em 17 de março de 2005, eis a surpresa: coadunava-se perfeitamente com as políticas de formação em curso no país. Para compreender tal sintonia, antes de procedermos à análise da proposta da CB, buscamos reconhecer as funções e formas de atuação do Conselho Nacional de Educação.

#### *4.3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no contexto do CNE*

Os conselhos de educação têm sua existência no Brasil datada do início do período republicano, quando são criados com o objetivo declarado de discutir e definir as políticas para a educação. O primeiro deles denominou-se Conselho Superior de Educação e foi constituído em 1891. O segundo foi organizado pela Reforma Francisco Campos, em 1931, com funções consultivas e denominava-se Conselho Nacional de Educação. Em 1961, com o advento da Lei 4.024 (BRASIL, 1961), criou-se o Conselho Federal de Educação (CFE). As principais funções do CFE em relação ao ensino superior “consistiam na autorização, reconhecimento e fiscalização do funcionamento das escolas federais e mantidas por entidades privadas” (SILVA, 2002, p.120). Cabia ainda ao CFE fixar a duração mínima dos estudos e os planos gerais de ensino ou currículos.

Com mais de três décadas de atuação, o Conselho Federal de Educação foi extinto em 1994, no governo Itamar Franco, pela Medida Provisória nº 661, mediante “suspeita de

corrupção, tráfico de influências e, principalmente, por privilegiamento de instituições privadas de ensino superior” (SILVA, 2002, p.123). A esta Medida Provisória (MP), sucederam-se 14 reedições de MPs sobre o CNE, até a conversão da MP nº 1.159/1995 (BRASIL, 1995a) na Lei 9.131/1995 (BRASIL, 1995b), que extingue o CFE e cria o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Dentre os motivos que levaram à extinção do CFE e à criação do CNE, Silva (2002, p.123) salienta a intenção do Poder Executivo de ampliar seu poder decisório, ao mesmo tempo em que mantinha o aspecto formal da democracia neoliberal pela existência de um conselho aparentemente democrático. Conforme Vieira (2000), o que o Governo pretendia era estabelecer uma “melhor” divisão entre as áreas de atuação do Conselho com base em uma “[...] nova sistemática de escolha e nomeação dos membros do CNE, mediante um processo de indicação por parte das entidades da sociedade civil e escolha por parte do presidente da República [...]” (p.198).

Na nova regulamentação, a constituição do CNE passou a incluir duas câmaras: a Câmara de Educação Básica (CEB) e a Câmara de Educação Superior (CES). Ambas possuem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto (Artigo 7º). Nos trabalhos de deliberação de assuntos do interesse das duas câmaras, forma-se o Conselho Pleno (CP). No cumprimento de suas funções, o CNE reúne seus membros ordinariamente a cada dois meses, e suas Câmaras, mensalmente; extraordinariamente, reúne-se sempre que é convocado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto (Artigo 7º § 2º).

Criado como um órgão de assessoramento tem sua autonomia limitada diante do MEC. Consequentemente, tanto as decisões das Câmaras quanto aquelas do Conselho Pleno podem não ser homologadas pelo MEC. O caráter decisório complementar e a autonomia restrita caracterizam um esvaziamento político nesse órgão, na medida em que dificulta a comunicação direta com as entidades da sociedade civil e mantém como mediador obrigatório o Ministério da Educação (SILVA, 2002). A forma de escolha<sup>127</sup> dos conselheiros coaduna-se,

---

<sup>127</sup> A forma de escolha dos membros do CNE é assim definida no artigo oitavo da Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995: “Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior serão constituídas, cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos, na Câmara de Educação Básica, o Secretário de Educação Fundamental e na Câmara de Educação Superior, o Secretário de Educação Superior, ambos do Ministério da Educação e do Desporto e nomeados pelo Presidente da República”.

§ 1º A escolha e nomeação dos conselheiros será feita pelo Presidente da República, sendo que, pelo menos a metade, obrigatoriamente, dentre os indicados em listas elaboradas especialmente para cada Câmara, mediante consulta a entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados. § 2º Para a Câmara de Educação Básica a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades

também, com seu esvaziamento político e revela a “utilização de mecanismos para que o conselho de fato se converta em aparelho de governo, e não em aparelho de Estado” (SILVA, 2002, p.126). Deste modo, suas decisões estarão sempre vinculadas à lógica estabelecida pela sociedade política, o que nos dá a medida do grau de dificuldade por que passam, no enfrentamento com aquelas encampadas pelo Ministério da Educação, as propostas comprometidas com outra lógica.

Miceli (2001), ao estudar a constituição do Conselho de 1931, defende que nas circunstâncias do período, o Estado tinha interesse na consultoria de grupos de especialistas em condições de prestar assessoria. Em face da crise de hegemonia que afetava o processo de tomada de decisões, “o recrutamento de novas categorias de agentes especializados vem atender às exigências postas ao exercício rotineiro do trabalho de dominação”. Esta seria, portanto, naquele momento, uma estratégia para constituir um aparato mais sofisticado de cooptação dos intelectuais, no sentido de pô-los a serviço do aparelho de Estado. Contudo, segundo o mesmo autor, há uma outra dimensão nesse processo que não pode ser desconsiderada. Na conjuntura em questão (1931), o Estado ainda estava impossibilitado de fazer valer seus pontos de vista e, nesse sentido, “se vê instado, por ora, a conceder voz e voto aos porta-vozes dos grupos de interesse concorrentes” (MICELI, 2001, p.296). Em face de tais contradições, o autor trabalha com a seguinte definição: “Os conselhos não são senão arenas abertas à negociação de interesses, num momento de transição entre as formas de dominação oligárquica vigentes na República Velha e a consolidação de uma dominação burocrática de perfil autoritário” (MICELI, 2001, p.296).

Silva (2002), ao analisar a configuração do CNE durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, define-o como um “terreno em que se defrontam algumas das principais facções interessadas em afirmar sua autoridade de legislar em matéria de política educacional,

---

nacionais, públicas e particulares, que congreguem os docentes, dirigentes de instituições de ensino e os Secretários de Educação dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal. 3º Para a Câmara de Educação Superior a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os reitores de universidades, diretores de instituições isoladas, os docentes, os estudantes e segmentos representativos da comunidade científica. § 4º A indicação, a ser feita por entidades e segmentos da sociedade civil, deverá incidir sobre brasileiros de reputação ilibada, que tenham prestado serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura. § 5º Na escolha dos nomes que comporão as Câmaras, o Presidente da República levará em conta a necessidade de estarem representadas todas as regiões do país e as diversas modalidades de ensino, de acordo com a especificidade de cada colegiado. § 6º Os conselheiros terão mandato de quatro anos, permitida uma recondução para o período imediatamente subsequente, havendo renovação de metade das Câmaras a cada dois anos, sendo que, quando da constituição do Conselho, metade de seus membros serão nomeados com mandato de dois anos. § 7º Cada Câmara será presidida por um conselheiro escolhido por seus pares, vedada a escolha do membro nato, para mandato de um ano, permitida uma única reeleição imediata.” (BRASIL, 1995).

uma arena de lutas entre interesses favoráveis e contrários às políticas educacionais em curso” (p.117). Nessa direção, aponta pelo menos três segmentos entre os quais estas disputas se dinamizavam: (i) os segmentos que compartilham/defendem as políticas propostas pelo governo; (ii) as facções que defendem a burguesia de serviços educacionais e (iii) os setores que buscam a implementação de políticas que garantam um maior controle sobre as instituições superiores de ensino e o fortalecimento das instituições de educação superior públicas.

Podemos afirmar, por um lado, que permanece, no contexto das demandas da sociedade capitalista sob o predomínio político neoliberal, o interesse na constituição de um aparelho de Estado eficaz na tarefa de construção dos consensos necessários às ações do governo, legitimando sua atuação. O processo de legitimação das reformas ultrapassa a dimensão econômica e assume as feições de uma reforma intelectual e moral na direção de manter a hegemonia vigente. E, nesse sentido, a participação de intelectuais reconhecidos no âmbito da sociedade civil nos órgãos do aparelho de Estado se presta, justamente, à legitimação das ações governamentais. Por outro lado, conforme defende Saviani (1997), é preciso resistir. No sentido de constituir uma resistência ativa, o autor apresenta duas possibilidades principais de fazê-la. A primeira forma de resistência à tendência dominante consiste na formulação e apresentação de propostas alternativas que, “pelo conteúdo e pela forma de mobilização, permite conduzir o embate com alguma chance de reverter a situação, senão imediatamente, acumulando energia para o momento em que a correlação de forças se tornar mais favorável” (p.237). A segunda forma de resistência seria considerar os espaços de inserção dos intelectuais no aparelho de Estado, e nesse sentido, “o Conselho Nacional de Educação não deve ser pensado como um espaço fora de cogitação. Ao contrário, deve ser considerado de forma atenta, buscando articular-se com ele tendo em vista os objetivos maiores da educação brasileira” (p.237). O autor argumenta, ainda, que pela forma como foram indicados os membros do CNE, pela sua composição atual e pelas suas atribuições, é da maior importância a interlocução com esse órgão do aparelho de Estado, uma vez que em seu interior estão elementos que aliam uma consistente qualificação intelectual ao enraizamento na experiência das batalhas travadas pela comunidade educacional organizada. “Não podemos permitir o seu isolamento o que, além de enfraquecer as nossas lutas, implicaria o risco de sua neutralização ou cooptação” (SAVIANI, 1997, p.237).

Considerando os argumentos desses autores (MICELI, 2001; SILVA, 2002; SAVIANI, 1997) e o contexto então delineado, o CNE configura-se uma arena onde

interesses contraditórios estão representados e entram em conflito pela mediação dos intelectuais que os representam. Por ocasião da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, essa arena esteve demarcada, de um lado, pela defesa do projeto de formação de professores encampado pelo governo, do qual eram simpatizantes também as facções que defendem a burguesia de serviços educacionais, consideradas as possibilidades de exploração dos novos tipos de cursos aligeirados, de qualidade duvidosa, mas contemplando a urgência da formação exigida pelas orientações dos intelectuais coletivos internacionais. De outro lado, estavam os representantes das entidades ligadas ao campo da educação (ANFOPE, FORUMDIR, CEDES, ANPEd, entre outros), simpatizantes e defensores do projeto de formação de educadores, centrado no fortalecimento das instituições de educação superior, públicas, e na qualidade da formação.

Após a promulgação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Conselho Nacional de Educação iniciou a regulamentação da nova lei pela elaboração e aprovação de pareceres e resoluções sobre as mais diversas questões referentes à educação nacional. No que diz respeito à formação de professores, houve uma profusão de normas que promoveram mudanças significativas nos currículos dos cursos de graduação. Na elaboração das DCNP, a postura do CNE, a princípio, conforme constatamos, foi a de ignorar as proposições construídas tanto pelo Movimento dos Educadores quanto pelas Comissões de Especialistas do Ensino de Pedagogia. A revelia das propostas então apresentadas, nomeou Comissões Bicamerais em três momentos, 2002, 2003 e 2004, no sentido de construir diretrizes em homologia às políticas de formação em curso no país. A proposta da última CB, conforme vimos anteriormente, apresentada à sociedade civil em 7 de março e 2005, é o tema no qual trabalharemos na próxima seção.

#### 4.3.1.1 A proposta de DCNP elaborada pelo CNE: o projeto de resolução de março de 2005

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação designou uma Comissão Bicameral com a finalidade de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Esta comissão foi renovada em 2003 e em maio de 2004, recebendo a incumbência de tratar das matérias referentes à formação de professores, dando prioridade às diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. Eram membros da referida comissão conselheiros da Câmara de

Educação Básica e da Câmara de Educação Superior, a saber: Antonio Carlos Caruso Ronca<sup>128</sup> (Presidente), Arthur Fonseca Filho<sup>129</sup>, Anaci Bispo Paim<sup>130</sup>, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro<sup>131</sup>, Maria Beatriz Luce<sup>132</sup>, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone<sup>133</sup> e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva<sup>134</sup>. Ao observarmos as entidades representadas por estes conselheiros, constatamos uma composição privilegiada pelos segmentos favoráveis às políticas impetradas pelo governo e pelos defensores da burguesia de serviços educacionais.

---

<sup>128</sup> Antonio Carlos Caruso Ronca é professor titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Foi Reitor da PUC/SP de 1993 a 2004 e Secretário Executivo da Fundação de 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.

<sup>129</sup> Arthur Fonseca Filho é diretor geral do Colégio Uirapuru das Faculdades Uirapuru de Sorocaba (SP), cidade onde exerceu, na década de 1990, o cargo de Secretário Municipal de Educação. Entre 2002 e 2001 foi presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, que integrou durante dez anos. Foi indicado para o CNE por Paulo Renato 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. Representante do Estado.

<sup>130</sup> Anaci Bispo Paim. Atualmente é Professora Auxiliar da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Graduada em Estudos Sociais pela Universidade Estadual de Feira de Santana, especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Fundação de Ensino Superior de Pernambuco da Universidade de Pernambuco. Reitora da UEFS e presidente do Fórum de Reitores das Universidades Estaduais da Bahia, membro Titular do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB. Foi indicada ao CNE pelas seguintes entidades: Associação Nacional das Universidades Particulares – ANUP, Associação Nacional das Faculdades e Institutos Superiores – ANAFI, Confederação Nacional dos Transportes – CNT, Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, Força Sindical.

<sup>131</sup> Clélia Brandão Alvarenga é professora titular do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás, UCG. 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.

<sup>132</sup> 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. É membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação com mandato 2004-2008. Indicada para compor o CNE pela ANPEd.

<sup>133</sup> Paulo Monteiro Vieira Braga Barone é professor titular 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.

<sup>134</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. É professora da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR; 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. Representante do Estado.

Esta correlação de forças refletiu-se, sem dúvida, no conteúdo da proposta assumida pelo grupo de trabalho, conforme veremos.

Em 17 de março de 2005, a referida comissão apresentou para a apreciação da sociedade civil uma primeira versão do Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a). Estruturado em doze artigos, o projeto instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Pedagogia, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, bem como procedimentos a serem observados pelas IES quando da elaboração do projeto pedagógico do curso.

Anunciava, já no artigo primeiro, a destinação do curso à formação de docentes para a educação básica, habilitando para: (i) Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil; (ii) Licenciatura em Pedagogia – Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2005a). Nesta perspectiva, o Curso de Pedagogia era reduzido à condição de curso de formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em conformidade com as políticas educacionais em curso e com o modelo preconizado para o Normal Superior. Bem verdade que a vinculação do Curso de Pedagogia à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi pleiteada pelas entidades organizadas da sociedade civil no campo da educação,<sup>135</sup> em documento encaminhado ao CNE em 07/11/2001, denominado de “Posicionamento conjunto das entidades”. Dizia o texto: “(...) reivindicamos para o curso de Pedagogia a formação de profissionais para a Educação Básica, com formação docente vinculada à Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (ANFOPE, et al, 2001, p.5). Este posicionamento foi reiterado em abril de 2002 quando a mesma proposta foi novamente encaminhada ao CNE pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) e Comissão Nacional de Formação de Professores (CNFP).<sup>136</sup> É preciso considerar, no entanto, o contexto da mobilização, quando a função de formar para a docência nesse nível de escolaridade era retirada do Curso de Pedagogia.

No parágrafo único do artigo segundo, explicitava-se a possibilidade de organizar o oferecimento do curso por habilitações: “O projeto pedagógico de cada instituição poderá prever qualquer uma das habilitações ou ambas, na forma de estudos concomitantes ou

---

<sup>135</sup> O posicionamento conjunto foi encaminhado pelas seguintes entidades: ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor.

<sup>136</sup> Assinaram o documento pela CNFP: Yoshie Ussami Ferrari Leite (Presidente), Giselle C. Martins Real, José Batista Neto e Roberto Nardi; pela CEEP assinaram: Merion Campos Bordas (Presidente), Maisa B. Kullock e Olga Teixeira Damis.



subseqüentes” (BRASIL, 2005). Para uma habilitação, a duração mínima prevista seria 2800 horas – 2500 horas de atividades acadêmicas gerais e 300 horas de estágio supervisionado -; no caso de segunda habilitação seriam acrescidas 800 horas de efetivo trabalho acadêmico – 500 de atividades acadêmicas gerais e 300 de estágio supervisionado. O artigo sétimo reforçava justamente o reducionismo antes evidenciado quando anunciava o bacharelado como um “adensamento teórico em formação científica”, cursado como um apêndice da licenciatura. Neste formato, a licenciatura seria considerada pré-requisito à obtenção do grau de bacharel. Esta acepção, além de corroborar com as idéias projetadas por Valnir Chagas nas Indicações elaboradas na década de 1970, nas quais ele propunha formar o especialista no professor, ainda desqualificava a licenciatura, porquanto alijava da docência a necessidade do adensamento teórico, da pesquisa e da produção de conhecimento que deveria ser sua base. Reduz o curso, então, ao pragmatismo da docência para as séries iniciais da Educação Fundamental ou para a Educação Infantil e aprofunda a dicotomia entre teoria e prática.

A organização do curso estaria orientada por duas modalidades de atividades: as acadêmicas gerais e as referentes ao estágio supervisionado. Na primeira modalidade, constariam as disciplinas, seminários e atividades destinadas à introdução e ao aprofundamento de estudos sobre teorias educacionais; as práticas de ensino, ensejando aos graduandos a observação, acompanhamento, planejamento e execução de projetos pedagógicos em escolas ou outros ambientes educativos; e, ainda, as atividades práticas destinadas à inserção do aluno na lida com a pesquisa e a extensão. Na segunda modalidade consta o estágio supervisionado.

No artigo oitavo, previa-se que a formação dos especialistas em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional dar-se-ia exclusivamente para licenciados, conforme as exigências do artigo 67 da LDB 9.394/1996, em curso especialmente definido para esse fim.

A segunda proposta, em consonância com os pressupostos estabelecidos para o Curso Normal Superior, conforme vimos no Capítulo III desta tese, concebe a formação do pedagogo por um processo aligeirado, pautado em habilitações e na separação entre bacharelado e licenciatura. As funções do Pedagogo se reduziriam, então, ao magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em consonância com a perspectiva praticista e pragmática (CAMPOS, 2002, RODRIGUES, 2005, RAMOS, 2001, DUARTE, 2001) preconizada à formação de professores nas orientações dos intelectuais coletivos internacionais e nas políticas educacionais.

Neste formato, a proposta promoveria o distanciamento do princípio da indissociabilidade entre teoria e prática como eixo da produção do conhecimento – a prática na licenciatura, o adensamento teórico no bacharelado; esta separação implica uma divisão entre a pesquisa e a docência, entre a produção e a difusão do conhecimento. Fortaleceria a hierarquização do exercício profissional, criado pela divisão entre o trabalho do técnico e o trabalho do cientista, tal como o fez o Parecer 252 em 1969. Recuperaria o esquema 3+1 na sua forma invertida, onde o bacharelado passaria a ser um apêndice da licenciatura. Reduziria a atuação profissional do pedagogo ao magistério da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, propondo uma reconfiguração para o Curso de Pedagogia que tomaria por base o modelo de formação simplificado que orientou os cursos Normais Superiores. Tal reducionismo enalteceria o caráter instrumental que se pretendia dar ao processo de formação e alimentaria a visão de senso comum de que formar professores e exercer o magistério junto a crianças é coisa fácil, entendida como simples atividade técnica de ensinar. Considero, ainda, que a proposta do CNE rompe com o princípio da totalidade e da unidade da formação, quando previa a possibilidade de habilitação na forma de “estudos subseqüentes”, com o acréscimo de pelo menos 800 horas àquelas já determinadas para uma habilitação. Romperia, inclusive, com o pressuposto estabelecido pelo Parecer 009/2001, segundo o qual tanto o bacharelado quanto a licenciatura deveriam ter percursos curriculares próprios.

#### 4.3.1.2 A mobilização das entidades da sociedade civil, da área da educação, ao Projeto de Resolução do CNE

Nos meses que se seguiram, circularam na lista de discussão da ANFOPE moções de repúdio, sugestões de alterações, comentários e questionamentos, configurando uma grande mobilização nacional em oposição ao conteúdo da proposta do CNE. Registramos, no período, as manifestações das seguintes instituições: Universidade Católica de Goiás (31/03/2005); ANFOPE Regional de Santa Catarina (01/04/2005); Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (03/04/2005), UNIOESTE – Campus de Cascavel – PR (06/04/2005); ANFOPE da Regional Nordeste, compreendendo professores e coordenadores de cursos da UFPB, UFCG e UEPB (06/04/2005); Faculdade de Educação da UNICAMP (06/04/2005) Universidade Federal do Rio Grande do Norte –UFRN e Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN (11/04/2005); Posicionamento conjunto de 28 entidades e

instituições do Paraná, ligadas à formação de professores (13/04/2005); Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB (14/04/2005); AESUFOPE – Associação das Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino – RGS (15/04/2005); Universidade Federal de Roraima (15/04/2005); Documento assinado pela ANFOPE, ANPEd e CEDES (15/04/2005); Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP (18/04/2005), dentre outros.

Esta mobilização demonstrou a insatisfação dos educadores, educandos, entidades educacionais e de representação de classe. Ao mesmo tempo apontou alguns limites e conseqüências que a adoção de tais diretrizes poderia acarretar ao destino do Curso de Pedagogia, à formação do educador de modo geral e à produção e difusão do conhecimento na área da educação. Nesse sentido, a indicação mais recorrente alertava para a ruptura do CNE com as proposições encaminhadas por diversas associações e entidades representativas dos profissionais da educação no período de 1999 a 2004 e, ainda, com a desconsideração do Conselho em relação às experiências curriculares do Curso de Pedagogia desenvolvidas com êxito pelas universidades em todo o território nacional. Além destes apontamentos, outras críticas também eram freqüentes, tais como:

- (i) reduz a concepção de Curso de Pedagogia à docência para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, tomando por base o modelo de formação instituído para o Curso Normal Superior;
- (ii) desconsidera que o Curso de Pedagogia forma o profissional da ação educativa que tem na docência sua base de identidade profissional. Ser pedagogo faz do docente um educador/pesquisador, não exclusivamente da escola, mas também de outros campos educacionais que extrapolam aquele contexto;
- (iii) reitera a separação teoria-prática ao situar “o adensamento em formação científica” para um suposto bacharelado;
- (iv) dissocia bacharelado e licenciatura, evidenciando uma visão reducionista e fragmentária da formação do Pedagogo;
- (v) apresenta 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 elaborada pela Comissão de Especialistas em Educação da SESu;

- (vi) desconsidera a base comum nacional para a formação do pedagogo unitário, conforme preconizada pela ANFOPE: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, gestão democrática, compromisso social, trabalho coletivo e interdisciplinar, formação continuada e avaliação permanente.

O FORUMDIR encaminhou manifestação em separado ao CNE, na qual alertou para a necessidade de revisão do projeto de resolução, de modo a evitar uma concepção de atuação do pedagogo restrita e em contradição com “importantes e ricas experiências desenvolvidas em muitas instituições públicas de ensino superior de todo o país” (FORUMDIR, 2005a). A definição do curso como uma licenciatura não pode conduzir a uma concepção restrita de docência, afirmava o documento, desconsiderando o contexto mais amplo em que esses processos de desenvolvem. Reafirmou, então, o entendimento da entidade de que “o curso de graduação em Pedagogia forma o Pedagogo com uma formação integrada para atuar na docência nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional” (FORUMDIR, 2005a), e que a formação do pedagogo para atuar no campo da gestão educacional deveria ser assegurada pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Posicionou-se, ainda, sobre a questão da cisão entre bacharelado e licenciatura, declarando, também, ser imprópria a separação estabelecida entre práticas de ensino e estágio supervisionado.

Na grande maioria, os documentos indicavam a urgência da suspensão do Projeto de Resolução e a necessidade de promoção de audiências públicas pelo Conselho Nacional de Educação como espaço democrático de manifestações das entidades representantes de todos os segmentos educacionais.

As mobilizações encaminhadas ao CNE até maio de 2005, demonstravam, de modo geral, o fortalecimento das propostas construídas ao longo do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, representado pela ANFOPE.

Em 20 de setembro de 2005, foi encaminhado ao CNE o “Manifesto dos Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia” (MANIFESTO, 2005). Já apresentamos o teor do documento no Capítulo 3 desta tese, quando expúnhamos a concepção de José Carlos Libâneo sobre as funções e a organização do Curso de Pedagogia, bem como sobre o papel do pedagogo. No âmbito da sociedade civil, na área da educação, essa proposição foi aquela que mais se distanciou dos princípios construídos no

âmbito do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Não foi apreciada, no entanto, por não se fazer representar oficialmente nesse órgão do aparelho de Estado.

Na próxima seção apresentaremos as DCNP, resultado desse conturbado processo de elaboração, em que estiveram em confronto diferentes concepções de Curso de Pedagogia e de pedagogo.

#### **4.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: a construção do consenso**

Nos meses seguintes à apresentação do Projeto de Resolução da CB foram realizadas discussões nas universidades, com professores e acadêmicos dos Cursos de Pedagogia, nas associações e também no aparelho de Estado. Os intelectuais representantes das posições conflituosas foram convidados a palestrar em eventos de diversa natureza, abordando a temática. As proposições foram muitas, no entanto, conforme as evidências levantadas em nosso estudo, dois projetos para o Curso de Pedagogia se fizeram representar com maior destaque no âmbito do aparelho de Estado: a proposta do Conselho Nacional de Educação e a proposta da ANFOPE e entidades apoiadoras. O conteúdo expresso na Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, resultou do consenso alcançado no tensionamento das duas propostas.

##### *4.4.1 O processo de reconstrução e aprovação das DCNP*

Entre 17 de março e outubro de 2005, período que antecedeu a homologação do Parecer CNE/CP nº 05/2005 (BRASIL, 2005), tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a Comissão Bicameral do CNE recebeu manifestações e promoveu reuniões com a participação de entidades da área da educação, visando a discutir as proposições recebidas. Este processo de discussão gerou várias versões do Parecer, que circularam entre os conselheiros da Comissão do CNE e, também, entre alguns membros das entidades como a ANFOPE, ANPAE, CEDES e FORUMDIR, as quais acompanhavam mais

detidamente os encaminhamentos dos trabalhos. Algumas das proposições defendidas por estas entidades foram incorporadas ao Parecer CNE/CP nº 05/2005, aprovado por unanimidade no Conselho Pleno em 13 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005b)<sup>137</sup>.

Apesar da unanimidade, houve, no entanto, a declaração de voto em separado de três conselheiros, em que algumas restrições legais e de conteúdo foram apontadas. O primeiro conselheiro alertava para o aspecto restritivo do Parecer, ao prever a formação dos especialistas somente na pós-graduação, desconsiderando, desta forma, o Artigo 64 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). Assim se expressou o conselheiro “Entendo que aquilo que a Lei dispõe só uma outra Lei poderá dispor em contrário” (BRASIL, 2005b). O conselheiro Francisco Aparecido Cordão salientou “a importância da manutenção dos Pareceres nº CNE/CP nºs 9/2001 e nº 27/2001 e da Resolução CNE/CP nº 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” (BRASIL, 2005b). Já o conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone lembrava que a formulação apresentada continha uma contradição intrínseca no que se refere à definição do Pedagogo, que levava à especificação de apenas uma modalidade de formação, a licenciatura. Considerava o conselheiro que, talvez, a solução para essa contradição lógica fosse a admissão de um espectro mais amplo de modalidades de formação, como o bacharelado, não previsto no Parecer (BRASIL, 2005b).

O Parecer CNE/CP 05 (BRASIL, 2005b), acompanhado da proposta de Resolução, foi encaminhado ao Ministro da Educação, mas não foi homologado imediatamente por não atender ao disposto no Artigo 64 da LDB, conforme análise realizada pela Consultoria Jurídica do MEC (CONJUR). Com o objetivo de promover a discussão e elaborar uma emenda ao Artigo 14 do projeto de Resolução, o Conselho Nacional de Educação marcou uma reunião para o dia 20 de fevereiro de 2006, para a qual convidou representantes da ANPED, ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE e CEDES<sup>138</sup>. No e-mail encaminhado aos representantes das instituições, dizia a conselheira Maria Beatriz Luce: “O

---

<sup>137</sup> Em relato sobre a reunião realizada em 21/09/2006 com os membros da Comissão Bicameral, Erasto Mendonça (FORUMDIR) assim avalia o resultado dos trabalhos: “Consideramos que os avanços conseguidos e registrados na 18ª versão do parecer relativo às diretrizes atendiam de maneira concreta as demandas encaminhadas pelas entidades”. Revela ainda o compromisso assumido pela Comissão Bicameral em socializar as demais versões do Parecer em discussão: “A comissão bicameral estabeleceu com os representantes das entidades o compromisso de enviar a 19ª versão do parecer, acompanhado da resolução, no dia 20/10/2005 para o recolhimento das últimas sugestões, até o dia 27/10/2005, após o que os documentos devem ser apresentados à consideração do Pleno do CNE nos dias 20 e 21/11/2005”. (E-mail recebido em 10 de outubro de 2005).

<sup>138</sup> No período em que foram realizadas as reuniões para discussão das propostas e incorporação de sugestões ao corpo do Parecer, não foram convidados a participar os intelectuais que assinaram o “Manifesto dos Educadores” e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.

objetivo desta reunião é a elaboração de uma emenda à Resolução das DCN do Curso de Pedagogia, no sentido de viabilizar sua homologação. Pretendemos ter a emenda pronta para a reunião do CNE/Pleno, no dia 21/02/2006, a ser convocada extraordinariamente para examinar o problema detectado no Parecer – artigo 64 da LDB”.<sup>139</sup>

À reunião de trabalho da Comissão do CNE estiveram presentes os conselheiros Arthur Fonseca Filho, Paulo Monteiro Vieira Braga Baroni, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Maria Beatriz Luce e Antonio Carlos Caruso Ronca. Pelas entidades participaram Marcelo Soares (presidente do FORUMDIR), Iria Brzezinsk (ANFOPE/ANPED), Benno Sander (ANPAE) e Ivany Pino (CEDES). De acordo com relato da professora Iria, socializado na lista da ANFOPE, as discussões realizadas permitiram chegar a um acordo: “as Diretrizes de Pedagogia precisam 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”<sup>140</sup>. Neste processo, o referido artigo, cujo teor era: “A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do artigo 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados”, foi retificado passando a constar com a seguinte redação:

Artigo 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no artigo 64, em conformidade com o inciso VIII do artigo 3º da Lei nº 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 artigo 67 da Lei nº 9.394/96.

A nova redação, resultado do consenso entre os membros das entidades e os conselheiros presentes na reunião, foi então aprovada pelo Conselho e resultou no Parecer CNE/CP nº 3/2006<sup>141</sup>, de 21 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a). Este Parecer foi

<sup>139</sup> O e-mail foi encaminhado pela conselheira Maria Beatriz Luce no dia 16/02/2006 para Márcia Ângela Aguiar, Marcelo Soares Pereira da Silva, Helena C.L. de Freitas, Ivany Pino, Benno Sander, Erasto Mendonça, Regina Vinhais Gracindo e Antonio Carlos Ronca.

<sup>140</sup> E-mail encaminhado aos membros de algumas entidades pela professora Iria Brzezinsk em 23/02/2006.

<sup>141</sup> Mais uma vez o conselheiro Francisco Aparecido Cordão manifesta-se em separado, declarando voto contrário à proposta de alteração do artigo 14 do Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP nº 5/2005, “por entender que a mesma desconfigura o que tem de mais inovador no texto aprova (sic) em dezembro último (...)

homologado pelo Ministro em 11 de abril de 2006 e a proposta de Resolução que o acompanhava, Resolução nº 1, em 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b). Enfim, diretrizes!

#### *4.4.2 O conteúdo das DCNP na Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006<sup>142</sup>*

A Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b), nos 15 artigos que a constituem, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, definindo princípios, condições de ensino e aprendizagem e procedimentos a serem observados tanto nos projetos pedagógicos quanto nos processos de avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino superior do país.

No artigo segundo, explicita a finalidade do Curso como sendo a de “formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos e 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). Na sequência, explicita a compreensão de docência na qual estão pautadas as DCNP, definindo-a 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 (BRASIL, 2006b).

Esta definição não traduz exatamente nem a posição da ANFOPE nem aquele entendimento constante do Projeto de Resolução da CB do CNE de 2005. Expressa, de outro modo, a mescla das diferentes posições presentes nos embates então travados, resultando em uma composição bastante ambígua. Observa-se, no entanto, um esforço na direção de uma maior aproximação com a concepção do Movimento, especialmente no texto do artigo quarto, onde são definidas as funções do Curso e, portanto, retomadas as suas finalidades:

---

julga mais adequada, para contemplar as preocupações em relação ao artigo 64 da LDB, a supressão pura e simples do referido artigo 14 (...). Julga o conselheiro que “a emenda retificativa proposta pela Comissão Bicameral de Formação de Professores transforma o Curso de Pedagogia em um curso genérico e desfigurado, sem condições de contribuir efetivamente tanto para a valorização dos professores e da sua formação inicial quanto para o aprimoramento da Educação Básica no Brasil” (BRASIL, 2006).

<sup>142</sup> Publicada no Diário Oficial da União nº 92, de 16 de maio de 2006, Seção 1 página 11/12.



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.

Ao estabelecer as funções exercidas pelo licenciado em Pedagogia, a Resolução amplia o sentido da docência para além da função de magistério, passando a compreender, também, as funções de gestão e de produção e difusão do conhecimento, já presentes na proposta da CEEP e CNFP encaminhada ao CNE em 2002 (CEEP; CNFP, 2002). Incorpora-se, assim, o princípio da docência como base, porém, não da formação do pedagogo em geral, conforme originalmente foi estabelecido pela ANFOPE, mas do licenciado em pedagogia. Nesta limitação, imposta pelos liames normatizadores, explicita-se, mais uma vez, a ambigüidade destas diretrizes, uma vez que o princípio da docência como base, tem seu valor vinculado à possibilidade de formar o pedagogo enquanto educador generalista, licenciado e bacharel ao mesmo tempo. Ou seja, “O curso de Pedagogia, porque forma o profissional da 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” (CEEP; CNFP, 2002, p.5). Na medida em que as DCNP estabelecem uma normatização voltada ao reconhecido do curso somente como uma licenciatura, o princípio da docência como base perde valor, pois toda licenciatura, independentemente da aplicação deste princípio e dos postulados do Movimento, terá como base de organização do curso uma docência.

Diferindo substancialmente da proposta inicial do CNE de março de 2005 que propunha uma organização curricular pautada em disciplinas, seminários, atividades teóricas, prática de ensino e atividade prática e estágio supervisionado, sem mencionar os conhecimentos a serem trabalhados, a organização apresentada pela Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006b) aproxima-se mais da proposição da ANFOPE e da Comissão de

Especialistas de Ensino de 1999. Compreende, assim, três núcleos de estudos, a saber: (i) núcleo de estudo básicos; (ii) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e (iii) núcleo de estudos integradores. A articulação destes núcleos e do corpo de conhecimentos que lhes dá sustentação está orientada pelos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Embora incorpore a idéia de organização curricular por núcleos de estudo, observa-se que o corpo de conhecimentos mencionado difere daquele historicamente defendido pela ANFOPE nos documentos dos Encontros Nacionais.

A duração do curso foi estabelecida, como defendido pelo Movimento, em 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídos, conforme o Artigo 7º da Resolução, do seguinte modo:

[...]

I – 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisa, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

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 (BRASIL, 2006b).

Considerando que as DCNFP propõem, para todos os cursos de formação de professores, uma carga horária de 2.800 horas, as DCNP, ao estabelecer 3.200 horas para o Curso de Pedagogia, expressam a força das entidades que estiveram presentes nas negociações. É uma vitória coletiva, embora incompleta, porquanto a duração mínima de 4 anos para a integralização curricular não foi considerada.

As referências à prática não são tão claras quanto aquelas existentes nos dois primeiros documentos analisados (Projeto de Resolução do CNE e Proposta de DCNP da CEEP de 1999). Resume-se a uma citação no parágrafo III do Artigo 6º, onde ressalta: “atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos”. Quando trata do estágio curricular, ora abre um leque

enorme de intervenções a serem realizadas, ora restringe-o à atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. No parágrafo IV do Artigo 8º define:

[...] estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades de gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006b).

Embora determine a aplicação das 300 horas de estágio supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme o Art 7º parágrafo II, apresenta logo em seguida uma extensa relação de atuações incluindo, também, os ambientes não-escolares.

A formação dos especialistas que não constava da redação do Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a) compôs a redação do documento final em consonância com o artigo 64 da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996). De acordo com o texto, a formação dos especialistas está “assegurada” pelas DCNP, não havendo maiores explicitações sobre as formas de proceder para chegar a isso. No inciso primeiro estabelece a possibilidade do oferecimento dessa formação também em nível de pós-graduação a todos os licenciados.

Na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006b) foram extintas as habilitações do Curso de Pedagogia: “As habilitações em Cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (BRASIL, 2006b). Rompe-se, dessa forma, com a organização curricular por habilitações, que permitia, desde 1969, o oferecimento de trajetórias curriculares mais verticalizadas, por níveis de ensino. Embora em nenhum artigo do texto legal conste a determinação de que a organização do currículo para as modalidades de formação previstas dar-se-ia em um único percurso curricular, infere-se essa interpretação do artigo décimo.

Interessante ressaltar que a proposta da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia de 1999 (CEEP, 1999) concebia o Curso de Pedagogia para formar o Pedagogo, licenciado e bacharel ao mesmo tempo. Nela, o processo formativo compreenderia um percurso curricular unitário, o que não significa, naquele documento, que fosse único. Também do documento final de XII Encontro Nacional da ANFOPE (ANFOPE, 2004), resgatamos o seguinte posicionamento:

É oportuno ressaltar que são amplas as possibilidades de formação no curso de Pedagogia. O recorte a ser efetivado pelas instituições formadoras, entretanto, vincula-se às condições específicas de cada uma, entre as quais a existência de um corpo docente qualificado e uma infra-estrutura adequada. Não se trata, portanto, de abranger um amplo leque de opções, mas sim de escolher e verticalizar aquelas áreas priorizadas no Projeto Pedagógico da instituição formadora (ANFOPE, 2004, p.28).

Parece-nos, pois, que não havia, nem nos posicionamentos da ANFOPE, nem da CEEP de 1999 a idéia de restringir a um único percurso curricular a formação do pedagogo em dimensão tão ampliada quanto permite o texto aprovado. Este resultado expresso no documento final, porém, resultou da tentativa de contemplar diferentes concepções de Curso de Pedagogia, de pedagogo e de organização curricular, representadas por interesses antagônicos e em disputa, no processo de construção dos consensos, onde o embate entre as posições divergentes terminaram por consolidar diretrizes confusas, que apresentam muitas imprecisões e ambigüidades.

Um outro fator explicativo de tal ambigüidade pode ser encontrado, conforme explicitam Saviani (2007) e Evangelista (2005), na adesão aos paradigmas pós-modernos. Neste sentido, Saviani (2007) afirma que tanto na Resolução (BRASIL, 2006b) quanto nos Pareceres (BRASIL, 2005b; BRASIL, 2006a) os termos “se encontram impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que têm prevalecido na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular” (p.127). As DCNP conservam, na essência, o que Evangelista (2005) identificou nas posições do CNE em relação à noção de pedagogo e de pedagogia. Diz a autora: “A proposta indica a adesão a teorias que pleiteiam a diversidade, a pluralidade de saberes, os múltiplos olhares da ciência, a multi-referencialidade do conhecimento, a reconfiguração do tecido social, o respeito às relações sociais e étnico-raciais e a multiculturalidade como condicionantes pressupostos para a prática profissional” (EVANGELISTA, 2005).

Na direção do que apontam esses autores, identificamos no texto final das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia algumas contradições. Dentre elas evidenciamos, por um lado a ampliação e, por outro, a redução do campo de atuação do pedagogo, o que pode ser constatado em muitas expressões presentes no corpo do texto da Resolução 1/2006 (BRASIL, 2006b), a saber: “contexto escolar e não-escolar”, “experiências não-escolares”, “diferentes meios ambiental-ecológicos”, “atuar como agentes interculturais”, “vivenciar experiências na educação de pessoas com necessidades especiais, educação no campo, educação indígena, educação de remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais”, entre outras. Ao mesmo tempo em que preconiza esta ampliação do campo de atuação, restringe-o pela delimitação da titulação de licenciado.

O texto da Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006b) também cultiva ambigüidades, ao admitir interpretações diversas em posicionamentos tais como: “em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”(Artigo 2º), “no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (Artigo 2º), “pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” (Artigo 3º), “o conhecimento multidimensional” (Artigo 6º), “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens” (Artigo 6º). Neste sentido, conforme alerta Saviani (2007): “as instituições terão dificuldade quanto ao modo pelo qual devem proceder para organizar o Curso de Pedagogia e sobre as diretrizes a serem seguidas. Pois não é fácil identificar na resolução do CNE uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso” (p.127).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo dedicou-se à análise de um longo processo que culminou recentemente na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), instituídas pelos Pareceres CNE/CP nº 05/2005 (BRASIL, 2005b) e CNE/CP nº 03/2006 (BRASIL, 2005a), e na homologação da Resolução MEC/CNE nº 1 (BRASIL, 2006b). Seu objetivo mais imediato foi o de analisar a articulação do conteúdo finalmente aprovado nesta resolução, articulando-o com as duas principais propostas de Curso de Pedagogia que estiveram em disputa no processo de construção das DCNP. Neste sentido, buscou-se apreender as concepções de educação e de formação de professores/educadores basilares em cada um dos projetos, as funções estabelecidas para o Curso de Pedagogia, as indicações de organização do currículo e a definição de pedagogo. O entendimento desejado exigiu a análise dos interesses e das forças em disputa, bem como a identificação dos intelectuais que os representavam.

As DCNP aprovadas constituem o resultado de um processo que envolveu comissões internas do Ministério da Educação, Comissões Bicamerais do Conselho Nacional de Educação, Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia, entidades e associações da área da educação (ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, CEDES, entre outras) em um processo arbitrado pelo Estado – legítimo representante, no Brasil, dos interesses do capital (GERMANO, 2005). Este processo envolveu intelectuais como mediadores dos diferentes interesses presentes na arena de confrontação em que se constituiu o Conselho Nacional de Educação. Nesta arena, estiveram mais direta e fortemente representados dois projetos de formação de professores/educadores: a proposta de formação de educadores construída e defendida pelo Movimento coordenado pela ANFOPE nas últimas duas décadas e a proposta de formação de professores articulada no contexto das reformas da Educação Básica e do Ensino Superior, implantadas pelo governo desde a década de 1990.

Ocorridas num contexto de Estado gerencial, estas reformas tenderam a uma orientação em que as decisões passavam muito pouco pela mediação das entidades e associações políticas representativas dos interesses mais coletivos (SILVA JUNIOR, 2002). O estudo permitiu constatar, no processo de construção das DCNP, que as proposições dos intelectuais coletivos e suas ações no âmbito do aparelho de Estado, ao antagonizar com os propósitos oficiais, enfrentaram a resistência do aparelho burocrático, que imediatamente

desenvolvia estratégias de desmobilização. A apresentação do Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a) do CNE, em março de 2005, sem discussão prévia com os coletivos que vinham refletindo sobre os caminhos do curso, demonstrou a quase inexistência de mecanismos de mediação entre os interesses oficiais e aqueles das entidades e organizações da área da educação.

A posição defendida pela ANFOPE e entidades parceiras teve papel importante no confronto político e na defesa dos interesses coletivos da nação. Estas entidades construíram propostas para a formação dos educadores, em relação às quais firmaram posição durante os seis anos que se passaram desde a apresentação da Proposta de Diretrizes da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 1999 (CEEP, 1999), até a retomada dos trabalhos por parte do MEC/CNE em 2005, que culminou com a apresentação do Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a) em março de 2005.

Nesse momento em que a correlação de forças exigia uma mobilização maior, a proposta que se tornou hegemônica no âmbito das entidades já citadas foi encampada e afirmada também por universidades e sindicatos dos trabalhadores em educação. Assim, no plano político, estas entidades e associações da área da educação representadas nos órgãos do aparelho de Estado, instituídas enquanto intelectuais coletivos, desempenharam papel fundamental na mediação entre os interesses então em jogo. No embate contra-hegemônico e no enfrentamento por dentro do aparelho de Estado, fizeram ampliar os espaços de mediação. Como resultados deste processo foram construídos consensos políticos e pedagógicos entre as entidades e associações para a apresentação de modificações às DCNP.

Os embates que mobilizaram os educadores sustentavam-se na existência de concepções antagônicas de formação. Na visão oficial, defendida pelo MEC/CNE, com base nas orientações dos “intelectuais coletivos internacionais”, a formação de professores no âmbito universitário seria demasiado intelectualizada e cara, logo, dispensável, uma vez que, em sua visão, os principais problemas identificados na Educação Básica referiam-se à questão dos meios educativos e da formação do professor para “operar” sobre eles.

Esta intencionalidade orientava-se por uma concepção centrada na dimensão técnica do trabalho docente (CONTRERAS, 2002) e em princípios metodológicos voltados ao fazer imediato, privilegiando o desenvolvimento das competências (CAMPOS, 2004, RAMOS, 2001) necessárias para o exercício técnico-profissional. Tal perspectiva, segundo os autores, resultaria numa formação de caráter reducionista e instrumental, centrada na prática prescritiva e no domínio de procedimentos a serem executados. O exercício profissional do

pedagogo, por esta perspectiva, definir-se-ia pelo desempenho técnico de papéis e funções delimitadas pelo utilitarismo, o aplicacionismo e o imediatismo da sala de aula.

Desta maneira, a formação converge para o empobrecimento teórico do professor (MORAES, 2003) e para o fortalecimento de uma perspectiva promotora do ajustamento dos indivíduos à racionalidade econômica, presente nas reformas da década de 1990 e no atual contexto de hegemonia neoliberal. A lógica que presidia essa proposta parece-nos, pois, ser a seguinte: empobrecendo-se a formação teórica do professor/educador, restringem-se as suas possibilidades de ação política consciente e crítica, convertendo-o em um prático, voltado apenas ao fazer da sala de aula. Assim, se não de todo inofensivo, considerando as contradições inerentes às práticas sociais, com certeza mais limitado na compreensão das relações de dominação.

Na visão defendida pela ANFOPE e entidades parceiras, a formação e atuação do educador, como prática social, vinculam-se principalmente à compreensão dos determinantes sociais mais amplos da educação, demandando capacidade de análise do contexto social, econômico, político e cultural em que se inserem esses processos formativos, sob uma perspectiva orientada pela racionalidade emancipatória (FRIGOTTO, 2003). Nessa direção, postula a formação de educadores críticos, capazes de compreender que, tanto os “fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem ‘naturalmente’ pelo mero fato de participarem de experiências que se pretendem educativas” (CONTRERAS, 2002, p.184). O educador crítico compreende a sua prática como determinada por condicionantes históricos e sociais, colabora no esforço e na disseminação dessa compreensão e organiza sua prática no sentido de superação “dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência” (CONTRERAS, 2001, p.185).

Consideramos, portanto, que os principais embates vivenciados no processo de definição das DCNP estiveram pautados no antagonismo das concepções de educação e de formação presentes nas propostas em disputa. Tal antagonismo pode ser identificado na resposta às três questões fundamentais que acompanham o Curso de Pedagogia em sua trajetória histórica e que dificultaram a construção dos consensos, a saber: (i) qual a função do Curso de Pedagogia? (ii) como organizar o Curso de Pedagogia? (iii) quem é o pedagogo?

O Curso de Pedagogia, na concepção defendida pela ANFOPE e entidades parceiras, estaria fundado em uma organização curricular estabelecida por sólida formação teórica e interdisciplinar oferecida em, no mínimo, 3.200 horas de estudos, distribuídas em



pelo menos quatro anos letivos. Pautar-se-ia, também, pela unidade entre teoria e prática, articuladas desde o início do curso, em um percurso curricular unificado, não prevendo habilitações e em que a docência seria a base da formação. Essa docência, no entanto, não estaria referida somente às funções de ensino na ação imediatamente submetida à sala de aula, mas compreenderia as funções de professor, de gestor e de pesquisador. O profissional formado no Curso de Pedagogia, desse modo, o pedagogo, seria o educador generalista, bacharel e licenciado ao mesmo tempo, formado para atuar no magistério, na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento da área da educação. Englobaria, portanto, de modo integrado, as funções de professor, de gestor e de pesquisador.

A acepção do MEC/CNE, claramente demonstrada no Projeto de Resolução de março de 2005 (BRASIL, 2005), embora tenha incorporado o princípio da docência como base do Curso de Pedagogia não pretendia uma formação referida à docência ampliada, qual seja, a do pedagogo bacharel e licenciado. O percurso curricular apresentado teria como função precípua formar o docente para a Educação Básica no magistério da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação para atuação nesses dois níveis de escolaridade far-se-ia em um percurso curricular unificado ou contemplando habilitações, conforme as necessidades explicitadas em cada realidade, com duração mínima de 2.800 horas. Poderia contemplar a formação do bacharel, porém em um percurso formativo oferecido após a graduação, momento em que o licenciado receberia o “adensamento teórico” necessário à função de pesquisador. O pedagogo seria, então, o licenciado em pedagogia, podendo apostilar, posteriormente, o grau de bacharel. Evidenciava-se, assim, a cisão entre bacharelado licenciatura tão fortemente combatida pelas propostas do Movimento.

A docência<sup>143</sup>, anteriormente pensada apenas como tarefa do Curso Normal Superior (LDB/96), passou a ser aceita como função do curso de pedagogia, mas numa clara substituição do que se previra para aquele percurso formativo. Agora, em 2005, estava na centralidade das duas proposições. Porém, na acepção da ANFOPE e entidades parceiras, a docência adquire um sentido ampliado, englobando as funções de magistério, de gestão e de pesquisa, em correspondência à concepção ampliada de formação sempre por elas defendida. Na perspectiva do CNE, a docência refere-se às funções de magistério, de ensinar na

---

<sup>143</sup> Na dissertação de mestrado intitulada “Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?”, Suzane da Rocha Vieira faz um importante estudo dos três conceitos em torno dos quais foram organizadas as DCNP, quais sejam: docência, gestão e conhecimento. Nas DCNP, segundo a autora, “a docência ocupa posição hegemônica, não apenas por ser a sua base, mas por apresentar uma nova concepção de pedagogo” (VIEIRA, 2007).

Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em consonância com uma perspectiva reducionista e pragmática de formação.

As duas perspectivas (MEC/CNE e ANFOPE), no entanto, conflitam com aquela pela qual foi criado o Curso de Pedagogia em 1939 (BRASIL, 1939), em que a centralidade da formação esteve mais ligada ao bacharelado. Na história do curso e nas propostas construídas nesse período de embates, verificou-se uma inversão de suas funções, uma vez que as mudanças implicaram na migração de currículos mais centrados na formação de especialistas em educação e na titulação de bacharéis, para currículos voltados à formação para o magistério e titulação de licenciados. Em face dessas mudanças, a base de formação do Pedagogo caracterizada pelo bacharelado inverte-se, configurando-se, a partir da homologação das DCNP, em uma formação centrada na licenciatura, na preparação para as atividades do magistério na Educação Básica. Observe-se que não utilizo, neste contexto, o termo “docência” no sentido ampliado construído pelo Movimento. Embora no texto das diretrizes possam ser reconhecidos os esforços das entidades para fazer incorporar suas reivindicações históricas, teses básicas e princípios, as posições do CNE prevaleceram, vinculando o curso mais fortemente à função de formar para o magistério, ou seja, formar o professor para dar aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, e menos à formação do gestor e do pesquisador.

O processo de transformação do Curso de Pedagogia para um perfil mais centrado nas funções de licenciatura inicia com a legislação de 1969, quando o então CFE decidiu pela titulação de licenciado. Tal processo só foi aprofundado, no entanto, na década de 1980, no contexto da abertura política, onde ganha expressão o Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores. As principais mudanças introduzidas pelas DCNP – fim das habilitações, docência como base da formação, docência compreendida como formação do professor, do gestor e do pesquisador, carga horária superior à das demais licenciaturas –, configuram o resultado dos embates entre o projeto governamental de retirar a formação de professores do âmbito das universidades e o projeto de formação construído pelo e no Movimento.

Os dissensos sobre as funções do Curso de Pedagogia, conforme pudemos constatar, são históricos, culminando, em alguns momentos, na intenção de extingui-lo. Tal intenção aparece pela primeira vez nos pareceres normatizadores do curso, elaborados por Valnir Chagas, Conselheiro do CFE, ainda na década de 1960. Na década de 1970, a questão foi aprofundada pelo mesmo conselheiro, no contexto das ações resultantes da Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968) e da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), as quais compunham

um conjunto de indicações em que o Curso de Pedagogia, no formato até então conhecido, desaparecia. Esta mesma intencionalidade reaparece na década de 1990, no contexto da reforma do Ensino Superior, quando os cursos de formação de professores receberam atenção especial. Nos processos de discussão e embates travados para a continuidade do Curso de Pedagogia, desempenharam papel importante entidades como a ANFOPE, ANPEd, CEDES, ANPAE, FORUMDIR, entre outras. Contraditoriamente, porém, na década de 1990 e início de 2000, quando as políticas oficiais praticamente extinguem o Curso, observamos na prática social a sua maior expansão.

No entanto, ao mesmo tempo em que tais ambigüidades e contradições podem ser consideradas a maior fraqueza das DCNP, em comparação com o texto do Projeto de Resolução, de março de 2005 (BRASIL, 2005a), no qual o forte pragmatismo não deixava opções, as determinações agora aprovadas, mesmo com suas ambigüidades e indefinições, dão margem à possibilidade de se constituir um projeto pedagógico comprometido com uma organização curricular pautada em sólida formação teórica, na unidade entre teoria e prática, na gestão democrática e no trabalho coletivo e interdisciplinar, orientada por uma perspectiva de emancipação social.

## FONTES DOCUMENTAIS

ANFOPE et al. **Documento das entidades sobre a Resolução do CNE**. ANFOPE, ANPEd e CEDES. 2005a. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/>>. Acesso em: jun. 2006.

ANFOPE et al. **Posicionamento Conjunto** da ANFOPE, ANPEd, CEDES e FORUMDIR - Contribuições para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília – DF, 07 jul. 2005b. (mimeo).

ANFOPE et al. **Posicionamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES E FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**. Posicionamento conjunto das entidades, na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do Programa Especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 07 jul. 2001. Disponível em: <[http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc\\_conjunto2001.doc](http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_conjunto2001.doc)>. Acesso em: set. 2005.

ANFOPE, ANPEd, CEDES. **A definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia** - Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação, visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, 10 set. 2004. (mimeo).

ANFOPE. Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação. **Manifesto de Brasília**. Posicionamento contrário ao Projeto de Resolução do CNE, Brasília, 07 jun. 2005. (mimeo).

ANFOPE. **Documento Final do VI Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1992. Disponível em: <[www.lite.fae.unicamp.br/anfope](http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope)>. Acesso em: jul. 2005.

ANFOPE. **Documento Final do VII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1994. Disponível em: <[www.lite.fae.unicamp.br/anfope](http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope)>. Acesso em: jul. 2005.

ANFOPE. **Documento Final do VIII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1996. Disponível em: <[www.lite.fae.unicamp.br/anfope](http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope)>. Acesso em: jul. 2005.

ANFOPE. **Documento Final do IX Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1998a. Disponível em: <[www.lite.fae.unicamp.br/anfope](http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope)>. Acesso em: jul. 2005.

ANFOPE. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. In: **Documento Final do IX Encontro Nacional**, Campinas, 1998b (mimeo).

ANFOPE. **Documento Final do X Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <[www.lite.fae.unicamp.br/anfope](http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope)>. Acesso em: jul. 2005.

ANFOPE. **Documento Final do XI Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <[www.lite.fae.unicampi.br/anfope](http://www.lite.fae.unicampi.br/anfope)>. Acesso em: jul. 2005.

ANFOPE. **Documento Final do XII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <[www.lite.fae.unicampi.br/anfope](http://www.lite.fae.unicampi.br/anfope)>. Acesso em: jul. 2005.

ANFOPE. **Documento Final do XIII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 2006. (mimeo.).

ANFOPE. Encontros Nacionais da ANFOPE - **Série Documentos** - Coletania Anfope, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-138, 1993.

BORDAS, Merion Campos; BAZZO, Vera Lúcia; BENÍCIO, Maria. **FORUMDIR**: uma história de lutas. 2000. (Mimeo).

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. 1939.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.558**, 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. 1946. (Mimeo.)

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Documenta** nº 1, 1962.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. **Documenta** nº 10, 1962. p.95-100.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/1962. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, nº 11, 1963a. p. 59-65.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE nº 62/1962. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. **Documenta**, nº 11, 1963b.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 53**, de 18 de novembro de 1966. Fixa os princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 12, de 3 de fevereiro de 1967. Trata da formação de professores para as disciplinas específicas do ensino médio técnico. **Documenta**, nº 22, 1967.

BRASIL. Lei nº 5.540/1968, 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. Brasília, **Diário Oficial da União**, nº 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. **Documenta**, nº 100, 1969a. p. 101-179.

BRASIL. 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. **Documenta**, nº 100, 1969b. p. 113-117.

BRASIL. Presidência da República. **Primeiro (I) Plano Nacional de Desenvolvimento (PND)**: 1972/1974. Brasília: IBGE, 1971.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União** de 12/8/1971.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE nº 22. A formação do magistério. Proposta introdutória a nova política de formação do magistério. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 08/02/1973a. In: CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério**: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE nº 23. As licenciaturas da área da educação geral. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 08/02/1973b. In: CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério**: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE nº 36. Curso de licenciatura em Educação Artística. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 09/08/1973c. In: CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério**: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE nº 23**, de 23 de outubro de 1973d. Fixa os mínimos de conteúdos e duração do Curso de Educação Artística.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE nº 46. Curso de licenciatura em Ciências. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 07/06/1974. In: CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério**: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE nº 30**, de 11 de julho de 1974. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a observar na organização do Curso de Licenciatura em Ciências.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE nº 67. Estudos Superiores de Educação. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 02/09/1975a. In: CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério**: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE nº 68. A formação pedagógica das licenciaturas. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 04/12/1975b. In: CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério**: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRASIL. Ministério do Interior. **II Plano Nacional de Desenvolvimento**: programa de ação do governo para a Região Centro-Oeste – 1975-1979. Brasília, 1975.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE nº 70. O preparo dos especialistas em educação. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 29/01/1976a In: CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério**: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE nº 71. A formação de professores para a educação especial. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 12/02/1976b. In: CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério**: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. A formação de Recursos Humanos para a Área da Educação. **Documento II** – C.E.A.E., Brasília, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 74, de 5 de fevereiro de 1985. Institui as Comissões de Especialistas de Ensino e estabelece suas atribuições. Brasília: MEC, **Documenta** (291), mar. 1985, p.129.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Portaria nº 39, de 17 de março de 1987. Designa Conselheiros para constituírem Comissão Especial de Reformulação dos Currículos dos Cursos de Licenciatura. Brasília: MEC, **Documenta** (315), mar. 1987a, p.305.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 509, de 30 de setembro de 1987. Institui as Comissões de Especialistas de Ensino e estabelece suas atribuições. Brasília: MEC, **Documenta** (323), nov. 1987b, p.263.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 59, de 20 de fevereiro de 1989. Constitui Grupo de Trabalho com o objetivo de estimular, coordenar e articular o desenvolvimento de estudos e análises sobre educação brasileira, bem como consolidar propostas destinadas a subsidiar a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, **Documenta** (339), mar. 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 287, de 10 de dezembro de 1992. Institui as Comissões de Especialistas de Ensino e estabelece suas atribuições. Brasília: MEC, **Diário Oficial da União**, 14 dez. 1992.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995b. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/19131\\_95.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/19131_95.htm)>. Acesso em: dez. 2006.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.159, de 26 de outubro de 1995. Altera dispositivo da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, **Documenta** (416), out./nov./dez. 1995a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Edital 04/1997**. Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Brasília: MEC, dez. 1997a.

BRASIL. **Decreto nº 2.306**, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20,45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília-DF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997. 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. 1997b. **Diário Oficial da União**, 15 jul. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 146, de 10 de março de 1998. Designa professores para integrarem Comissões de Especialistas. Brasília: MEC, **Documenta** (438), mar. 1998, p.79.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 972, de 22 de agosto de 1997. Institui as Comissões de Especialistas de Ensino e estabelece suas atribuições. Brasília: MEC, **Documenta** (431), ago. 1997c, p.405.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 053/1999, de 28 de janeiro de 1999a. Dispõe sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf>>. Acesso em: dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE nº 115/1999, de 10 de agosto de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. **Diário Oficial da União**, 06 set. 1999b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Artigos 62 e 63 da Lei 9.394/1996 e o artigo 9º, § 2, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/1961, com a redação dada pela Lei 9.131/1995. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 970/1999**, de 9 de novembro de 1999d. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e a Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces970\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces970_99.pdf)>. Acesso em: dez, 1996.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 dez. 1999e.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 647, de 24 de maio de 2000. Designa membros titulares e respectivos suplentes da Comissão Nacional de Formação de Professores. Brasília: MEC, 2000a. Disponível em: <http://www.abmes.org.br>>. Acesso em: 23 jan. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 1.518, de 16 de junho de 2000. Designa membros das Comissões de Especialistas de Ensino. Brasília: MEC, 2000b. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br>>. Acesso em: 23 jan. 2006.

BRASIL. Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 ago. 2000c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 10, de 9 de maio de 2000. Proposta de revisão do Decreto Federal nº 3.276 de 1999. **Documenta** (464), Brasília, mai. 2000d.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria MEC/CNE nº 1.531, de 29 de setembro de 2000. Institui a Comissão do Curso de Pedagogia, com a atribuição de definir a abrangência, os objetivos e outras especificações necessárias à elaboração da prova a ser aplicada no Exame Nacional do Curso de Pedagogia, no ano de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 out. 2000e, Seção 2, p.5.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 009/2001, de 08 de maio de 2001a. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p.31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 21/2001, de 06 de agosto de 2001b. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 027/2001, de 02 de outubro de 2001c. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009 /2001 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p.31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 028/2001, de 02 de outubro de 2001d. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p.31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002, Seção 1, p.31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002, Seção 1, p.9.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria CNE/CP nº 4**, de 3 de julho de 2002. Institui Comissão com a finalidade de estabelecer diretrizes para a formação de professores para a educação básica. 2002c. (Mimeo.).

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria CNE/CP nº 4**, de 3 de julho de 2002. Institui Comissão com a finalidade de estabelecer diretrizes para a formação de professores para a educação básica. 2002c. (Mimeo.).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Projeto de Resolução**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC/CNE, 17 de mar. 2005a. (Mimeo).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 13, dez. 2005b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: abr. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 21, fev., 2006a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>, Acesso em: abr. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, p.11.

BRZEZINSKI, Iria. **Contribuições na Audiência Pública Nacional sobre “Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de nível superior”**, realizada no Conselho Nacional de Educação – CNE. Brasília, 2001. (mimeo.)

CEEP, CNFP. **Documento norteador para Comissões de autorização e reconhecimento de curso de pedagogia**. Brasília: MEC/SESu, 2001. (Mimeo.).

CEEP, CNFP. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Brasília, abr. 2002. (Mimeo.).

CEEP. **Ata da reunião da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia**. Brasília, 10,11 e 12 nov. 1996. (Mimeo.).

CEEP. **Ata de reunião da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia**. Brasília, 17 e 18 jun. 1998a. (Mimeo.).

CEEP. **Ata de reunião da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia**. Brasília, 12 a 14 ago. 1998b. (Mimeo.).

CEEP. **Ata de reunião da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia**. Caxambu, 21 set.1998c. (Mimeo.).

CEEP. **Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/diretrizes99.doc>>. Acesso em: 16 abr. 2005.

CEEP. **Relatório da Reunião realizada no MEC/SESu**, Brasília, 12 set. 1996. (Mimeo.).

COMITÊ PRÓ-FORMAÇÃO DO EDUCADOR. **Documento Final do I Encontro Nacional**, Belo Horizonte, 1983. (Mimeo.).

CONARCFE. **I Encontro de Avaliação** da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. São Paulo, jul. 1984a. Disponível em: <[www.lite.fae.unicampi.br/anfope](http://www.lite.fae.unicampi.br/anfope)>. Acesso em: jul. 2005.

CONARCFE. **II Encontro de Avaliação** da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Niterói, out., 1984b. Disponível em: <[www.lite.fae.unicampi.br/anfope](http://www.lite.fae.unicampi.br/anfope)>. Acesso em: jul. 2005.

CONARCFE. **III Encontro de Avaliação** da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Campinas, mai. 1985. Disponível em: <[www.lite.fae.unicampi.br/anfope](http://www.lite.fae.unicampi.br/anfope)>. Acesso em: jul. 2005.

CONARCFE. **Documento Final do II Encontro Nacional** da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Belo Horizonte, 1986. (mimeo.).

CONARCFE. **Documento Final do IV Encontro Nacional** da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Belo Horizonte, jul., 1989. Disponível em: <[www.lite.fae.unicampi.br/anfope](http://www.lite.fae.unicampi.br/anfope)>. Acesso em: jul. 2005.

CONARCFE. **Documento Final do V Encontro Nacional** da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Belo Horizonte, jul., 1990. Disponível em: <[www.lite.fae.unicampi.br/anfope](http://www.lite.fae.unicampi.br/anfope)>. Acesso em: jul. 2005.

FORUMDIR. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia**. Porto Alegre/RS, dez. 2003. (Mimeo.).

FORUMDIR. **Considerações do FORUMDIR sobre a proposta do Conselho Nacional de Educação de Resolução que institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. 2005a. (Mimeo).

FORUMDIR. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia**. 2005b. (Mimeo).

MANIFESTO. **Manifesto de Educadores Brasileiros. sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**. Encaminhado ao CNE em 20 de setembro de 2005. (Mimeo).

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In. **Revista de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 65 (150):407-25, mai./ago. 1984.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela. O Conselho Nacional de Secretários de Educação na Reforma Educacional do Governo FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, nº 80, set. 2002. p.72-89. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: mai. 2007.
- AGUIAR, Márcia Ângela; SCHEIBE, Leda. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, nº 68, dez. 1999.
- AGUIAR, Márcia Ângela; MELLO, Márcia. Pedagogia e diretrizes curriculares: polêmicas e controvérsias. **Linhas Críticas**, Brasília, nº 11, jan./jun. 2005, p.119-138.
- AGUIAR, Márcia Ângela 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]. Campinas, v.27, nº 96, out. 2006. p.819-842. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: abr. 2007.
- ABÁDIA DA SILVA, Maria. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARRETO, Raquel Goulart e LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington. In: **Caderno da Dívida Externa nº 6**. São Paulo: Gráfica e Editora Peres LTDA, 1994.
- 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.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável as investidas ideológicas. ANAIS ANPED, Caxambú, 2000. Disponível em: <<http://anped.org.br/>>. Acesso em: dez. 2006.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BOBBIO, Norberto. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BOLLMANN, Maria da Graça. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Colóquio sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. São Paulo, 21 ago. 1996. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/coloq3.doc>>. Acesso em: jul. 2007.

BORDAS, Méron Campos. 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. p.63-78.

BORÓN, Atilio et al. A trama do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos Anos 90. **Cadernos do Maré**, Brasília, nº 1, 1997. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/>>. Acesso em: mai. 2007.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.

BRUNO, Lucia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos da educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do Movimento para as reformulações dos cursos de formação dos profissionais da educação: do Comitê (1980) à Anfope (1982). **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 54, 1992a. p. 75-86.

BRZEZINSKI, Iria. A Formação dos Profissionais da Educação na Perspectiva da ANFOPE e a Nova LDB da Educação Nacional. **Boletim Anfope**, Campinas, São Paulo, v. 1, n. 4, 1992b. p. 9-19.

BRZEZINSKI, Iria; ALLI, E. Encontros Nacionais da ANFOPE. **Série Documentos - Coletânea Anfope**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 1993. p. 1-138.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas, SP: Papyrus, 1996a.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia e formação de professores: dilemas e perspectivas. In: **Anais do VIII ENDIPE**, Florianópolis, NUP/CED/UFSC, 1996b.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de Professores: um desafio.** Goiânia: UCG, 1996c.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne; THERBORN, Göran. **O desafio Social-Democrata.** Lisboa: Dom Quixote, 1983.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMPOS, Roselane de Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental.** Florianópolis, 2002. 231 f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

CAMPOS, Roselane Fátima. **O cenário da formação de professores no Brasil: analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar).** 2004. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/roselane.doc>>. Acesso em: fev. 2006.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações.** São Paulo: Cortez, 1984.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de et al. **Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações.** Disponível em: <[www.sbhe.org.br](http://www.sbhe.org.br)>. Acesso em: 01 set. 2006.

CASALECCHI, José Enio. **O Brasil de 1954 ao Golpe Militar.** São Paulo: Contexto Editora, 2002.

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

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos.** São Paulo: Cortez, 2000b.

COSTA, Diva de Moura Diniz. A CEAE e a formação de recursos humanos para a educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.62, nº 142 maio/ago, 1978.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente**: ensaios sobre a democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. A organização do campo educacional: as Conferências de Educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.3, nº .9, mai. 1981.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A formação docente e a educação nacional**. s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil dos anos 1990. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, nº.80, set. 2002.

DUARTE, Newton. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

EVANGELISTA, Olinda. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, nº.2, jul./dez. 2001. p. 247-259.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor**: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). Florianópolis: NUP/CED/UFSC/ Editora Cidade Futura, 2002.

EVANGELISTA, Olinda. A formação universitária do professor: o debate dos anos 1920 e a experiência paulista dos anos 1930. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

EVANGELISTA, Olinda. **Curso de Pedagogia**: propostas em disputa. Exposição realizada no 1º Encontro Catarinense de estudantes de Pedagogia. Florianópolis: UFSC. Mesa-Redonda com Helena de Freitas (ANFOPE) e Beatriz Luce (CNE). 29 out. 2005. (mimeo).

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. **Professor obstáculo ou obstáculos ao professor?** Florianópolis, 2006. (mimeo).

FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos da educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia para além dos confrontos. In: **ANAIS** do Fórum de Educação – Pedagogo: que profissional é esse. Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, set. 2002. p.39-62.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Trabalho, relação teoria/prática e o curso de pedagogia. In: Brzezinski, Iria (Org.). **Formação de professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, nº 68, dez. 1999. p.17-44.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Construir políticas de formação contra a barbárie neoliberal: as diretrizes para os cursos de formação de professores da educação básica. In: **PUCVIVA**, São Paulo, nº 13, jul./set. 2001. Disponível em: <[www.apropucsp.org.br/revista/r13\\_r07.htm](http://www.apropucsp.org.br/revista/r13_r07.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, nº 80, set. 2002. p.136-167.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 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. p.89-116.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo, Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p.9-49.

GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p.9-49.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del cárcere**. Turim: Einaudi, 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1978.



GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, v.1. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, v.3. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GROS, Denise Barbosa. **Institutos Liberais e neoliberalismo no Brasil da Nova República**. Campinas, 2002. 252 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <[http://www.fee.rs.gov.br/sitefee/download/teses/teses\\_fee\\_06.pdf](http://www.fee.rs.gov.br/sitefee/download/teses/teses_fee_06.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2007.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HADDAD, Sérgio. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANNA JR. Aurélio (Org.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos**. Brasília: DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Internacionais, 1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2006.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Universidade de São Paulo.

LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Universidades na penumbra: Neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é a 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.

LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.173 – 188.

LINHARES, Célia; SILVA, Waldeck Carneiro da. **Formação de professores**; travessia de um labirinto legal. Brasília: Plano Editora, 2003.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov Neto. **Formação de professores**: passado, presente, futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. Versão preliminar para discussão interna. Out./nov. 1999. (Mimeo.).

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NASCIMENTO, Alexandre do; SILVA, Andréia Ferreira da; ALGEBAILLE, Maria Emília Bertino. Estado, mercado e trabalho: neoliberalismo e políticas sociais. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A hora e a vez da escola pública?** Um estudo sobre os determinantes da política educacional no Brasil de hoje. Rio de Janeiro, 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

NUNES, Edson; et al. **Sub-Governo**: Comissões de Especialistas e de Avaliação – Política Educacional e Democracia. Dez. 2001. (Mimeo.).

OFF, Claus. Problemas estruturais do Estado capitalista. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Betty A. de. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. A nova hegemonia da burguesia no Brasil dos anos 1990 e os desafios de uma alternativa democrática. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **A LDB e o contexto nacional**: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos de 1988 a 1996. Campinas – SP, 1997. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

ORSO, Paulino José (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. 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.

PEREIRA DA SILVA, Marcelo Soares. Diretrizes curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: debates e embates na formação do pedagogo. **Educação em Foco**, Juiz de fora, v. 10, nº 1 e 2, 2006. p. 113-137.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares**. In: FORUM NACIONAL DE PEDAGOGIA, Belo Horizonte, jul. 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Educação conformada: a política de educação no Brasil 1930-1945**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

RODRIGUES, Marli de Fátima. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**. Curitiba, 2005. 228 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1981. 146 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico – crítica: primeiras aproximações**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João (Org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas, SP: Autores Associados, 1996a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 1996b.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 3ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 1997a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações: Campinas: SP: Autores Associados, 1997b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 36 ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. In: **Paidéia** – Cadernos de Psicologia e Educação, São Paulo – USP, v. 14, nº 28, mai./ago. 2004a. p.113-124.

SAVIANI, Dermeval. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados Ltda., 2004b.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.37, nº 130, jan./abr.2007.

SEMERARO, Giobanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **CEDES**, v.26, nº 70, Campinas, set./dez. 2006.

SCHEIBE, Leda. A compreensão histórico-crítica da educação. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHEIBE, Leda. 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.

SCHEIBE, Leda. O curso de Pedagogia no embate entre concepções de formação. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formar para o mercado ou para a autonomia**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

SCHEIBE, Leda. Pedagogo: perspectivas e desafios frente às novas diretrizes curriculares. In: **Anais do Fórum de Educação**, Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, set. /2002a.

SCHEIBE, Leda. Políticas de formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. In: **ANAIS** da 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de caldas: MG, 2003.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, nº 68, dez. 1999. p. 220-238.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. **A política de expansão do ensino superior no Brasil: avaliação e credenciamento**. 2002b. mimeo.

SCHEIBE, Leda; Bazzo, Vera Lúcia. A construção de uma base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil. **Contrapontos**, Itajaí, v1, 2001. p.91-103.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Ensino superior em tempos de adesão pragmática. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Andréia Ferreira da. Conselho Nacional de Educação: de aparelho de Estado a agência de empresariamento do ensino superior. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley, (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Formação de professores para a Educação Básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**. Niterói, 2004. 388 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 14, mai./jun./jul./ago., 2000.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. Formação de professores no Brasil: perspectivas para os próximos anos. In: SOUZA, Donald Bello de; FERREIRA, Rodolfo (Orgs.). **Bacharel ou Professor?: o processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O Exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**: pedagogo, docente ou professor? Florianópolis, 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

WARDE, Mirian J. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Guiomar Namo de (Org.). **Educação e transição democrática**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

ZAULI, Eduardo Meira. Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspectivas da descentralização de políticas públicas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos da educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

**ANEXO**

**QUADRO:** Evolução das atribuições das Comissões de Especialistas de Ensino

<b>Documentos</b>	<b>1985-Portaria nº 74, Art. 2º</b>	<b>1987-Portaria nº 509, Art. 5º</b>	<b>1992-Portaria nº 287, Art. 4º</b>	<b>1997-Portaria nº 972, Art. 1º</b>
<b>Atribuições</b>				
1) Colaboração técnica ao Ministério	[...] a) prestar colaboração técnica ao Ministério de Estado, ao Conselho Federal de Educação e à Secretaria da Educação Superior, especialmente no tocante à expansão do ensino superior;	[...] I - prestar consultoria técnica ao Ministério de Estado, Secretaria da Educação Superior e aos demais órgãos do Ministério com atribuições de coordenação, avaliação, fomento, apoio, acompanhamento e supervisão das instituições da educação superior;	[...] II - prestar consultoria técnica nas áreas de avaliação, fomento e apoio, acompanhamento e supervisão das IES, visando à melhoria dos padrões de ensino;	
2) Realização de estudos e diagnóstico	[...] b) promover estudos sobre a qualidade do ensino superior, a metodologia de ensino e os currículos plenos adotados, nos cursos de graduação e pós-graduação;	[...] II - promover periodicamente, diagnóstico global da situação e tendência do ensino nas diversas áreas e contribuir para o aperfeiçoamento dos processos de avaliação e aferição de qualidade do ensino superior;	[...] III - contribuir para o aperfeiçoamento dos processos de avaliação do ensino, identificando os fatores relevantes que afetam a sua eficiência e eficácia;	
3) Fiscalizar instituições de Ensino Superior	[...] c) prestar assistência, quando solicitado pela Secretaria da Educação Superior à fiscalização das instituições de ensino superior, nos cursos vinculados à especialidade;	[...] III - prestar Assistência, quando solicitado pela Secretaria da Educação Superior, à fiscalização das instituições de ensino superior, nos cursos vinculados à especialidade;		
4) opinar em assuntos da especialidade	[...] d - opinar, mediante solicitação do Ministro de Estado, do Conselho Federal de Educação ou da Secretaria da Educação Superior, em assuntos de sua especificidade;	[...] IV - opinar, mediante solicitação do Ministro de Estado ou órgãos do Ministério, em assunto de sua especialidade;	[...] V - opinar em assuntos de sua especialidade;	[...] V - opinar em assuntos de sua especialidade;



<b>Documentos</b>	<b>1985-Portaria nº 74, Art. 2º</b>	<b>1987-Portaria nº 509, Art. 5º</b>	<b>1992-Portaria nº 287, Art. 4º</b>	<b>1997-Portaria nº 972, Art. 1º</b>
<b>Atribuições</b>				
5) Promover articulação com associações profissionais e científicas.		[...] V - promover articulação com associações profissionais, científicas e organismos públicos e privados, visando a fundamentação e aperfeiçoamento de processos e avaliação;	[...] VI - promover a articulação das diversas áreas de ensino com as respectivas associações profissionais, científicas e organismos públicos e privados com a finalidade de incentivar a maior integração do sistema educacional com o desenvolvimento econômico e social.	
6) Promover diagnóstico e estudos prospectivos			[...] I - promover diagnósticos e estudos prospectivos sobre o desenvolvimento das áreas de formação científica e profissional e seus reflexos na qualidade do ensino, na produção científica e no mercado de trabalho;	
7) Verificar as propostas das instituições <i>in loco</i>				[...] I - analisar e verificar <i>in loco</i> o mérito das propostas de autorização de novos cursos e credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores;
8) Atualizar critérios de avaliação				[...] II - atualizar, periodicamente, os critérios de qualidade e indicadores de oferta e demanda para os cursos da área de atuação;

<b>Documentos</b>	<b>1985-Portaria nº 74, Art. 2º</b>	<b>1987-Portaria nº 509, Art. 5º</b>	<b>1992-Portaria nº 287, Art. 4º</b>	<b>1997-Portaria nº 972, Art. 1º</b>
<b>Atribuições</b>				
9) Propor diretrizes curriculares				[...] III - propor diretrizes e organização curriculares das respectivas áreas;
10) Verificar <i>in loco</i> as condições de funcionamento das instituições				[...] IV – verificar <i>in loco</i> as condições de funcionamento das instituições e dos cursos de nível superior, inclusive para fins de seu reconhecimento, sempre que solicitadas pela secretaria de Educação Superior do MEC;

Fonte: Quadro construído a partir das proposições de Nunes et al (2001, p.20).