

DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA:
CONCEPÇÕES EM DISPUTA

CURRICULAR GUIDELINES
FOR THE PEDAGOGY COURSE: CONCEPTS IN DISPUTE

Zenilde Durli

zenilde.durli@unoesc.edu.br

Vera Lúcia Bazzo

vbazzo@gmail.com

RESUMO. Este artigo tem como objetivo analisar as duas principais propostas que estiveram em disputa no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP). A primeira, sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) e apresentada à comunidade acadêmica e à SESu/MEC em 1999 (CEEP, 1999), incorporou as principais idéias construídas pela ANFOPE no interior do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores. Síntese das discussões realizadas no decurso das décadas de 1980 e 1990, representava, principalmente, os interesses das entidades da área educacional. A segunda proposta, elaborada pela Comissão Bicameral (CB) 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 projeto de resolução (BRASIL, 2005a). Volta-se 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). Neste artigo, foram eleitos 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).

Palavras-Chave.

ABSTRACT. The purpose of this article is to analyze the two principal proposals disputed during the preparation of the National Curricular Guidelines for Pedagogy Schools. The first, systematized by the Commission of Pedagogy Teaching Specialists and presented to the academic community and SESu/MEC in 1999

(CEEP, 1999), incorporated the principal ideas constructed by ANFOPE in the Movement for Reformulation of Teacher Education Courses. It is a synthesis of the discussion held in the 1980's and 1990's and mainly presents the interests of educational entities. The second proposal, prepared by the BiChamber Commission of the National Education Council named in 2004, was presented to civil society for review, in its first version, on March 17, 2005 in the format of a proposed resolution (BRASIL, 2005a). The article then analyzes the achievements of the teacher education project underway in the government sphere since the beginning of the 1990's and deepened after the approval of LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Three groups of documents were analyzed: i) the proposal for National Curricular Guidelines prepared by CEEP in 1999 (CEEP, 1999) and minutes of meetings of this commission; ii) the resolution proposed by the BiChamber Commission in 2005 (BRASIL, 2005a) and some documents from civil society entities working in the field of education indicated in the two sections; iii) the documents that form the approved project: Resolution CNE/CP nº 01, of May 15, 2006 (BRASIL, 2006b) and the accompanying reports: CNE/CP nº 05/2005 (BRASIL, 2005b) and 03/2006 (BRASIL, 2006a).

Key words: Curricular Guidelines, Pedagogy Course, proposals in dispute.

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), homologadas pelo Parecer CNE/CP¹ 05/2005 (BRASIL, 2005b), Parecer CNE/CP nº 03/2006 (BRASIL, 2006a) e pela Resolução MEC/CNE² 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 para subsidiar a 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 é consequência principalmente dos embates gerados por diferentes propostas de formação de professores/educadores e de Curso de Pedagogia então existentes. Pelo lado do Estado, gestou-se um projeto que atendia a uma nova regulação educativa, representando os interesses do capital. Construído no âmbito do Ministério da Educação e nas Comissões Bicamerais (CB) do Conselho Nacional de Educação

¹ Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

² Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação.

(CNE), respondia aos princípios delineados pela reforma da educação superior no Brasil.

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

As proposições do FORUMDIR coadunavam-se, em grande medida, com o que defendia a ANFOPE, considerando que as duas entidades haviam encaminhado posicionamento conjunto ao CNE (ANFOPE et al, 2005b) por ocasião da divulgação do projeto de resolução, e em outros momentos de forte mobilização. Naquele episódio, o posicionamento conjunto defendia a tese da docência como base da formação do pedagogo, numa concepção ampliada de docência.

Já o Manifesto de Educadores Brasileiros foi organizado por três educadores, pesquisadores históricos de temas referentes ao Curso de Pedagogia (LIBÂNEO, 1998, 2001, 2002; PIMENTA, 2001, 2002, 2004; FRANCO, 2002) e assinado por cerca de cem professores defensores das mesmas idéias. Representou a afirmação de um posicionamento contrário à idéia de docência como base da formação do pedagogo, postura já conhecida 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 em manifestação oriunda de entidade representativa de um 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 objetivos deste artigo, duas as 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: como representante das forças hegemônicas por uma nova regulação educacional vinculada ao contexto internacional, o **projeto de formação de professores**, construído pelo MEC/CNE; como representante das entidades educacionais, o **projeto de formação de educadores**, construído no Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, representado pela ANFOPE e entidades parceiras (ANPEd³, CEDES⁴, FORUMDIR), encampado, também, pelas Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia nomeadas em 1997 e 2000.

1. As Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEPs): elementos para compreensão de uma trajetória

A prática de chamar a sociedade civil, especialmente os chamados 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, cujas orientações e fiscalização lhe competem. Igualmente, pelo contingente de instituições de ensino superior pelas quais o MEC responde, considerando a grande expansão desse nível de ensino impulsionada pelas políticas de incentivo à privatização, nas últimas décadas.

³ ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

⁴ CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

Uma análise um pouco mais apurada permite ainda identificar um outro objetivo subjacente à constituição de tais comissões: alcançar a legitimação e o consenso necessários à implantação do projeto de educação e de formação de professores em conformidade às reformas em curso desde a década de 1990. 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 na aceitação das políticas educacionais encampadas pelo poder oficial.

Para as instituições representativas do campo educacional, por sua vez, as comissões constituem espaços privilegiados no sentido de possibilitar a defesa, por dentro do aparelho de Estado, das idéias construídas no âmbito da sociedade civil. No que concerne ao Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, a participação de integrantes da ANFOPE e de entidades parceiras nas comissões de especialistas possibilitou a promoção de amplas discussões e a incorporação de alguns dos princípios historicamente construídos em relação à formação dos profissionais da educação.

Após a LDB 9.394/1996, o “chamamento” das entidades e/ou organizações da sociedade civil à participação em comissões técnicas especializadas para assessorar na construção das políticas educacionais ocorreu pela publicação do Edital 04/1997 (BRASIL, 1997a). Os trabalhos da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, porém, antecedem à publicação do referido edital, compreendendo trabalhos mais vinculados à tarefa de fiscalização e verificação dos cursos então existentes. Nos canais de registro dos atos oficiais da União não encontramos portarias de nomeação anteriores a 1997. Todavia, pelo acesso à cópia dos registros⁵ de algumas reuniões, identificamos a atuação de uma comissão já no ano de 1996. Em tais documentos estão nominados os membros da primeira comissão na qual as discussões sobre as DCNP já despontavam: Daisy Freire Garcia, Edil Vasconcellos de Paiva, 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 –

⁵ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. Relatório da reunião realizada no MEC/SESu, no dia 12/09/1996. COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. Ata da reunião da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia realizada nos dias 10, 11 e 12 de novembro de 1997.

UFSC e Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Após a publicação do Edital nº 04, de 10 de dezembro de 1997, foram nomeados novos membros para a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, conforme 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, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Leda Scheibe, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Márcia Ângela da Silva Aguiar, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Tizuko Morchida Kishimoto, da Universidade Federal de São Paulo – USP, e Zélia Miléo Pavão, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. 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.

Houve, ainda, no período de construção das DCNP, uma terceira CEEP nomeada pela Portaria SESu/MEC nº 1.518, de 16 de junho de 2000. Integraram-na os seguintes professores: Helena Costa Lopes de Freitas, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Maisa Gomes Brandão Kullok, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL; Marlene Gonçalves, da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; Olga Teixeira Damis, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU; e Merion Campos Bordas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (BRASIL, 2000). Dos trabalhos desenvolvidos por esta comissão destaca-se 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.

2 A proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia elaborada pela CEEP em 1999

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 alcançado 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 referidas comissões, bem como pela realização de encontros de discussão da proposta com outras instituições da sociedade civil da área da educação, defensoras dos mesmos posicionamentos.

O documento final, de que iremos tratar nesta 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 traçadas as orientações concernentes à construção do projeto pedagógico do curso: perfil do pedagogo, competências e habilidades a serem desenvolvidas, indicação dos núcleos de estudos, duração do curso, organização da prática pedagógica, indicações para o trabalho de conclusão - TCC, indicação geral da organização curricular, regime de oferecimento e 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 não se referia nem à questão das habilitações, nem à questão da formação dos especialistas. Ou seja, a formação do pedagogo era entendida, conforme os pressupostos defendidos pela ANFOPE, em uma perspectiva integrada, na qual não se separa a formação do professor e do especialista.

A organização do curso estaria orientada por três núcleos de estudos. O primeiro – tópicos de estudos em conteúdos básicos – obrigatório, estabeleceria a relação entre teoria e prática, compreendendo os conteúdos de três contextos: i) contexto histórico e sociocultural, a partir dos fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos; ii) 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; iii) 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). Sugeria que tal 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 – propunha às IES a criação de “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 seqüenciais 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, foi 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. Seriam 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 uma 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.

No ano de 2000, a nova comissão reafirmou a proposta anterior, incorporando ao documento, de modo mais contundente, as principais teses até então defendidas pela ANFOPE e entidades parceiras: 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 destacam-se duas mudanças importantes relativas à organização do curso: i) a exclusão da indicação de competências e habilidade a serem alcançadas e ii) o reforço da questão concernente a uma sólida formação teórica, assegurada por um adequado corpo de conhecimentos básicos.

Os núcleos de conteúdos, na versão de 1999, eram três: conteúdos básicos, de aprofundamento e/ou diversificação da formação e estudos independentes. Na versão de 2002, transformaram-se em quatro núcleos, a saber: i) 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) 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 de 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 inova no sentido de possibilitar às instituições e aos projetos pedagógicos a definição do oferecimento do curso com aprofundamento em um determinado nível de escolaridade. 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 nos dois níveis de ensino, ao contrário, ao deslocar as decisões às instituições, também flexibilizava as possibilidades de oferta.

As propostas construídas pelas CEEPs, de modo geral, encontraram resistências tanto no âmbito teórico quanto legal, especialmente pela sustentação de duas posições principais: a concepção de um curso unitário, compreendendo licenciatura e bacharelado, no mesmo percurso curricular; e a idéia de docência como base. No âmbito legal, 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 impossibilitava, no âmbito da legalidade, a materialização de uma proposta onde um curso superior fosse concebido como um bacharelado e uma licenciatura ao mesmo tempo. No âmbito teórico, os principais confrontos localizaram-se na questão de definição da docência como a base da formação de todos os pedagogos. Nesse sentido são bem conhecidos os posicionamentos de Libâneo (2001, 2002), Pimenta (2001, 2002, 2004) e Franco (2002).

Nos anos que sucederam a apresentação da proposta de DCNP pela CEEP de 1999, 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 oficial de formação de professores, a proposta de Diretrizes para o Curso de Pedagogia ficava em “estado de espera”, sem apreciação nem deliberação pelo CNE. No longo 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.

3 A proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia elaborada no âmbito do MEC/CNE: o projeto de resolução de março de 2005

O projeto de DCNP 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) para a 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; BAZZO, 2006), 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 autoritárias⁶. 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.

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, recebeu 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 (Presidente), Arthur Fonseca Filho, Anaci Bispo Paim, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Maria Beatriz Luce, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ao observarmos as entidades representadas por estes conselheiros, constatamos uma composição privilegiada dos segmentos favoráveis às políticas implantadas pelo governo anterior, logo pelos defensores da prestação privada de serviços educacionais. 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 na elaboração do projeto pedagógico do curso.

⁶ Como exemplo, podemos citar a imposição, por decreto, em dezembro de 1999, do Curso Normal Superior como único *locus* de formação do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

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 fora 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 fora pleiteada pelas entidades organizadas da sociedade civil no campo da educação,⁷ em documento encaminhado ao CNE em 07/11/2001, denominado de “Posicionamento conjunto das entidades”. Assim 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 pela Comissão Nacional de Formação de Professores (CNFP).⁸ 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 e colocada ao Curso Normal Superior, com todas as conseqüências que decorriam desta decisão.

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 subseqüentes” (BRASIL, 2005). Para uma habilitação, a duração mínima prevista seria de 2800 horas – 2500 horas de atividades acadêmicas gerais e 300 horas de estágio supervisionado -; em caso de segunda habilitação seriam acrescentadas 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

⁷ O posicionamento conjunto foi encaminhado pelas seguintes entidades: ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor.

⁸ 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.

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 aceção, além de corroborar as idéias de 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 a formação dos especialistas em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional oferecida exclusivamente para licenciados, conforme as exigências do artigo 67 da LDB 9.394/1996, em curso especialmente definido para esse fim.

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 de forma invertida, em que 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, orientador do Curso Normal Superior (DURLI, 2007). 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. A proposta do CNE rompe, ainda, com o princípio da totalidade e da unidade da formação, prevendo 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.

Nos meses que se seguiram à publicação do projeto de resolução, 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 CNE⁹. Tal mobilização demonstrou a insatisfação dos educadores, dos estudantes e das entidades educacionais e de representação de classe. Apontavam-se, ao mesmo tempo, os limites e as conseqüências ao destino do Curso de Pedagogia, à formação do educador de modo geral e à produção e difusão do conhecimento na área da educação que adviriam da adoção de tais diretrizes. Nos protestos, a questão mais recorrente alertava para a ruptura do CNE com as proposições encaminhadas por associações e entidades representativas dos profissionais da educação no período de 1999 a 2004 e, ainda, reclamava-se da desconsideração em relação às experiências curriculares desenvolvidas com êxito pelas universidades em todo o território nacional.

⁹ 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.

4 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: a construção do consenso

Nos meses seguintes à apresentação do Projeto de resolução da Comissão Bicameral foram realizadas discussões nas universidades, com professores e acadêmicos dos Cursos de Pedagogia, nas associações e também no âmbito do aparelho de Estado. O conteúdo expresso na Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 resultou, portanto, de um processo de tensionamento entre propostas antagônicas, mas também da busca de consensos possíveis.

Esta última resolução, 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 seqüência, expressa a compreensão de docência sobre a 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 dos educadores, especialmente no texto do artigo quarto, onde são definidas as funções do Curso e, portanto, retomadas as suas finalidades:

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, já 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 reconhecimento 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 estudos 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, segundo o que defendia a ANFOPE e entidades parceiras para todas as licenciaturas, em 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas, de acordo com 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 definiram para todos os cursos de formação de professores uma carga horária de 2.800 horas, as DCNP, ao conseguir estabelecer 3.200 horas, 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. Resumem-se, pois, a uma citação no

parágrafo III do Artigo 6º, onde se 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).

Na questão relativa ao lócus de realização do estágio curricular supervisionado, o documento ora prioriza a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ora apresenta extensa relação de possibilidades de atuação, incluindo também os ambientes não-escolares. Revela, assim, novamente, as ambigüidades que o caracterizam.

A formação dos especialistas, como apresentada, é outra questão bastante problemática. O documento anuncia a possibilidade de seu oferecimento no curso, mas não explicita as formas e condições para fazê-lo. “A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96” (BRASIL, 2006b).

A organização curricular do curso, desde a legislação de 1969, pautava-se no formato de habilitações. Pela atual resolução elas são extintas: “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). Tal posicionamento dificulta o oferecimento de trajetórias curriculares mais verticalizadas e por níveis de ensino. Pode promover também, reforçada pelo teor do

conjunto do documento, a compreensão de que um único percurso curricular deva dar conta do enorme leque de atuações apresentadas.

Interessante nesse momento recuperar da proposta da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia de 1999 (CEEP, 1999) a concepção de formação do pedagogo unitário – licenciado e bacharel ao mesmo tempo. Nela, o processo formativo compreenderia um percurso curricular unitário, o que não significava, naquele documento, que fosse único. Também do documento final de XII Encontro Nacional a ANFOPE (ANFOPE, 2004), que assim se pronunciava:

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).

Nos posicionamentos da ANFOPE e da CEEP de 1999, expressos nos documentos consultados, não verificamos, portanto, a intencionalidade de restringir a organização curricular do curso a um único percurso formativo.

As imprecisões e ambigüidades presentes no teor dos documentos que conformam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia são fruto de interesses diversos, antagônicos e em disputa presentes no processo de construção de consensos que culminou com a homologação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006b).

Outro fator explicativo para tais ambigüidades pode ser encontrado, conforme Saviani (2007) e Evangelista (2005), na adesão aos paradigmas pós-modernos que emergem do texto. Saviani (2007) afirma a existência, tanto na resolução (BRASIL, 2006b) quanto nos pareceres (BRASIL, 2005b; BRASIL, 2006a) de termos “impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que têm prevalecido na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular” (p.127). Evangelista (2005), por seu turno, afirma que:

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).

Considerações finais

Este artigo 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 funções estabelecidas para o Curso de Pedagogia e para o pedagogo, bem como as indicações de organização curricular definidas pela nova legislação.

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 – ainda hoje representante 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, em implantação desde a década de 1990 pelos sucessivos governos.

Ocorridas num contexto de Estado gerencial e avaliador, 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 que, no processo de construção das DCNP, as proposições dos intelectuais coletivos e suas ações no

âmbito do aparelho de Estado, ao antagonizar com os propósitos oficiais, enfrentavam 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 área educacional. Estas entidades construíram propostas para a formação de 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 teóricos entre as entidades e associações para a apresentação de modificações às DCNP.

O resultado de tais negociações, expresso no documento final, 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. Esse embate entre posições divergentes terminou por consolidar diretrizes confusas, que apresentam várias imprecisões e ambigüidades, com a quais o próprio Movimento dos Educadores vai ter que se haver na continuidade da luta.

ZENILDE DURLI

Cursou graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (1994), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007). Atualmente é professora titular da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas públicas de formação e profissionalização dos educadores. Educação e novas tecnologias. Avaliação.

VERA LÚCIA BAZZO

Possui graduação em Licenciatura - Letras Português e Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (1973), mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (1983) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). Atualmente é professora Associada nível 1, da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em formação de professores para o ensino de línguas na Educação Básica; discute e produz a respeito das Políticas Públicas para a Educação, especialmente no que tange à formação de professores; sua tese é na área da Pedagogia Universitária, discutindo principalmente os seguintes temas: constituição da profissionalidade docente na educação superior, formação de professores para o nível superior, políticas públicas para a educação, avaliação institucional.

Referências

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 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).

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.

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. p. 25-47.

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. 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 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.

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.

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 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.

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.

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, 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).

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.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa**. Florianópolis, 2007. 225f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

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).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

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.

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.

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).

NUNES, Edson; et al. **Sub-Governo: Comissões de Especialistas e de Avaliação – Política Educacional e Democracia**. Dez. 2001. (Mimeo).

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

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.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.