

JULIANA CÉLIA DOS SANTOS

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS
DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: QUAIS SÃO SUAS
RESSONÂNCIAS ENTRE COORDENADORES E
EX-COORDENADORES DAS IFES MINEIRAS?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria da Assunção Calderano

Juiz de Fora

2010

Santos, Juliana Célia dos.

Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em pedagogia : quais são suas ressonâncias entre coordenadores e ex-coordenadores das IFES mineiras? / Juliana Célia dos Santos. – 2010. 156 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

1. Formação de professores. 2. Pedagogia – Currículos – Brasil. I. Título.

CDU 371.13/.14

JULIANA CÉLIA DOS SANTOS

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
PEDAGOGIA: QUAIS SÃO SUAS RESSONÂNCIAS ENTRE COORDENADORES E EX-
COORDENADORES DAS IFES MINEIRAS?**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Dr. Rubens Luiz Rodrigues (Orientador)
Programa de Pós-graduação em Educação - UFJF

Dr^a. Maria da Assunção Calderano
Programa de Pós-graduação em Educação– UFJF

Dr. André Silva Martins
Programa de Pós-graduação em Educação - UFJF

Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva
Programa de Pós-graduação em Educação– UFU

Juiz de Fora, 30 de março de 2010.

“A vida é uma peça de teatro que não permite ensaios. Por isso, cante, chore, dance, ria e viva intensamente, antes que a cortina se feche e a peça termine sem aplausos”. (Charles Chaplin)

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. (Paulo Freire)

“A morte não é nada.
Eu somente passei
para o outro lado do Caminho.
Que meu nome seja pronunciado
como sempre foi,
sem ênfase de nenhum tipo.
Sem nenhum traço de sombra ou tristeza
Você que aí ficou, siga em frente,
a vida continua, linda e bela
como sempre foi”. (Santo gostinho)

Ao meu amigo Julimar Constâncio

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me dar forças e saúde para chegar ao final desta pesquisa, resultando no compartilhamento desta experiência única.

Ao professor Rubens Luiz Rodrigues, querido orientador, pela confiança depositada neste trabalho. Agradeço por sua sabedoria, compreensão e pelas constantes palavras de incentivo. Muito obrigada por aceitar fazer parte desta caminhada.

A também querida professora Maria da Assunção Calderano, co-orientadora desta investigação, que acompanhou toda minha trajetória acadêmica, incluindo a graduação. Agradeço a oportunidade de participar do grupo de pesquisa que coordena, espaço onde esta dissertação foi gerada e alimentada pelas constantes reflexões acerca da formação do educador. Obrigada pelo apoio dado durante todos estes anos.

Ao professor Marcelo Soares Pereira da Silva, pelas valiosas considerações realizadas nas bancas de qualificação e defesa, contribuindo grandemente com a realização deste trabalho.

Ao professor André Silva Martins, pelas considerações feitas na banca de defesa, por aceitar fazer parte da banca de defesa.

Aos coordenadores e ex-coordenadores dos Cursos de Pedagogia, pelas ricas entrevistas concedidas.

Aos integrantes do grupo de Pesquisa FORPE – Formação de Professores e Políticas educacionais – pelas discussões realizadas, que permitiram muitas reflexões acerca do tema.

Aos professores do curso de graduação em Pedagogia/UFJF e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFJF, por contribuírem com a construção de meus conhecimentos acerca do fenômeno educativo.

Aos funcionários da Faculdade de Educação pela constante disposição em ajudar.

Aos funcionários do Xerox, pelos momentos de descontração.

Ao amigo Oleg Abramov, pela dedicação e paciência ao me ajudar a compreender os meandros do Materialismo Histórico Dialético.

A todos os amigos e familiares que incentivam e vibram comigo a cada conquista.

Aos meus pais, que sempre deram amor e força, valorizando os meus potenciais.

Ao meu querido amigo/irmão Julimar Constâncio, pela leitura atenciosa, questionamentos oportunos e considerações sábias. Meu amigo, agradeço as piadas, risadas e conversas sérias. Muito obrigada por fazer parte da minha vida, acadêmica e pessoal.

RESUMO

Esta dissertação possui como finalidade analisar o Curso de Pedagogia e a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais no que tange à sua definição, à formação do pedagogo e à atuação deste profissional. Para isto, esta pesquisa utilizou como principais instrumentos metodológicos a análise de documentos oficiais e das considerações e propostas apresentadas pelas entidades educacionais; as diretrizes curriculares aprovadas em 2006; os apreços feitos por educadores referentes ao documento final aprovado; além da análise das entrevistas realizadas com seis professores (atuais coordenadores e ex-coordenadores) atuantes nos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de São João Del Rey e Universidade Federal de Uberlândia.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia – Diretrizes Curriculares – Formação de Professores.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the Pedagogy Course and the influence of the National Curriculum Guidelines in its definition, teacher's training and performance of this professional. For this, this research used as main methodological tools: the analysis of official documents and considerations and proposals presented by educational entities; the curriculum guidelines approved in 2006, the appreciation made by educators regarding the final document adopted, and the analysis of interviews done with six teachers (former and current coordinators) in activity on Education Courses of Federal University of Minas Gerais, Federal University of Viçosa, Federal University of São João Del Rey and Federal University of Uberlândia.

KEY WORDS: Pedagogy Courses - Curricular Guidelines - Teacher's Training

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO _____	08
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS _____	15
1. A CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA: SUAS RAÍZES NO CONTEXTO BRASILEIRO _____	24
1.1 APROVAÇÕES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LEI 4.024: REPRESENTAÇÃO DO DESEQUILÍBRIO DE FORÇAS CARACTERÍSTICAS DAS DÉCADAS DE 50 E 60 _____	30
1.2 AJUSTAMENTO DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO À IDEOLOGIA DO REGIME MILITAR ATRAVÉS DAS LEIS 5.540/68 E 5.692/71 _____	37
2. FORMAÇÃO DO EDUCADOR A PARTIR DA DÉCADA DE 80: NOVAS CARACTERÍSTICAS PROPICIADAS PELA DEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA? _____	51
2.1 ELABORAÇÃO E APROVAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LEI 9.394/96 _____	57
2.2 DISCUSSÃO, ELABORAÇÃO E APROVAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: UM NOVO RUMO PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO? _____	69
2.3 DIRETRIZES: DIFERENTES OLHARES SOBRE O DOCUMENTO APROVADO _____	89
3. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO _____	99
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	139
REFERÊNCIAS _____	147
ANEXO _____	155

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – apresentou, dentre outras determinações referentes ao Ensino Superior, a necessidade de os cursos oferecidos em instituições superiores educacionais elaborarem as diretrizes curriculares que os regeriam. Além desta determinação, outras questões decorrentes da aprovação da referida lei colocaram este assunto na pauta das principais reflexões realizadas no país relativas à formação de pedagogos, bem como de professores atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Deste modo, após a efetivação de algumas reformas políticas nos cursos de formação de docente, e nos cursos de Pedagogia, somente em 1996, tem início as discussões sobre a necessidade de implantação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia.

Do período inicial até a implantação, se passaram dez anos de discussões em torno das diretrizes. Mas, mesmo após sua aprovação uma pergunta continua latente: o que é Pedagogia? Será que, a partir da aprovação das diretrizes tornará possível responder a este questionamento, sem provocar tantos conflitos?

Em dezembro de 2005, foi aprovado por unanimidade o parecer 05/2005 pelo Conselho Nacional de Educação que propunha as diretrizes, o qual foi finalizado em fevereiro de 2006. Após esta data os cursos tiveram até o mês de maio de 2007 para realizarem reformas nos currículos de suas instituições visualizando atender às determinações referentes à base do curso, área de atuação profissional, competências e habilidades, carga horária, tempo de duração, entre outras questões, no intuito de propiciar a qualificação deste profissional.

Deste modo, a investigação intitulada “**Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia: quais são suas ressonâncias entre coordenadores e ex-coordenadores das IFES Mineiras?**”, se destina a busca de respostas para a indagação apresentada. Assim, a realização deste estudo definiu as diretrizes como a dimensão norteadora, e a partir dela, os objetivos a serem alcançados foram delimitados.

Para responder a questão título da investigação, o presente estudo terá como objetivos:

- Identificar a concepção de Pedagogia presente nas diretrizes e a definição deste “termo” para os coordenadores e ex-coordenadores de cursos de Pedagogia das Universidades Federais Mineiras;
- analisar qual tipo de formação está sendo oferecida aos graduandos em Pedagogia (formação do especialista, generalista, docente, entre outras);
- identificar qual é a real função que se espera do pedagogo no campo do trabalho, na perspectiva do coordenador.

Para isto, esta investigação teve como referencial teórico/metodológico o Materialismo Histórico Dialético. De acordo com Demo (2007), metodologicamente falando, a pesquisa constante e indócil é a da demarcação científica, representada por inúmeras correntes controversas (visão positivista, dialética, estruturalista etc.), numa perseguição implacável à realidade que sempre podemos captar apenas parcialmente.

Para a análise de determinado fenômeno, é necessário que o pesquisador vá além do que é óbvio, presente nas informações coletadas. É preciso que ele relacione estas informações com conhecimentos existentes em um universo mais amplo. Esta abrangência se refere aos fundamentos teóricos da pesquisa e dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas. Segundo Gil (2008) “as teorias constituem elemento fundamental para o estabelecimento e generalizações empíricas e sistemas de relações entre proposições”. Assim, a relação estabelecida entre o pesquisador e suas leituras terão extrema influência na forma como o instrumento será construído, e na maneira como os dados serão analisados. Ao realizar uma investigação é certa a necessidade de um distanciamento por parte de quem está realizando-a, mas também é certo que este distanciamento é relativo, uma vez que o pesquisador já possui um breve conhecimento do fenômeno que irá pesquisar. É necessário ressaltar que este distanciamento não significa neutralidade por parte do pesquisador.

A realização da pesquisa não deve estar condicionada a aquisição do resultado que seria desejável ao pesquisador, já que seu objetivo é interpretar, no mínimo, uma

parcela da realidade. Mas este processo investigativo não deve ocorrer de maneira descolada da compreensão que o investigador possui sobre o fenômeno. Antes de ser um pesquisador, esta pessoa é um ser social, deste modo a impessoalidade é praticamente impossível. Vale reforçar que um mesmo objeto pode despertar nos pesquisadores diferentes percepções. Vai depender da visão de mundo que possui, da forma como vê e interpreta a realidade e também de sua concepção teórica. Esta interpretação está condicionada a sua vida, enquanto ser social e as leituras realizadas durante o processo investigativo.

É possível dizer que os caminhos da pesquisa são iluminados pelos valores do pesquisador. Neste momento, até como maneira de justificar a interpretação dada ao fenômeno, é importante a utilização de um forte aparato teórico.

Para Leal (2002)

[...] as teorias, especialmente as teorias sociais repousam sobre valores; são, de certa forma, expressões de ideais. A valorização, pelo pesquisador, desta ou daquela teoria fará com ele dirija sua atenção para diferentes fatos sob diferentes perspectivas. Do que resultarão diferentes leituras e conseqüentemente, conclusões diversas. (s/p)

Assim, para a interpretação do fenômeno proposto reconheceu-se a pertinência em utilizar como suporte a perspectiva teórico/metodológica do Materialismo Histórico. Para esta corrente filosófica, de acordo com Gil (2008),

[...], a produção e o intercâmbio de seus produtos constituem a base de toda ordem social. As causas últimas de todas as modificações sociais e das subversões políticas devem ser procuradas não na cabeça dos homens, mas na transformação dos modos de produção e de seus intercâmbios (p.22)

Neste trabalho, o Materialismo Histórico é abordado a partir da releitura feita por Marx e Engels do conceito de dialética, em que aliam a dialética a história, inicialmente discutido por Hegel.

Para elaborar a teoria do materialismo histórico, Marx se apropria do conceito de dialética trabalhado por Hegel, que considera que as relações se desenvolvem a partir do choque de contrários, ou seja, se uma ação é oposta a outra, então, a tendência é o

choque. Ele analisa as mudanças que ocorrem na sociedade a partir desta perspectiva dialética. Dialética é ao mesmo tempo pensamento e realidade.

Para o materialismo histórico, o material é entendido como o suporte da sociedade, ou seja, ele é produzido a partir da necessidade que o ser humano sente em adquiri-lo para sua sobrevivência. A base material é a mais importante. Aqui a matéria precede a idéia. Deste modo, o primeiro ponto que Marx discorda de Hegel se refere ao fato de considerar que as ações acontecem primeiro no plano da matéria para depois partir para o plano das idéias, e não o contrário. Rompe com a idéia de que os fatos acontecem primeiro no abstrato e posteriormente se materializa no real. Segundo Lowy (1994), “trata-se de uma análise que relaciona o desenvolvimento da economia política e o desenvolvimento da luta de classes; ela não é contraditória com a análise psicológica, mas a supera e a integra como um momento subordinado” (p.104).

Para Marx, o ponto de partida do pensamento deve ocorrer a partir da realidade concreta, que é a realidade do homem. O Materialismo histórico tem como ênfase a análise dos objetos a partir de sua contextualização histórica – considerando suas múltiplas influências no tempo e no espaço –, influências econômicas e a luta de classes, e tem como preocupação a compreensão, a interpretação e a explicação do fenômeno. Há também uma estreita relação entre sujeito e objeto. Nesta relação, sujeito e objeto se encontram em “[...] contínua e dialética formação, evoluem por contradição interna, não de modo determinista, mas como resultado da intervenção humana mediante a prática” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p.118). Supera a dedução e a indução, assim como o objetivismo e o subjetivismo.

Esta abordagem reconhece e defende as especificidades das ciências humanas e entende o conhecimento como forma de transformação dos sujeitos e das circunstâncias. Nesta perspectiva a ação é entendida como práxis. O homem é percebido como ser vivo real, movido por interesses materiais e com capacidade de transformar e criar seus contextos.

Ao abordar esta corrente, o presente trabalho dará ênfase a interpretação do real proporcionado pela dialética, que percebe a vida social a partir da base produtiva (modo de produção e bens materiais) e da luta de classes.

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis (KOSIK, 1976, p.16-7)

Para esta corrente, as relações se desenvolvem a partir do choque das tradições, do confronto. É a possibilidade de estabelecer por contradição o entendimento. É o choque dos contrários. Suas características básicas são: a unidade e luta dos contrários, a conexão universal dos fenômenos, quantidade e qualidade, negação da negação (tese/antítese/síntese).

Deste modo, por trabalhar a influência dos eventos políticos/econômicos no processo de formação dos professores e, conseqüentemente, na formação de pedagogos, as categorias que serviram como grade de interpretação do fenômeno foram: totalidade, contradição e mediação.

A totalidade, uma das categorias centrais do processo de produção do conhecimento a partir do materialismo histórico-dialético, será adotada nesta investigação por entender que o fenômeno analisado está inserido no processo histórico brasileiro. A totalidade deve ser entendida como representação de um conceito que tem como ponto de partida a objetivação, antecedendo o discurso. Na dialética, a totalidade não é tratada de forma abstrata. Portanto, o sujeito não é separado do objeto. Também não é percebida como intemporal, uma vez que é passiva a mudanças ao longo do tempo e possui movimento próprio.

A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é as ‘totalidades parciais’ – estão relacionadas entre si, numa série de interrelações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam. A significação e os limites de uma ação, medida, realização, lei, etc. não podem, portanto, ser avaliados, exceto em relação à apreensão dialética da estrutura da totalidade. (BOTTOMORE, p.380)

A ocorrência ou não de mudanças na formação de professores no período analisado, está em direta conexão com os acontecimentos políticos/econômicos, por isso esta investigação terá como foco o fenômeno inserido na essência. Ou seja, a leitura do texto será realizada no contexto. De acordo com Kosik (1976),

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (p.11)

Neste estudo, as diretrizes se apresentam como a expressão do fenômeno, mas sua análise terá como suporte os acontecimentos ocorridos no contexto político educacional em questão. É importante ressaltar que a totalidade não é um somatório de fatos em um bloco hegemônico, mas é o sentido que o pesquisador dá ao fenômeno analisado. Para Kosik (1976) “cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação, ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como pano de fundo indeterminado, ou como conexão imaginária, obscuramente instituída” (p.25)

Para a dialética, a realidade é contraditória, mas esta contradição é superada a partir da síntese (positividade ou negação da negação = superação) originada das relações estabelecidas entre a tese (identidade) e a antítese (contradição ou negação). São as contradições internas geradas no interior da sociedade em consequência da luta de classes, e as exigências de superação que se apresentam. Para o materialismo histórico-dialético a contradição é interna, ou seja, ela é unidade de contrários. A contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem.

Embora o conceito possa ser usado como uma metáfora para qualquer espécie de dissonância, divergência, oposição ou tensão, ele assume um significado particular no caso da ação humana (ou, mais geralmente, de qualquer ação orientada para um objetivo), onde especifica qualquer situação que permita a satisfação de um fim unicamente às expensas de um outro, isto é, uma conexão

ou coerção. Uma *contradição interna* é então uma dupla-conexão ou auto-coerção, onde um sistema, agente ou estrutura é impedido de operar com um sistema regulador porque está operando com outro sistema; ou onde um curso de ação empreendido gera um rumo de ação contrária, inibitória, desgastante ou oposta de qualquer outra forma. A *contradição lógica*, formal é uma espécie de contradição interna, cuja consequência para o sujeito é a indeterminação *axiológica* – deixam o curso de ação ou crença indeterminado. (BOTTOMORE, p.79-80, grifos do autor)

Em todo processo social existem os elementos constantes, as regras permanentes. Também existem as leis que regem determinadas relações sociais. Mas todo este processo é acompanhado de **negatividades**, ou seja, dos elementos que vão servir como contraponto do que está estabelecido. Deste modo, ao buscar compreender todo o processo de construção das diretrizes será dada atenção aos elementos permanentes instituídos através da legislação, mas também aos debates realizados entre os educadores, a partir de pontos de vista diferentes, as contradições, os elementos que vão mostrar para onde os debates seguirem. Neste estudo, busca-se interpretar a realidade “[...] não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento” (KOSIK, 1976, p.29)

Por último, será adotada a categoria mediação, que é central na dialética marxista. Como em um processo de pesquisa a essência, a verdade não se manifesta imediatamente, é necessário a utilização de mecanismos mediadores na busca desta verdade. Mediação

Em um sentido literal, refere-se ao estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário. Como tal, figura com destaque na epistemologia [...] em geral, dando conta dos problemas do conhecimento imediato/mediato, de um lado, e dos problemas do silogismo – ou ‘inferência imediata’ – do outro. Desse modo, as diversas formas e variedades de conhecimento podem ser afirmadas em termos de determinadas regras e procedimentos formais que, porém, devem ter sua explicação e justificação no estudo do ser, e não numa referência circular à sua própria estrutura de classificação e validação específica (BOTTOMORE, p.263)

Considerando que para a realização deste estudo as diretrizes não apresentam explicitamente quais são as objetivações que a atingem, será estabelecida uma série de mediações, de aproximações para buscar identificar estes fenômenos. Estas

mediações serão realizadas a partir do resgate dos principais acontecimentos políticos educacionais que desencadearam na necessidade de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Pedagogia, pelas principais discussões realizadas por educadores e entidades educacionais no que se refere à discussão, elaboração e aprovação de tais diretrizes e também pelas “opiniões” expressadas por coordenadores e ex-coordenadores dos cursos de Pedagogia das IFES mineiras relacionadas a esta temática.

Procedimentos metodológicos

Definição da amostra e dos instrumentos de coleta de informações

As pesquisas realizadas no campo social, muitas vezes abrangem um grande universo de elementos “que se torna impossível considerá-los em sua totalidade” (Gil, 2008, p.89). Por isso é muito comum que pesquisadores sociais se utilizem de grupos amostrais, buscando a representação do todo. De acordo com Gil (2008), “amostra é um subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população” (p.90). Para Babbie (2003), “[...], amostrar muitas vezes torna possível um projeto, enquanto a recusa em amostrar acabaria com a pesquisa” (p.113).

Desde o início do estudo estava definido que esta investigação iria ter como universo as universidades federais do estado de Minas Gerais, o que deu origem a um importante questionamento: levando em consideração o tamanho do referido estado, seria mesmo possível realizar este trabalho com todas as federais em um período máximo de dois anos? Era bem claro que isto não seria possível, por isso optou-se por utilizar uma parcela deste universo. Mas, como fazer para definir esta amostra? Como fazer para que ela seja representativa do todo?

Assim, preferiu-se abordar cursos de Pedagogia locados nas instituições federais com mais tradição no Estado de Minas e que tiveram ativa participação nos encontros regionais e nacionais referentes às discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais de

Pedagogia. Deste universo foram selecionadas quatro universidades: Universidade Federal de Minas Gerais/**UFMG**, Universidade Federal de São João Del Rei/**UFSJ**, Universidade Federal de Viçosa/**UFV** e Universidade Federal de Uberlândia/**UFU**. Avaliando a relevância da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no cenário universitário, e também a ativa participação da FACED/UFJF nas reflexões acerca do Curso de Pedagogia e das diretrizes, em âmbito nacional, em primeiro momento cogitou-se a pertinência em mantê-la como integrante da amostra de investigação. Esta ideia inicial foi reforçada pelo empenho empreendido pela referida instituição na elaboração, implementação e afirmação do novo currículo do curso, na busca da qualificação da formação do pedagogo, Posteriormente esta possibilidade foi descartada por considerar o envolvimento direto do atual coordenador do curso e da ex-coordenadora possuem com esta pesquisa, uma vez que são orientadores desta investigação.

Após a escolha da amostra, tornou-se necessário identificar qual ou quais seriam o(s) instrumento(s) utilizados para realizar a investigação. Várias possibilidades de coletas de dados estão disponíveis ao pesquisador. Cabe a ele perceber qual irá possibilitar o alcance dos objetivos explicitados desde o início do processo investigativo.

Na busca de apreender com mais segurança e clareza a realidade do fenômeno analisado, partindo dos princípios do Materialismo Histórico/Dialético, buscou-se adotar métodos de coleta de informações que possibilitassem o aprofundamento do foco de estudo, permitindo também a captação de suas particularidades, indo além do externo, do óbvio.

O método pode ser considerado a indicação do caminho que o pesquisador deve trilhar para realizar sua investigação. É ele quem aponta qual deve ser o ponto de partida e de chegada adotado na pesquisa, dando possibilidades de que os “mistérios” encontrados no percurso sejam desvendados. Para Ghedin e Franco (2008),

O método é sempre a perspectiva de onde se parte que permite pressentir a chegada a algum lugar. Ele propicia o vislumbre de um percurso antes de chegar aos detalhamentos do caminho. Enseja a caminhada em determinada rota. Portanto, embora não possa ser exclusivamente definido antes do caminho, ele aponta sua direção. É isso que torna a pesquisa e o conhecimento científico possíveis. Nesse sentido, o método significa o fundamento de toda e

qualquer teoria. Esta resulta de um método que tornou sua elaboração possível.
(p.27)

A metodologia não deve ser vista como a única etapa importante de uma investigação, mas é preciso ter claro de que é a partir de sua elaboração que o trabalho adquire ou não qualidade. Ela não deve ser supervalorizada, mas é necessário considerar que sua função é dar consistência a pesquisa. Para Demo (2007), “a mediocridade e a falta de preocupação metodológica coincidem” (p.13). A metodologia é a coluna espinhal da investigação e sua qualidade depende do rigor metodológico que é a ela dispensado. A metodologia é, ao mesmo tempo, a interpretação que o pesquisador faz da realidade a partir de seu conhecimento de mundo, de sua relação com o contexto social, e os procedimentos e técnicas de coleta de informações. Esta clareza da teoria abordada e dos métodos adotados tem papel na formação do cientista, á medida que o faz consciente de seus limites e de suas possibilidades (Demo 2007).

A preocupação com o método está presente em todo projeto de pesquisa que se pretende sério, rigoroso, pois é preciso não esquecer que a diferença entre ciência e outros saberes está justamente no método. A busca de clareza sobre o método pesquisado é, portanto, parte integrante do processo de esclarecimento do problema de pesquisa. Isto porque a discussão sobre os modos de explicá-lo (isto é, sobre o método) é parte integrante desse esclarecimento. (LEAL, 2002)

Deste modo, ao definir os procedimentos metodológicos para a coleta de informações, é necessário que o investigador verifique a possibilidade de adequá-los ao fenômeno estudado e aos objetivos a serem alcançados. É necessário considerar que será a partir do método adotado que as respostas para os questionamentos levantados no estudo serão obtidas. É necessário

[...] acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho. Este nunca se apresentará como simples soma de técnicas que se trataria de aplicar tal e qual se apresentam, mas sim como um percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 31)

Por isso, é importante que o pesquisador busque utilizar os instrumentos que são compatíveis ao tipo de investigação que se propôs realizar. É necessário lembrar que “o

tipo de método utilizado depende não apenas do gosto pessoal do pesquisador, mas também das indagações a que ele se propõe” (BOUDON, 1989, p.11)

Ao traçar a metodologia que irá orientar este estudo, desde a coleta até a análise dos dados, foi feita a opção por utilizar estudos de cunho qualitativo. Esta escolha não se deu por preferência a esta ou aquela metodologia, mas por considerá-la mais adequada a pesquisa proposta. Se mal utilizadas, tanto a metodologia qualitativa quanto a quantitativa pode apresentar problemas. O que vai qualificar a investigação é a maneira como as informações serão coletados e analisados pelo pesquisador, o cuidado e a preocupação dispensada ao objeto de estudo e a adequação do método ao fenômeno que se pretende investigar.

No intuito de responder aos questionamentos apresentados, os instrumentos adotados na investigação foram: entrevistas e análise documental.

A entrevista é um dos recursos mais utilizados nas pesquisas realizadas no campo social. Como instrumento de coleta de dados, ela é adequada para a busca de informações “[...] acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca de suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (SELLTIZ apud, GIL 2008, p.109). O autor mostra ainda que para muitos pesquisadores a entrevista no campo social pode ser considerada como o tubo de ensaio para a Química e o microscópio na Microbiologia, e esta situação ocorre em consequência de sua flexibilidade. Esta importância é a ela atribuída mais em consequência da flexibilidade que proporciona.

As vantagens da realização da entrevista são representadas pela possibilidade de obtenção de informações dos mais variados fatos da vida social, pela possibilidade de aprofundamento do conhecimento sobre o comportamento social, possibilidade de quantificação e classificação dos dados, por poder ser realizada com pessoas não-alfabetizadas, por possuir tendência a obter um maior número de respostas uma vez que a presença do entrevistador conduzirá o andamento do trabalho, por possibilitar maior flexibilidade já que há a interação entre pesquisador e pesquisado. E, por último, pela possibilidade de captar informações externas as falas do entrevistado – possibilidade de obter informações a partir de expressões corporais dos entrevistados.

As desvantagens se pautam na possibilidade do entrevistador influenciar nas respostas dadas pelo entrevistado, na impossibilidade do anonimato no momento da entrevista, fornecimento de informações falsas, capacidade do fornecimento de respostas provocada pelo reduzido vocabulário do respondente, entre outras.

Neste trabalho a entrevista realizada se pautou em perguntas previamente elaboradas. Ela foi realizada com dois professores da UFMG, dois da UFSJ, um da UFV e um da UFU, totalizando quatro atuais coordenadores¹ e 2 ex-coordenadores. Para que as entrevistas fossem realizadas, o contato com os sujeitos foi feito por e-mail, e em alguns casos, também por telefone. Todos os encontros foram realizados nas instituições de trabalho dos entrevistados.

Não foi possível fazer entrevista com um dos professores do curso de Pedagogia da UFV, em consequência da incompatibilidade de horários da entrevistadora com o(a) mesmo(a). Na UFU esta impossibilidade ocorreu em consequência do fato do ex-coordenador fazer parte das bancas de qualificação e defesa desta dissertação. Mesmo tendo consciência do trabalho que desenvolveu, e ainda desenvolve, em relação ao Curso de Pedagogia e suas diretrizes optou-se por buscar outra pessoa desta instituição que esteve presente no processo de discussão e implantação da mesma, em consequência de seu envolvimento com este trabalho. Deste modo, houve a tentativa de entrar em contato com outro(a) professor(a) indicado pelo(a) coordenador(a), mas as tentativas não tiveram sucesso. Nenhum retorno foi dado aos e-mails enviados.

Além da realização das entrevistas, a coleta de dados também tem ocorrido na análise de documentos oficiais (propostas de DCNs da Comissão 1999, proposta de DCNs da Comissão 2002, Minuta de DCNs – março de 2005, parecer CNE 2005 versão 18, parecer CNE 2005 versão 20, parecer CNE 2005 versão 22, parecer CNE 5 – 2005,

¹ É importante ressaltar que os professores entrevistados nesta pesquisa participaram do processo de discussão das diretrizes no FORUMDIR - Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas brasileiras

parecer CNE 3 – 2006, despacho da SESu²/MEC e resolução 1, 2006, DCNP) e as considerações e propostas realizadas pelas entidades (reunião, proposta e seminário da ANFOPE, carta das entidades, carta de Juiz de Fora, carta de Belo Horizonte, documentos das entidades, encontro e propostas FORUMDIR e manifesto dos educadores). Esta análise será apoiada pelas discussões realizadas por autores que fazem um estudo deste processo de discussão e aprovação da mesma.

Definidas a amostra, os sujeitos e os instrumentos, partiu-se para a construção dos pontos norteadores das entrevistas. Para elaborar as questões que iriam compor o quadro de entrevistas adotou-se os seguintes caminhos: em primeiro momento foi realizada a definição de qual seria o campo priorizado nesta investigação. Foi feita a separação em três campos: I)epistemológico; II)formação; III)atuação. Para a realização deste estudou optou-se por priorizar o campo epistêmico, através do qual serão discutidas questões conceituais referentes à Pedagogia, entretanto, sem desconsiderar aspectos referentes à formação e a atuação do pedagogo, posto que são derivados do primeiro. A partir desta definição do campo temático, foram delimitadas as variáveis focalizadas no estudo.

De acordo com Dione e Laville (1999), “uma variável é, pois, um elemento ou fator que pode ter mais de um valor ou se concentrar em mais de um estado” (p.138). As variáveis podem ser quantitativas e seus valores ou estados são expressos por números; e qualitativas, uma vez que seus valores ou estados são expressos por sentimentos ou emoções. Creswell (2007) afirma que a variável se refere a características ou atributos de determinada pessoa ou grupo. Ela pode ser observada ou mensurada e apresenta variação entre as pessoas ou grupos que estão sendo estudados. “Uma variável geralmente vai ‘variar’ em duas ou mais categorias ou em um intervalo de variação de escores” (CRESWELL, 2007, p.106). Para o autor, as variáveis se distinguem a partir de duas características, que são a de ordem temporal, quando

² SESu - Secretaria de Educação Superior
ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores

uma variável precede outra no tempo, e sua mensuração ou observação, que é feita por comparação.

Para a construção das perguntas que foram apresentadas aos sujeitos, foram delimitadas quatro variáveis, aqui entendidas também como dimensões de estudo:

- ✓ Definição, delimitação de Pedagogia
- ✓ Pedagogia: campo epistemológico específico ou apropriação de outros campos do conhecimento?
- ✓ Densidade teórica no processo de formação do pedagogo
- ✓ Docência como base da formação do pedagogo: ponto de partida ou redução do campo?

E, a partir delas, foram elaboradas questões que levaram os entrevistados a discutirem identidade do curso, atuação e formação do pedagogo, o conceito docência ampliada, influências das diretrizes na formação dos professores e na formação dos pedagogos, possibilidade de atuação dos pedagogos em espaços não-escolares além da formação política do pedagogo. Ao elaborar o roteiro da entrevista³, foi solicitado aos sujeitos avaliarem a docência como base da formação do pedagogo, verificando se esta situação reduz o curso à docência ou se apenas indica o ponto a partir do qual a Pedagogia precisa se ampliar.

Estas variáveis e subvariáveis foram definidas tendo como suporte as categorias do materialismo histórico – totalidade, contradição e mediação – que possibilitam analisar o fenômeno a partir da relação com ele estabelecida pelo sujeito e da práxis desenvolvida pelo mesmo. É considerada a estreita relação do sujeito com o objeto, possibilitando a conexão da definição do que vem a ser o Curso de Pedagogia, após a aprovação das diretrizes, sem desconectar este entendimento dos acontecimentos políticos e econômicos que influenciaram e ainda influenciam a representação social desta profissão e de seu profissional.

³ Este roteiro está disponibilizado no anexo do trabalho. As entrevistas foram transcritas, analisadas e, a partir delas novas categorias de análise foram definidas.

Para construir o roteiro orientador das entrevistas, buscou-se considerar as discussões mais relevantes realizadas no campo educacional que discutem a formação do professor, formação do pedagogo, influência das políticas educacionais na formação do educador, além das leituras referentes aos reflexos da aprovação das diretrizes neste processo. Para isso, o foco central foi discutir a identidade do curso (delineamento claro ou opacidade), a partir de uma breve retrospectiva teórica, identificando o perfil do curso, desde sua iniciação, analisando como esta situação se encontra após a aprovação das DCNs.

Discussões referentes às diretrizes não são recentes. Do ponto inicial até sua aprovação, calorosas reflexões emergiram entre educadores, deixando esta questão constantemente em pauta. Atualmente, cinco anos após sua implementação, é interessante observar que este tema vem perdendo espaço entre as produções científicas educacionais brasileiras. Mas, apesar deste silêncio presenciado, não há como ignorar todo movimento que as DCN provocaram enquanto estavam sendo discutidas e os impactos provocados após a aprovação. Desse modo, considerando sua recente admissão e as polêmicas ocasionadas entre os educadores, além da gradativa queda de reflexões referentes ao tema, torna a realização deste trabalho pertinente ao momento atual vivido pelo Curso de Pedagogia, podendo contribuir de maneira muito significativa, em uma instância micro com o processo de busca da qualificação do pedagogo, e no nível macro, com as reflexões acerca da qualificação da graduação.

O presente trabalho, que se destina a explanação da pesquisa realizada e dos principais resultados obtidos está estruturado em quatro momentos.

No primeiro capítulo, *“A Constituição do Curso de Pedagogia: suas raízes no contexto brasileiro”*, buscou-se fazer intercessões entre os acontecimentos políticos basilares que marcaram o País nas décadas de 1940 a 1970 com as principais políticas educacionais aprovadas neste período – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61); Reforma do Ensino Superior (Lei 5.540/68) e Reforma da Educação Básica (Lei 5.692/71) – e seus reflexos no Curso de Pedagogia.

Em seguida, o capítulo dois *“Formação do Educador a Partir da Década de 80: novas características propiciadas pela democratização brasileira?”*, direciona as discussões para as décadas de 1980 a 2000, onde são feitas as reflexões acerca do processo de democratização brasileira, dos movimentos realizados por educadores, buscando estabelecer um paralelo com os principais acontecimentos políticos ocorridos na época. Neste momento são destacados os processos de discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e das DCN.

No terceiro capítulo *“Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia: uma reflexão a partir das percepções dos sujeitos da investigação”* são realizadas análises das entrevistas feitas com coordenadores e ex-coordenadores dos cursos definidas como amostra desta pesquisa.

Por último são apresentadas as considerações finais, buscando responder os objetivos geradores do estudo.

Capítulo 1 - A Constituição do Curso de Pedagogia: suas raízes no contexto brasileiro

No início da década de 1930, o Brasil estava enfrentando grandes mudanças no cenário político e econômico, em consequência da crise de 29 que provocou a desvalorização do café, e também pela inserção de Getúlio Vargas na presidência⁴. A produção, que antes se concentrava na exportação de produtos agrícolas - café, cana-de-açúcar, algodão, etc -, sofreu grande queda, já que sua expansão dependia da demanda externa. O modelo econômico que entrou em vigência se caracterizou pela substituição de importações. A economia passou a se organizar segundo o "modelo primário-exportador". Este novo modelo de acumulação econômica teve como características: a) monopolização, com base em mercados regionais isolados, b) política monetária do Estado c) inversões de capital a partir de lucros acumulados nas empresas. (CUNHA, 1989, p. 33). Neste mesmo período, o País passava por transições na estrutura política, a partir da instauração do governo provisório de Vargas, que quebrou a hegemonia da república do café com leite, em que eram eleitos apenas presidentes oriundos dos estados de Minas Gerais e São Paulo. Em 1937, foi provocado o Golpe do Estado Novo, início do governo autoritário, que possibilitou sua permanência no poder até o ano de 1945.

A possibilidade de Getúlio Vargas se manter na presidência por um período mais longo se deu por represálias às manifestações das forças organizadas contrárias ao governo e por realizar ações que permitiram ter o apoio da elite e de populares. Pelo aumento de vagas de trabalho e concessão de direitos aos trabalhadores - férias remuneradas, organização sindical, salário mínimo, limitação do trabalho infantil e feminino, etc -, Getúlio ficou conhecido como "o pai dos pobres." Em consequência destas medidas, Vargas recebia o apoio tanto das classes dominantes, por reprimir os movimentos dos trabalhadores e por patrocinar a acumulação de capital através do projeto de industrialização, quanto dos trabalhadores, por "atender" os anseios da

⁴ Para melhor entendimento dos fenômenos ocorridos no governo de Getúlio Vargas ler CUNHA (1989)

classe popular através da aprovação da legislação trabalhista que "[...], reunida e sistematizada em 1943 pela Consolidação das Leis do Trabalho, funcionava como obstáculo à pauperização dos trabalhadores" (Cunha, 1989, p.25).

Durante seu governo a bandeira da industrialização foi hasteada, tendo como adeptos as diferentes forças sociais. Ao assumi-la como projeto de desenvolvimento, importantes investimentos foram feitos pelo governo na economia nacional, proporcionando seu crescimento. A industrialização era defendida por empresários estrangeiros, pelas camadas médias, pelos operários e pelas forças de esquerda. Apesar de possuírem diferentes interesses, este processo provocou a união destes diversos grupos em sua defesa.

Arelado a esta mudança na estrutura econômica estava o processo de urbanização do País, que teve como principal fator a emigração do campo para as cidades, ocasionada por fatores que expulsavam os trabalhadores rurais e pequenos proprietários de suas terras - inovações tecnológicas na agricultura, pequenos salários, secas, alta concentração da propriedade da terra e alto crescimento vegetativo da população rural - e pelos atrativos apresentados pelo Centro-Sul - vagas de empregos oferecidas nas indústrias situadas neste local e indução de atividades comerciais e de serviço. Segundo Cunha (1989), "os salários pagos nas cidades, a vigência aí da legislação trabalhista, limitando a exploração da força de trabalho, a existência de serviços públicos de saúde e educação, foram, certamente, fatores adicionais de atração da força de trabalho deslocada do campo" (p.42).

Durante este período de conflitos econômicos e políticos ocorre uma grande expansão no campo educacional. Visando o crescimento do País a partir do processo de industrialização, o governo percebeu ser necessário obter trabalhadores preparados para propiciar este avanço. Deste modo, houve um aumento significativo de ofertas e matrículas na educação básica, no ensino médio, no ensino superior e também na pós-graduação. Apesar de este crescimento ocorrer de forma diferente nos quatro níveis educacionais, é importante ressaltar que estes investimentos foram feitos com o objetivo de possibilitar a capacitação dos indivíduos, desde a camada mais baixa até o alto escalão social, no intuito de atender as novas demandas apresentadas em

consequência das transformações sociais e econômicas pelas quais o país estava passando.

Esta situação provocou mudanças e aprofundamento das necessidades até então inexistentes, passando a exigir um novo perfil de profissionais para o exercício de funções simples até o desempenho de funções mais complexas. A carência da oferta de serviços básicos como saúde, saneamento, abertura de estradas, educação, etc., ganharam grande impulso a partir desse "crescimento". O País estava precisando de pessoas capazes de trabalhar nas indústrias, fábricas, mas também carecia de médicos, engenheiros e professores. Assim, a educação passou a ser visualizada como importante instrumento para o desenvolvimento nacional. Mas, apesar de a educação ser percebida como propiciadora desta preparação é notório que os investimentos realizados pelo governo se concentraram, de maneira expressiva, nos ensinos técnico⁵ e superior.

Neste cenário de mudanças, o ensino superior se caracterizou pela multiplicação de instituições isoladas, que, reunidas, formaram as primeiras universidades. Apesar da existência de institutos, escolas e faculdades no País, durante o Império, para a formação de profissionais liberais - Direito, Medicina e Engenharia, somente em 1920 foram criadas duas instituições com caráter universitário, a partir da fusão de instituições já existente. A primeira delas foi a Universidade do Rio de Janeiro. Para Neves e Pronko (2008), "se a criação de duas universidades na década de 1920 havia introduzido o modelo universitário no país, o centralismo autoritário do Estado corporativo instalado na década seguinte o reafirmou regulamentando-o" (p.35).

Nesta época, para que uma instituição tivesse caráter universitário era necessário que, dentre as faculdades que fossem reunidas, estivessem presentes as tradicionais faculdades de Direito, Medicina e Engenharia. Neste mesmo período, a partir do Decreto n.19. 851/31, que previu como necessária para a constituição de uma universidade no país a existência de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras,

⁵ Sobre surgimento e expansão do Ensino Técnico no Brasil ler NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra (2008).

esta faculdade passou a se configurar como importante juntamente com as três tradicionais acima citadas. Esta nova faculdade teve como principal função preparar professores para atuar no magistério, no ensino secundário e normal. Para Saviani (2008) “começa-se a abrir, a partir daí, o espaço acadêmico da pedagogia” (p.19). É importante ressaltar que a inserção da Faculdade de Educação, Ciências e Letras para a composição de uma universidade não significava obrigatoriedade, uma vez que era necessária a inclusão de apenas três, destas quatro unidades, para que uma instituição fosse considerada universitária.

Com o passar dos anos mais faculdades, isoladas ou incorporadas, foram surgindo. Dentre as faculdades de Arquitetura, Odontologia, Minas e Metalurgia, foi criada a faculdade de Ciências, Filosofia e Letras. "Esta última veio a ser a realização deteriorada do ambicioso projeto de reproduzir em nosso país a faculdade de filosofia da Universidade de Berlim, no cultivo do saber livre e desinteressado, conterrâneo de insucesso de transplante, a livre docência" (CUNHA, 1988, p.16).

Segundo Saviani (2008)

Cultivando todos os ramos do saber, promovendo o ensino de disciplinas comuns aos demais institutos universitários e colaborando na formação dos professores tanto das escolas secundárias como das próprias instituições de ensino superior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se constituiria, ao mesmo tempo, no alicerce na cúpula da universidade. Por ela deveriam passar todos os alunos para adquirir sólidos conhecimentos que lhes permitiriam inserir-se na alta cultura como base para obter a formação específica exigida pela carreira profissional (p.25).

Assim como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras também se destinava à produção do saber desinteressado.

Em 1938, em consequência das características políticas e econômicas vigentes, foram extintas a Universidade do Distrito Federal – UDF e o Instituto de Educação de São Paulo, que eram duas instituições que mantinham formação de professores com inspiração liberal. O surgimento do Curso de Pedagogia, no país, data do ano de 1939, quando houve o encerramento e transformação da Universidade do Distrito Federal (UDF) em Universidade do Brasil. A partir do decreto-lei n.1.190 foi organizada a

Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída nesta universidade, onde se afirmava que em seu interior deveria ter uma Seção de Pedagogia. Esta faculdade possuía como função formar tanto licenciados quanto bacharéis para as várias áreas, assim como para o setor pedagógico. Ela era entendida como modelo padrão a ser seguido pelas outras faculdades e, com isto, determinou a forma de organização do ensino superior da década de 40 até 1968, quando ocorreu a reforma universitária. A percepção desta faculdade como padrão foi facilitada em consequência das características do Estado Novo, que possuía um "regime centralizado". Tinha como finalidade formar intelectuais, fazer pesquisas e preparar professores para atuarem no ensino secundário e no curso normal.

De acordo com Saviani (2008), esta faculdade possuía diferentes características da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e principalmente da Universidade do Distrito Federal. Na primeira, o cientista é separado do profissional, ou seja, desloca-se "o eixo das atividades universitárias para a formação profissional". Já na Universidade do Distrito Federal "a formação profissional é ancorada no desenvolvimento de estudos e pesquisas e na observação e no processo prático de escolas-laboratório" (p.38).

A Universidade do Brasil, ao incorporar as instituições educativas e culturais que compunham a Universidade do Distrito Federal, excluiu os Institutos de Educação e suas escolas secundárias, primárias e pré-primárias. Este fato ocorreu porque, segundo Capanema (apud SAVIANI, 2008),

[...] a Faculdade Nacional de Filosofia foi definida como o estabelecimento federal padrão do ensino destinado à preparação do magistério secundário, desempenhando um papel orientador e disciplinador da cultura no país. Como, nessa visão, o preparo de professores assumia caráter de simples formação profissional, desvinculada do desenvolvimento de pesquisa, resultavam desnecessários aqueles órgãos cuja presença na universidade se justificava exatamente em função do objetivo de imprimir caráter científico ao processo de formação de professores. (p.40)

Todos os cursos presentes nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras ofereciam formação em Licenciatura ou Bacharelado. O Curso de Pedagogia, que era realizado em 3 anos, foi definido como Bacharelado. Esta ação provocou a criação de uma nova modalidade de formação docente. Para obter o diploma de licenciado era

necessário que o aluno realizasse mais um ano de curso de didática. Este esquema ficou conhecido como o esquema 3+1.

Esta faculdade possuía uma seção de Pedagogia a qual constituir-se-ia de um curso de Pedagogia de 3 anos que forneceria o título de Bacharel em Pedagogia. Fazia parte também uma seção especial: o curso de didática de 1 ano e que quando cursado por bacharéis daria o título de licenciado. Era o famoso 3+1 (CURY, 2008).

Apesar destas determinações dadas aos bacharéis e aos alunos dos Cursos de Didática, era bastante presente a indefinição em relação à inserção destes profissionais no mercado de trabalho. Deste modo, alguns questionamentos começaram a ser feitos em relação à finalidade do curso e de seus profissionais. Para que o pedagogo estava sendo formado? Qual era sua função? Onde deveria atuar?

Introduzido pelo decreto-lei 1.190/39 simplesmente como pedagogo, sem se fazer acompanhar por alguma referência sobre sua destinação profissional não se percebia, na época, as ocupações a serem preenchidas por esse novo profissional. As condições do mercado de trabalho também não auxiliavam o equacionamento do assunto. A não ser para a ocupação dos cargos técnicos de educação no Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia não era uma exigência do mercado e, mesmo ao licenciado em pedagogia, a situação do mercado não se encontrava claramente definida (SILVA, 2003, p.50).

Assim como os outros cursos do campo da Filosofia, Ciência e Letras, a Pedagogia também possuía currículo pleno. Em relação a este Curso, diferentemente dos demais, o conjunto de conteúdos não estavam vinculados aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação, assim, não houve abertura para o desenvolvimento do espaço acadêmico de Pedagogia. Deste modo, "[...], supondo que o perfil profissional do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o Bacharel em Pedagogia, entendido como o técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor" (SAVIANI, 2008, p.41).

Desde o momento de sua criação, o Curso já apresentava o problema que o seguiria durante muitos anos: a questão da identidade do profissional formado no bacharelado. Assim, a gênese da inexistência ou crise identitária do pedagogo pode ser detectada desde o seu surgimento, porque um currículo que não se limitou ao mínimo

para a formação de seu profissional, separou a formação do bacharel da formação do licenciado e, ainda, excluiu a didática da formação do bacharel, (SILVA 2003), só poderia proporcionar uma formação difusa, colocando em cheque a necessidade do pedagogo. O curso de Pedagogia manteve esta mesma estrutura de formação até a década de 60, período em que ocorreu o Golpe Militar, aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 e a Reforma do Ensino Superior em 1968.

1.1 - Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/61: representação do desequilíbrio de forças características das décadas de 50 e 60

As décadas de 30 a 60 representaram a expansão do campo educacional no Brasil. Mas, apesar de ter ocorrido este crescimento, muitos entraves ainda estavam impossibilitando o acesso de grande parte dos jovens ao ensino, especialmente o superior. O problema é que a formatação apresentada por estas instituições educacionais não estavam em total acordo com os anseios da população. Com as poucas universidades existentes, a estrutura apresentada pelas instituições era considerada arcaica e as formas de ingresso restringiam o acesso a um reduzido número de pessoas. Como forma de resistência às características sociais e econômicas vigentes, além da busca de democratização do ensino superior, por meio da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da realização de uma reforma universitária, o movimento estudantil se intensificou neste período. As reivindicações estudantis contra a ordem social vigente que os impossibilitava ascenderem socialmente foram intensificadas nas décadas de 50 e 60.

Segundo Cunha (1989),

[...], à medida que as burocracias públicas e privadas se expandem e se diferenciam, passam a definir previamente os ocupantes dos seus cargos de acordo com perfis escolares, supondo uma correlação estreita entre competência e escolaridade. Além dessa função 'técnica', os requisitos educacionais são utilizados, também, para "equilibrar" a procura de funcionários pelas burocracias e sua oferta no mercado de trabalho. Assim procedendo, as burocracias elevam o requisito educacional acima do 'tecnicamente necessário', se o número real ou virtual de candidatos excede de muito o de cargos vagos, o

que torna mais barata a seleção. Além disso, faz-se uma seleção mais acurada, pois, conforme se imagina, a força de trabalho mais escolarizada é mais produtiva e responsável, identificando-se mais facilmente com os objetivos gerais da própria burocracia, isto é, com os objetivos do capital, a quem elas servem, no final das contas. (p.61-2)

A exigência dos requisitos educacionais para o trabalho tende a aumentar mais nos níveis superiores do que nos níveis inferiores. Com isto, as matrículas no ensino superior foram mais intensas do que no ensino médio, e neste foram maiores do que no ensino primário. Apesar deste crescimento, o diploma, que antes era visto como mecanismo que possibilitava a ascensão social perde este poder. O estudante começa a percebê-lo como instrumento necessário para a ascensão, mas não suficiente, e, com isto, o poder de mobilidade atribuído a educação universitária começa a ser questionado.

A partir destas questões algumas críticas foram feitas pelos estudantes em relação aos cursos oferecidos e da correlação destes com a realidade enfrentada. A primeira crítica se referia ao curso, mais especificamente ao currículo e ao despreparo dos professores, que não conseguiam formar profissionais voltados para a realidade do mercado. A segunda crítica estava relacionada aos "[...] limites sociais de carreira: já não basta o curso preparar melhor, mas é a própria realidade que precisa mudar" (CUNHA, p.65)

No período anteriormente citado, foi realizada uma associação entre o Estado e os empresários na implementação de um sistema de ensino dual, em que um ramo conduzia estritamente ao ensino universitário e outro que permitia ao egresso ir diretamente para o mercado de trabalho. No entanto, é importante ressaltar que nesta situação o estado não estava sendo visualizado como sujeito, mas sim como objeto. Diante do que há a existência de condensação de forças.

Os alunos pertencentes ao segundo ramo não tinham acesso ao ensino superior, a não ser que atendessem às exigências existentes. Mas, neste caso, estando no ensino superior, poderiam realizar somente os cursos permitidos ao seu tipo de formação do ensino médio. Como é possível constatar, houve um aumento na exigência do nível de escolaridade para a realização de trabalho, compreendendo o ensino básico ao universitário. Isto provocou uma expansão da oferta de ensino no País

tanto em nível técnico, médio e principalmente superior. Mas esta expansão do ensino médio e técnico não significava iguais possibilidades a seus egressos de acesso ao ensino superior.

Os alunos que realizavam o ginásio podiam se ingressar no ensino técnico, mas aos que faziam somente o curso técnico não era permitido, de igual forma, o ingresso no ensino secundário, a não ser que atendessem as exigências apresentada. Ou seja, o ensino secundário, que dava acesso ao superior era oferecido à formação das elites e o ensino profissional se destinava à formação das massas. O problema é que, para ingressar no ensino superior, era necessária a realização do ensino secundário.

Para se opor a esta política estabelecida começou a ser discutida a necessidade da existência de um sistema escolar mais flexível e aberto. Na tentativa de atender a estes anseios, em 1948, esta concepção se apresentou a partir da proposta de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela buscava-se

[...] eliminar as barreiras que se levantam entre o ramo secundário e os ramos profissionais do ensino médio, e entre estes e o ensino superior. O projeto vinha ao encontro dos egressos das escolas profissionais de 1º ciclo do grau médio (escolas comerciais, industriais, agrícolas e normais) que buscavam o ensino secundário no 2º ciclo de modo a obterem o necessário credenciamento à candidatura irrestrita ao ensino superior. (CUNHA, 1989, 78)

O panorama acima exposto demonstra que a realização de um curso superior estava cercada por problemas. Tanto a inserção em uma universidade quanto o ingresso no mercado de trabalho estavam sendo dificultados pelo caráter contraditório presentes na economia capitalista vigente no período.

Desde 1948 até 1961, algumas medidas foram tomadas pelo governo no intuito de derrubar estas barreiras que impediam o ingresso no ensino superior. Todas elas objetivavam facilitar a candidatura dos alunos neste nível de instrução, e estas leis foram complementadas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961. De acordo com Cunha (1989),

[...] todos os cursos de grau médio ganharam 'equivalência', garantida pela presença nos cursos técnicos, de disciplinas do secundário, em ambos os ciclos. Com isso, o ingresso no 2º ciclo do secundário de concluintes dos cursos técnicos de 1º ciclo deixou de depender de exames de adaptação (p.82).

Deste modo, os exames vestibulares se tornaram a possibilidade de acesso ao ensino superior.

O primeiro anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi elaborado por uma comissão composta por educadores, criada em 1947 para este fim. Este documento, após sofrer algumas alterações pelo ministro da Educação e Saúde Clemente Mariani, deu entrada na Câmara Federal pelo presidente da república no ano de 1948. Durante os 13 anos em que estava em discussão pode-se observar, nas ações realizadas em torno do projeto, a existência de uma correlação de forças representadas pelas diferentes posições partidárias presentes no Congresso Nacional.

Oriundo de uma comissão cujo relator geral, o prof. Almeida Júnior, era filiado à UDN e encaminhado ao congresso por um ministro, também da UDN, enfrenta as críticas do bloco majoritário no Parlamento. Assim é que o líder do PSD, com o apoio de sua bancada, que era majoritária, fulmina o projeto tachando-o de infeliz, inconstitucional e incorrigível, enquanto os deputados da UDN se empenham na defesa do mesmo, acusando Capanema de boicote à proposta (SAVIANI, 1996, p.35-6).

Desde a entrada do documento original no congresso, durante nove anos não se discutiu mais sobre a questão. Um parecer emitido pelo deputado Gustavo Capanema, que acreditava que o projeto apresentado ia de encontro às concepções de educação defendidas pelo Estado Novo, foi suficiente para travar o andamento do projeto. Quando foram retomadas as discussões em 1957, o documento original havia recebido significativas modificações, aprovadas previamente pela Comissão de Educação e Cultura. Neste período, o setor privado estava passando por uma intensa crise financeira e, deste modo, as escolas particulares começaram a pleitear o investimento de recursos públicos em suas instituições.

Em maio de 1957, o projeto foi reencaminhado à plenária recebendo três novas emendas, o que provocou sua devolução a Comissão de Educação e Cultura em 1958. Neste ano foi elaborado um substitutivo para o documento em andamento, denominado "substitutivo Lacerda". Aurélio Vianna atribui a retirada do projeto à elaboração do substitutivo. Para Saviani, (1996)

O referido substitutivo representou uma inteira mudança de rumos na trajetória do projeto. Seu conteúdo incorporava as conclusões do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, [...]. Conseqüentemente, os representantes dos interesses da escola particular tomavam a dianteira do processo (p.36)

Carlos Lacerda, a partir de seu substitutivo, se tornou o principal porta-voz, no congresso, dos interesses apresentados pelas escolas particulares. Esta queda de braço empreendida pelos sujeitos envolvidos, desde a discussão até o momento da aprovação da LDB/61, acabou por culminar em um grande conflito realizado entre a esfera educacional pública, gratuita e laica e a particular. Este conflito "[...] deslocou o eixo das preocupações do âmbito político-partidário, mais próximo da esfera da 'sociedade política', para o âmbito de uma luta ideológica que envolveu amplamente a 'sociedade civil'" (SAVIANI, 1996, p.38).

O período da versão final da referida lei corresponde à inserção da discussão das questões educacionais, além de seu espaço, chegando a envolver a "opinião pública". Participaram destas discussões os partidos ideológicos; a igreja católica a favor dos interesses privatistas; e a imprensa que se posicionou a favor da educação pública. Ocorreu também o encaminhamento da emenda pela União Nacional dos Estudantes e a realização de um manifesto de educadores, encabeçado por Fernando de Azevedo.

O documento final aprovado representou o desequilíbrio de forças existente entre os sujeitos envolvidos, uma vez que a LDB/61 possuía um caráter privado. A lei aprovada "legitimava as principais reivindicações dos interesses privatistas, denominados interesses da "liberdade do ensino", objetivo, aliás, de todo um título do texto legal" (CUNHA, 1989, p.132).

Segundo Brzezinski (1996),

Não se pode negar, todavia, que foi a LDB/1961 que, pela primeira vez, imprimiu tecnicamente um caráter orgânico e integrado ao sistema nacional de ensino. Não se pode negar, por outro lado, traços negativos na lei já desprovida de requisitos democráticos, em especial, no que concerne à garantia da escola pública e gratuita para toda população brasileira. (p.52)

As décadas de 50 e 60 representaram o período em que, tanto as camadas médias, que lutavam por vagas para seus filhos no ensino superior, quanto às classes trabalhadoras, que viam a educação básica como formação propulsora para o mercado, obtiveram mais acesso às instituições educacionais. Este processo de massificação do ensino foi intensificado com a aprovação da referida lei.

A partir da concepção de que o setor público não era suficiente para atender a todas as demandas que se apresentaram, ocorreu uma pressão para a intensificação de investimentos de recursos oriundos da esfera pública no setor privado educacional. Além da aquisição destas verbas, as escolas privadas passaram a "[...] fazer parte das instâncias decisórias e regulatórias da educação".

Segundo Minto (2006),

A LDB de 1961 consagrou, em seus dispositivos, a possibilidade de certas práticas que se tornariam muito comuns na educação brasileira, práticas estas reveladoras da relação entre as políticas educacionais e a utilização de recursos públicos para benefício do setor privado. A LDB constituiu-se assim, numa espécie de "abertura de portas" para o processo de privatização que se seguiria na educação superior brasileira sob o Regime Militar. (p.105)

Em relação ao Curso de Pedagogia, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024/61 - foi aprovado o parecer Conselho Federal de Educação n.251, que provocou significativas mudanças. Este parecer, que teve como autor o professor Valnir Chagas, deixou bem explícita a fragilidade enfrentada pelo curso ao se referir, logo de início, à controvérsia a respeito de sua manutenção ou extinção (SILVA, 2003). Segundo a autora, Valnir Chagas "[...] explica que a idéia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar no nível superior e a de técnico em educação em estudos posteriores ao de graduação" (p.15). Assim, Valnir Chagas tenta fixar no curso um currículo mínimo e também definir o tempo de duração. No entanto, o texto produzido deixa transparecer o caráter provisório que é atribuído a existência da Pedagogia, quando esboça como possibilidade a formação de professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em cursos de pós-graduação. A possibilidade de extinção da Pedagogia era real, uma vez que a formação dos

professores que atuavam na educação básica ocorria em Cursos Normais e a transferência desta função para o Curso de Pedagogia não estava sendo cogitada.

Esta regulamentação determinou que a duração do curso seria de quatro anos, englobando tanto a licenciatura quanto o bacharelado. As disciplinas de ambas as modalidades poderiam ser realizadas concomitantemente, o que não era possível antes da aprovação desta legislação. A partir desta configuração, o esquema 3+1 não tinha mais validade. O currículo ainda possuía um caráter generalista, uma vez que as habilitações técnicas não foram introduzidas. Contrariamente ao que ocorria nos anos anteriores, após 1962 a configuração do currículo não era mais fechada, ou seja, "não se fechou a grade curricular com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso" (SAVIANI, 2008, p.43)

Até o final da década de 60, a formação de professores ocorria essencialmente em cursos normais, mas uma nova configuração para a preparação de docentes atuantes no ensino primário começou a se fazer necessária, em consequência do cenário sócio-político apresentado pelo regime militar. Ainda neste período, a qualidade do ensino oferecido, tanto nas escolas quanto nos cursos de formação de professores, não possuía lugar nas discussões relacionadas à educação, e isto fica evidente no documento final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024/61. O foco principal, no que se refere a esta questão, era a elevação do nível de formação do professor primário.

Em relação ao Curso Normal, a lei 4024/61 não provocou grandes transformações, o que acarretou a não apresentação de soluções para esta modalidade de ensino. Ao contrário, esta lei conservou "as linhas gerais da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos" (TANURI, 2000, p.14). De acordo com a autora, ocorreu apenas "a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular". (TANURI, 2000, p.14). Deste modo, as reformas centraram-se exclusivamente nos currículos dos cursos de formação de professores atuantes na educação básica.

A formação no sistema dual, em que as escolas normais habilitavam o professor no período de quatro anos de estudos e as escolas de nível colegial preparavam o docente com pelo menos três anos, foram mantidas. A LDB/61 não fixou padrões mínimos para a formação destes profissionais, com isto os Conselhos Estaduais se tornaram responsáveis em estender o período de estudos de acordo com o seu desejo.

Com referência ao curso ginásial, a grande maioria dos estados manteve-se nos estritos limites da duração mínima, com exceção apenas dos estados de Pernambuco, Minas e Paraíba, que ampliaram a duração de seus cursos para cinco anos, dedicando o quinto ano à preparação pedagógica mais específica. Quanto ao curso normal a nível colegial, apesar de iniciativas de algumas unidades da Federação no sentido de estendê-lo para quatro séries, apenas o estado de São Paulo logrou fazê-lo ainda antes da Lei 5.692/71 [...]. (TANURI, 2000, p. 79)

A LDB/61 também determinou a existência de um núcleo comum no currículo para todos os cursos de nível médio. Deste modo, disciplinas de formação geral voltaram a ser introduzidas no curso normal no intuito de continuar a elevação do nível de formação do futuro professor. No período em questão começam a surgir opiniões favoráveis à realização da preparação do educador primário em curso superior.

Estas contradições que marcaram a trajetória do Curso de Pedagogia e a formação de professores, intensificadas com a aprovação da LDB/61, ainda estavam presentes no período da aprovação da Reforma Universitária, que ocorreu em 1968, durante o Regime Militar.

1.2 – Ajustamento da organização do ensino à ideologia do Regime Militar através das Leis 5.540/68 e 5.692/71

No início da década de 60, no Brasil estava ocorrendo o declínio do plano de desenvolvimento baseado no processo de substituição de importações. A nova política passou a favorecer intensivamente o capital estrangeiro e, deste modo, a estrutura anterior estava perdendo campo; as reivindicações por melhores condições de vida através dos movimentos de "Reformas de Base" tiveram considerável crescimento e a industrialização não era mais vista como nacionalismo. (MINTO, 2006)

Estes fatores históricos possibilitaram o surgimento de antagonismo nos interesses apresentados pela burguesia brasileira. Esta contradição se estabelece entre o modelo econômico e a ideologia política vigente. "Estava posto o "centro" da crise dos anos de 1960 no Brasil: ajustar as aspirações políticas ao modelo econômico ou o modelo econômico às aspirações políticas (MINTO, 2006, p.94). Analisando o contexto social e econômico apresentados no período da ditadura, no qual o capital estrangeiro assumiu importante papel, inclusive na elaboração de políticas sociais, pode-se constatar que a opção feita foi por ajustar as aspirações políticas à economia.

Este cenário de conflitos foi ainda mais acalorado com as discussões e posterior aprovação da Lei 4.024/61, o que forneceu mais subsídios para a efetivação do golpe provocado pelos militares, mas apoiados pela elite brasileira e pela elite de outros países. Este regime teve a duração de 21 anos.

Durante sua vigência, os militares abandonaram o pensamento nacionalista de autonomia do processo de desenvolvimento do capitalismo, intensamente propagadas pelos governos populistas entre 1945 a 1964. Mas esta atitude não significou o corte de qualquer ligação com a política anterior. Não há aqui o surgimento de uma ideologia; ao contrário, esta ação, que foi realizada somente após o golpe militar, já estava presente como uma disputa, desde a década de 30, durante todo o processo de industrialização brasileira.

De acordo com Minto (2006),

O golpe militar representava a tentativa de recompor uma hegemonia que entrara em crise nos anos de 1960. Só que dessa vez, a hegemonia seria reconstruída sob novas bases, não aquelas "liberais" de 1946, mas com base na violência e na repressão do "Estado de segurança nacional", política e amplamente apoiada pelos Estados Unidos no contexto da chamada Aliança para o Progresso na América Latina. Uma política de Estado deliberadamente repressora com vistas a defender os interesses do capital (p.108)

Para o autor, o regime militar teve dois principais vetores para sua implantação e consolidação. O primeiro vetor se refere à política de segurança nacional e a aliança do regime com o capital estrangeiro, com vistas a colocar o país no eixo do "desenvolvimento associado", e o segundo que é representado pela repressão aos movimentos contrários ao governo, especialmente os movimentos estudantis, de

professores e de funcionários (MINTO, 2006). A luta contra a ditadura se iniciou ainda em 1964, logo após o golpe, mas as ações contrárias ao regime acabaram por provocar a intensificação das medidas repressivas e antipopulares.

Escolas particulares com pensamentos progressistas foram fechadas, muitos professores das universidades públicas foram cassados e demitidos. "Os estudantes, desde 1937 organizados na União Nacional dos Estudantes, tiveram suas entidades dissolvidas e os seus membros, com o AI-5⁶, submetidos a formas extremas de perseguição política, até o desaparecimento de alguns dos seus líderes" (LINHARES, 1997, p. 80)

Em relação ao campo educacional, foi com a inserção dos militares na direção do País que o setor privado ganhou grandes contribuições do orçamento público. Durante o regime encontrava-se no poder pessoas que defendiam o desaceleramento do crescimento da educação pública e o crescimento do setor privado educacional, e este pensamento se refletiu nas ações empreendidas pelos militares nas questões relacionadas à educação. "A ditadura [...] semeou o terreno do ensino privado, facilitando sua expansão e fazendo deste um período muito importante para o setor" (MINTO, 2006, p114).

O País apresentou, na época, a constituição de um mercado capitalista mais consolidado, "acompanhado da montagem de uma estrutura econômica, que aparentemente nascia de decisões internas, mas na verdade mantinha um forte vínculo com os movimentos econômicos e geopolíticos das potências mundiais" (BEHRING, 2003, p.103).

Em relação à educação, a ajuda funcionou como instrumento de legitimação ideológica dessa intervenção e as políticas elaboradas possuíam como objetivo tornar o País apto a receber o capital estrangeiro, conciliando com a política-econômica propagada pelo regime militar. O Brasil não conquistou sua autonomia, uma vez que ficou dependente tanto em relação ao capital quanto em relação às tecnologias. O

⁶ Ato Institucional nº 5, criado pelo Governo Federal durante gestão de Costa e Silva, que concedeu ao presidente da República inúmeros poderes. O AI 5 não marcava prazo para sua vigência.

financiamento não era para que o País as produzisse, mas para que tivesse condições de importá-las dos considerados desenvolvidos.

No campo educacional, a atuação da ajuda se baseou em duas faces, sendo a primeira "financeiro/econômica e a segunda político/ideológica" (MINTO, 2006). Os organismos que possuíam influência direta nos países subdesenvolvidos para propagar esta ideologia eram, especialmente, BM, FMI, BIRD, USAID, UNESCO, UNICEF⁷, etc. É importante ressaltar que esta ajuda não ocorreu no sentido de filantropia, mas sim para manipular as realidades nacionais para o desenvolvimento do capitalismo internacional, que pregava mais a formação técnica, se esquecendo da necessidade da formação humana. A relação estabelecida entre os países desenvolvidos com os países de desenvolvimento subordinado e periférico ao capitalismo central não ocorria, e ainda não ocorre de forma harmônica. Ao contrário, esta relação se baseava no fortalecimento dos laços de desigualdade entre estes países, enrijecendo a dependência do segundo pelo primeiro. Segundo Melo (2004),

Em 1962, o BM inicia suas atividades no setor educativo e sua política original era a de dar suporte aos programas de educação já existentes nos países, atingindo principalmente as áreas de ensino secundário em geral e formação técnica e profissional, tanto em áreas urbanas quanto em áreas rurais (p. 169).

Para disseminar as concepções difundidas pelos países desenvolvidos, a educação se tornou importante veículo ideológico. "Foi a partir das concepções nela produzidas que se construiu um forte arsenal ideológico, cujo intuito era legitimar, no campo educacional, a introdução da lógica capitalista de produção" (MINTO, 2006, p.98)

Neste contexto, tem início a teoria do capital humano, que valorizava a acumulação de conhecimentos e aptidões pelos sujeitos relacionadas à produtividade no trabalho. Seu objetivo era formar profissionais aptos a corresponderem as

⁷ **BM** – Banco Mundial, **FMI** – Fundo Monetário Internacional, **BIRD** – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, **USAID** – United States Agency for International Development, **UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, **UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

expectativas que eram apresentadas pelo mercado. Este conceito que se intensificou na década de 70 estabeleceu uma direta ligação entre a educação e o trabalho, mas sob a lógica que buscou obter maiores resultados econômicos, minimizando os aspectos sociais. Tal teoria "[...] passou a constituir-se na chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais" (FRIGOTTO, 1998, p.37)

Segundo Frigotto (1996),

[...], idéia de capital humano é uma "quantidade" ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral quanto no plano da mobilidade individual. (p41.)

Analisando os preceitos da teoria do capital humano, pode-se constatar que o que se busca disseminar é a crença na educação e seu poder na mobilidade social do indivíduo. Há a crença de que o trabalhador, sendo portador da educação, se torne um capitalista. Deste modo, "a qualificação e a formação seriam os fundamentos da ascensão social dos indivíduos", uma vez que esta educação é considerada como uma fonte geradora de renda. Mas, ao contrário do que prega, o capital humano pode ser encarado como o instrumento utilizado pelas elites econômicas para a submissão do trabalhador ao mercado. Esta teoria pode ser percebida como uma manipulação ideológica, que anula as perspectivas da classe trabalhadora.

Minto (2006), afirma que

[...] em síntese, o que a teoria do capital humano escamoteia é o fato de que capital e trabalho são expressões de uma mesma relação social, que se baseia na exploração do trabalho alheio, na alienação dos produtos do trabalho de uns homens por outros, cujo pressuposto é a divisão social do trabalho. E que, enquanto expressões de uma relação dialética, não podem existir senão de forma integrada. A idéia de capital humano, portanto, é assaz conservadora, na medida em que "ignora" a luta de classes, tornando-se, assim, um poderoso instrumento ideológico da manutenção da ordem vigente (p.100)

Durante o Governo Militar, a educação foi entendida como um importante instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico, e esta percepção foi

fundamental para os rumos dados ao ensino nos anos subsequentes. Assim, sob a influência da concepção tecnicista defendida pelo governo, e de uma limitada ação de educadores e estudantes, foram aprovadas a Reforma Universitária, em 1968, e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, em 1971.

É neste turbulento contexto de mudanças na ordem econômica e política, interna e externa, que em 1968 é aprovada a Reforma do Ensino Superior, a partir da Lei 5.540/68. Apesar de não ser uma proposta do Regime Militar, já que o início das discussões sobre a necessidade da realização de uma modernização na estrutura universitária aqui oferecida, data do período 1946, foi apenas em 1968 que ela ocorreu. As concepções que a subsidiaram já estavam sendo propagadas antes do golpe de 64, por isso seu conteúdo não foi, de forma alguma, surpreendente para os envolvidos com esta questão.

O projeto que deu origem a esta lei foi resultante dos estudos realizados pelo "Grupo de Trabalho", destinado a realização de uma reforma no ensino superior. Esta comissão foi estabelecida através da elaboração de um decreto, que afirmava que sua função era garantir a "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, 1996, p.67). Os membros que a constituíram foram designados pelo próprio presidente da República. Apesar dos esforços desenvolvidos pelo governo para que houvesse a participação oficial dos estudantes, eles se recusaram, veementemente, a participar. Com isto, apenas dois discentes integraram o Grupo de Trabalho. Mas é importante ressaltar que esta recusa não ocorreu por desinteresse dos mesmos. Esta ação foi empreendida como uma reação ao contexto político pelo qual o país estava passando no período.

Para enquadrar a universidade ao novo regime, o governo tomou uma série de medidas, e dentre elas está a Lei nº 4.464/65, "que regulamentava a organização, o funcionamento e a gestão dos órgãos de representação estudantil, bem como a assinatura dos chamados "acordos MEC-USAID" (SAVIANI, 1996, p.67). Estes acordos não inauguraram a intervenção norte-americana na educação brasileira, uma vez que estas intervenções já ocorriam na forma de "ajuda", mas durante o governo militar, esta

ação passou a abarcar também o ensino superior. O objetivo era criar "uma linha política própria para esse nível de ensino", assim como havia ocorrido nos demais (SAVIANI, p.116). Neste período, foram contratados especialistas dos Estados Unidos para diagnosticar os problemas presentes no ensino superior brasileiro e, a partir dos resultados, dizerem como este nível de ensino deveria ser organizado.

O primeiro acordo estabelecido entre o MEC e USAID, abrangendo o ensino superior, ocorreu em 1965, no intuito de realizar a constituição de uma "Equipe de Planejamento do Ensino Superior" (EPES), composta por cinco educadores brasileiros e cinco assessores educacionais norte-americanos. Para Cunha (1988),

[...] a contribuição atribuída a EPES pelo convênio era bastante ampla. Ela não só fazia o cotejo da realidade diagnosticada com um "sistema ideal de ensino superior para o Brasil", definindo a direção da transformação, [...], como também fazia sugestões em termos de currículos, métodos didáticos e programas de pesquisa, de estrutura, de organização e provimento dos quadros de pessoal docente, administrativo e de pesquisa (p.175-6)

Neste turbilhão de acontecimentos, encontrava-se a "doutrina de interdependência", entrando em conflito com a orientação "nacional-desenvolvimentista" que orientava os interesses dos estudantes. "Nessas circunstâncias, os estudantes, levando ao extremo as suas pretensões, decidiram fazer a reforma pelas próprias mãos". No ano de 1968, no mês de Julho, eles "ocuparam algumas universidades e instalaram cursos-piloto, ficando algumas escolas sobre o controle dos alunos durante o mês de julho e praticamente todo o segundo semestre" (SAVIANI, 1996, p.72).

É neste contexto que o governo decide fazer a Reforma Universitária. Preferiu realizá-la antes que outros seguimentos da sociedade civil a fizessem. Assim, esta reforma ocorreu no auge da crise estudantil, e isto torna compreensível a escolha pela não participação dos mesmos nas discussões. Segundo Saviani (2006) "a recusa dos estudantes se explica uma vez que o movimento estudantil universitário se transformara no único foco de resistência manifesta ao regime militar. E uma das principais bandeiras de mobilização da reforma universitária" (p.22)

Desta forma, após a insignificante representação estudantil, tiveram início os trabalhos que resultariam na elaboração da Lei 5.540/68, tendo como subsídio os

estudos feitos a partir do acordo MEC-USAID. Destes estudos destacaram-se os relatórios Atcon, Meira Matos e da Equipe de Assessoramento ao Planejamento do Ensino Superior. O governo tinha pressa para a realização desta reforma, por isso foi dado apenas 30 dias para que a tarefa fosse concluída. Como o número de representantes da oposição era inferior ao número de representantes do governo, e mesmo tendo esta oposição ela era consentida, não é de se estranhar quando se constata que o projeto foi aprovado pacificamente, tendo a concordância também da minoria. Por isto, esta reforma universitária pode ser classificada como reforma consentida. "A [...] estratégia do "autoritarismo desmobilizador" aplicada à educação refletiu-se, inclusive, na estrutura do ensino superior preconizado pela reforma (SAVIANI, 1996, p.83)

Duas exigências contraditórias foram apresentadas, e a reforma buscou atendê-las: de um lado os estudantes e professores reivindicavam "[...]: a abolição da cátedra, a autonomia universitária, mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade"; por outro lado havia a exigência de que o ensino superior estivesse fortemente vinculado aos "[...] mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capital internacional". Para atender a estas demandas, em primeiro momento o Grupo de Trabalho "[...] proclamou a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, aboliu a cátedra, instituiu o regime universitário como forma de organização do ensino superior e consagrou a autonomia universitária". Em segundo momento, para atender as exigências feitas pelos grupos do poder "[...] instituiu o regime de créditos, a matrícula por disciplinas, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento" (SAVIANI, 2006, p.24). Triunfam os princípios da racionalidade, produtividade e eficiência, no ensino superior.

No que se refere à Pedagogia, a Lei 5.540, consolidou o desmembramento das Faculdades de Ciências, Filosofia e Letras, iniciado em 1966 através do decreto-lei 53/1966. A partir deste processo, o Curso de Pedagogia ficou isolado nas Faculdades de Educação. Isto para que os cursos que possuíam um maior histórico, uma maior

tradição de mobilização social não “contaminassem” os de menor tradição, como os de Pedagogia.

No ano seguinte a implementação desta lei, foi aprovado o parecer CFE n. 252/69, elaborado por Valnir Chagas, que fixou os mínimos do currículo e os períodos "recomendados" para a formação de seu profissional. A partir de sua reformulação curricular, o Curso passou a abranger a formação dos especialistas em educação, ou seja, passou a habilitar seus estudantes nas modalidades de supervisão, orientação, inspeção, administração escolar, além da habilitação para a atuação no magistério primário, considerando que quem prepara o professor primário pode também exercer esta função. Neste sentido, além de serem mantidas as formações de décadas anteriores outras mais foram atribuídas ao pedagogo. Estas ações partem da percepção tecnicista da educação, que acentua a divisão do trabalho pedagógico.

Este parecer também defende o direito do graduado em Pedagogia, desde que formado em cursos de longa duração, exercer a docência nos Cursos Normais. Deste modo, "[...], fica estabelecido que os portadores de diploma correspondente ao curso em duração plena poderão lecionar, no curso normal, as disciplinas correspondentes tanto à parte comum do curso quanto as suas habilitações específicas" (SILVA, 2003, p.30).

Além da formação de pedagogos, os cursos se destinavam a conceder a licença para atuação no magistério a todos os bacharéis formados no antigo sistema 3+1, através do oferecimento de disciplinas pedagógicas a estes profissionais.

As modificações acima apontadas fragmentaram a formação do pedagogo, além de provocar um inchaço no interior do Curso, em consequência da diversidade de profissionais que eram habilitados. Em relação à formação de professores, estas perspectivas se tornaram parte da agenda de elaboração de políticas destinadas a esta área.

A partir deste parecer, o Curso de Pedagogia passou a contar em sua grade curricular com "[...] matérias básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma diversificada, em função de habilitações específicas" (SILVA, 2003, p.26-7). O CFE permitiu que, durante a graduação, fossem realizadas duas modalidades de habilitação,

mas de forma alguma, cogitou a possibilidade de junção de algumas destas especializações. Ao mesmo tempo em que considera que estas habilitações deveriam ser oferecidas em cursos de pós-graduação, admite que elas sejam oferecidas na graduação, e mais, possibilita ao aluno a aquisição de duas, de cada vez.

A determinação da existência destes especialistas provocou grandes problemas diretamente nas escolas. Considerando a realidade econômica da educação pública, era inviável a contratação de um profissional para atuar em cada área específica, e esta situação estava presente na maioria das regiões brasileiras. A precariedade financeira acabou forçando as escolas a escolherem uma modalidade, deixando as outras áreas descobertas. Já, em outros casos, mesmo tendo condições de abarcar com os gastos, as escolas optaram por realizar a distribuição de tarefas, como, por exemplo, "um mesmo especialista assumia ao mesmo tempo as tarefas pedagógicas e de orientação educacional em relação a um menor número de classes" (SILVA, 2003, p.4). Estas escolas também enfrentaram dificuldades. Assim, Silva (2006), mostra que "em virtude do critério econômico, o curso de graduação em pedagogia foi atropelado pelas especializações, ao mesmo tempo em que estas, pela sua precocidade, não puderam gozar das condições necessárias à sua realização" (p.44)

Embora diferentes graus de formação fossem admitidos, buscava-se a elevação da titulação do profissional e com isto a formação de professores foi incluída até mesmo em cursos profissionais de curta duração. Isto tornou a formação de muitos profissionais rápida e com qualidade duvidosa. Já que poderiam ser formados a partir de cursos de longa e curta duração, a durabilidade poderia variar de 1,5 a 7 anos, e isto, com toda certeza, se tornou um agravante na qualidade do educador que estava sendo inserido no mercado de trabalho. A justificativa para esta variação se relaciona as exigências que são apresentadas pelo mercado.

Este parecer também determinou a necessidade da realização de estágio supervisionado nas áreas correspondentes as habilitações. Para o exercício da orientação educacional foi definida a necessidade da prática no magistério sob a alegação de que para o ato de ensinar convergem todas as atividades escolares. Por

maioria dos votos, o plenário estendeu este requisito também para a administração e à supervisão escolar (SILVA, 2003).

Ao analisar este parecer Silva (2003) considera que ele, aparentemente, solucionou a falta ou a opacidade da identidade, presente desde a criação do Curso, e também as questões postas ao currículo, determinando as funções específicas para cada habilitação. Mas, segundo a autora, o que na realidade o parecer proporcionou foi a inversão da situação vivida, até então. O pedagogo, que em 1962 personificava a redução da educação à sua dimensão técnica, tendo um currículo de cunho generalista, em 1969 "consegue recuperar a educação em seu sentido integral na figura do especialista da educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta". Já BRZEZINSKI (1996), afirma que "a reforma universitária, [...], reformulou o curso de pedagogia pelo Parecer 252/1969, provocando mudanças estruturais que aprofundaram ainda mais a indefinição de sua identidade ao fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnicas efetivadas na graduação" (p.78)

Após o golpe de 64, a educação básica e o ensino técnico foram priorizados, uma vez que o mercado necessitava de mão-de-obra qualificada para atender as demandas que se apresentavam. Deste modo, o objetivo era tornar a escola eficiente e produtiva, ou seja, "[...] torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do País, para a segurança nacional" (TANURI, 2000, p.79), formando pessoas aptas para se inserirem no mercado de trabalho e com isto contribuir com o desenvolvimento nacional. Para atender a esta demanda, a formação dos professores se baseou na concepção tecnicista, instaurando a divisão do trabalho nas escolas e nos sistemas escolares, não proporcionando, com isto, a qualificação da formação deste profissional. De acordo com Brzezinski (1996),

A ideologia tecnocrática passou a orientar a política educacional definida nos planos globais de desenvolvimento nacional [...]. Os tecnocratas, contudo, passaram a ser influenciados pelos militares que assumiram, implicitamente, os interesses econômicos do complexo empresarial. Dessa forma, essa ideologia foi tomando, posteriormente, características de uma ideologia tecnocrático-militar (p.64)

Assim como a Lei 5.540/68, a Lei 5.692/71 foi visualizada como possibilidades de reformar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 1961, voltando à educação cada vez mais para os interesses do regime político que estava no poder. Os rumos dados à formação de professores, a partir da Lei 5.692/71 que reformulou o ensino de primeiro e segundo graus, mostram a preocupação do oferecimento da elevação da escolaridade do formador em detrimento de sua qualidade.

Esta lei, além de instituir diretrizes para o ensino fundamental e médio, também abrangeu o ensino normal. De acordo com Tanuri (2000), o documento

[...] estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo grau, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização antes ministrada em escola de nível ginasial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de "escola" e, mesmo, de "curso", diluindo-se numa das muitas Habilitações Específicas para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos curso de Pedagogia. (p.80)

Ela também foi originada de um Grupo de Trabalho instituído pelo então presidente Médici. Assim como ocorreu com a Reforma Universitária, a entrada no Congresso do projeto que originou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus se deu em caráter de urgência. Durante toda a tramitação e aprovação não foi detectada nenhuma manifestação da sociedade civil e nem os protestos da oposição. Mas esta situação é decorrente do total êxito alcançado pelo regime político que proporcionou "a consolidação da democracia excludente iniciada na fase anterior do regime" (SAVIANI, 1996, p.121). Esta exclusão se consolidou com a "censura à imprensa, proibição de greves, arrocho salarial, inúmeras cassações e o fechamento das entidades que não consentiam a escalada da repressão". Segundo o autor,

Dir-se-ia que a partir de 1970 o regime autoritário não apenas agia na defensiva desmantelando todas as organizações que representavam uma ameaça real ou possível, mas passara para a ofensiva, procedendo a uma ampla mobilização pelo alto, visando criar uma consciência nacional incondicionalmente favorável aos desígnios do grupo no poder. (p.121)

Assim, a constituição foi aprovada, sem ser necessário realizar nenhuma emenda para que fosse adequada aos interesses políticos e econômicos.

A partir da aprovação desta legislação, pela primeira vez foi adotado um esquema integrado de formação de professores, de maneira flexível e progressista. A Lei 5.692/71 afirmava que a formação de professores ocorreria em níveis que a elevassem progressivamente, se ajustando às diferenças culturais apresentadas em cada região. As orientações desta formação deveriam atender aos objetivos específicos das séries, disciplinas e às fases de desenvolvimento dos alunos. Admitia-se também outras possibilidades para complementação da formação, e para atender às necessidades de professores já habilitados, a formação seria apresentada também em caráter suplementar.

O currículo dos cursos normais foi alterado na tentativa de atender as demandas apresentadas a partir destas mudanças na percepção da educação. Para a habilitação específica no magistério (HEM), os currículos deveriam apresentar um núcleo comum nacional de formação geral. Foram acrescentadas disciplinas nas áreas de comunicação, estudos sociais e ciências, assim como formação especial. A disciplina educação especial era composta por fundamentos da educação, estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau. A didática e a prática de ensino também começaram a fazer parte da formação do professor e do especialista em educação.

Neste período em questão, começou a ser visualizada a formação deste profissional de maneira fragmentada em quatro habilitações específicas, sendo elas; 1) habilitação para o magistério em escolas maternas e jardins-de-infância; 2) habilitação em 1ª e 2ª séries; 3) habilitação em 3ª e 4ª séries; 4) habilitação em 5ª e 6ª séries, entre outras, com conteúdos correspondentes a cada uma delas. Esta fragmentação representava a visão tecnicista que estava sendo dispensada à educação, e isto conduziu a uma grande diversidade de disciplinas, específicas de cada habilitação, e grande prejuízo as questões específicas da escola de 1º grau. A carga horária relativa a conteúdos pedagógicos também foi reduzida. (TANURI, 2000).

Inúmeros trabalhos são unânimes em apontar o "esvaziamento", a "desmontagem", a "desestruturação", a "perda de identidade" ou a "descaracterização" sofrida pela escola normal no período, tendo-se vislumbrado inclusive sua "desativação" nos anos imediatamente posteriores à reforma, devido à queda considerável da procura, ao fechamento de inúmeros

cursos, paralelamente ao descaso de políticas nacionais e estaduais. (TANURI, 2000, p.81)

A conjuntura educacional da época ficou demarcada por sua descaracterização e pelo desperdício de recursos, uma vez que a maioria dos egressos não possuía mais interesse em seguir a carreira do magistério. Outro fator marcante é o despreparo destes professores. Começava a ser notada a perda da relevância deste curso. Decorrente de tal situação, o curso de Pedagogia foi remodelado para atender também a formação de docentes para atuarem nas séries iniciais de ensino. Ele já desempenhava esta função antes, mas ainda não estava devidamente preparado para isto. Até 69, sua função era centrar-se nas ciências da educação. Depois do ano citado, de acordo com Tanuri (2000), a Pedagogia incorporou a “Teoria e Prática do Ensino Primário, na Habilitação Magistério para 2º grau. Entretanto, essa habilitação passou a visar também ao preparo dos professores para as séries iniciais – [...] – e em alguns casos criavam habilitação para esse fim”. (p.84). Assim, a formação de professores do ensino primário se tornou uma das prioridades dos cursos de Pedagogia. (TANURI, 2000)

A lei que reformou os ensinos de 1º e 2º graus foi aprovada sem protestos. Esta situação foi possível por causa da postura adotada no governo do general Emílio Garrastazu Médici, durante seu mandato. Naquela época, as forças legais capazes de ir contra suas decisões foram totalmente silenciadas.

Capítulo 2 – Formação do educador a partir da década de 80: novas características propiciadas pela democratização brasileira?

Em trabalho realizado no ano de 2004, Lima afirmou distinguir o curso de Pedagogia a partir de três fases. A autora entende que a primeira delas ocorreu entre os anos de 1939, período em que o curso foi criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, até a Reforma Universitária ocorrida em 1968, através da Lei nº 5.540. Neste período a estrutura do curso era determinada pelo “esquema 3+1”, provocando a separação entre bacharelado e licenciatura.

A segunda é compreendida entre 1968, ano em que foi realizada a reforma universitária, até 1996, quando foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96. Neste período o curso passou a ser orientado pelo Parecer 252/69 de Valnir Chagas, desregulamentando a formação do pedagogo a partir do esquema 3+1; também foram instituídas as habilitações profissionais para a formação do especialista educacional. Para a autora, esta estratégia em fragmentar a realidade inviabilizou a visualização do conjunto da situação escolar e ratificou a idéia da necessidade do técnico educacional, tornando-o indispensável ao desenvolvimento da educação brasileira. “Estratégia bem coerente com o modelo político-econômico que o Brasil vivia então”.

Segundo Lima (2004, p.16)

Em ambas as fases é notória a inspiração epistemológica no paradigma da racionalidade técnica. Neste paradigma o conhecimento científico é visto como nocional e imutável, o saber escolar estritamente como conjunto de conhecimentos eruditos, valorizados pela humanidade (ou seja, um saber de classe) e os requisitos para a atuação docente resumem-se ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. Nesse contexto, a formação inicial era tida como capaz de dar conta da formação dos profissionais da educação, bastando, para tanto, incluir aqueles requisitos

Ao final desta fase ganhou forças as discussões referentes a crise de identidade do curso, ao mesmo tempo em que se iniciava o movimento em prol da reformulação dos cursos formadores de educadores.

A terceira e última fase é delimitada a partir do ano de 1996 até os dias atuais, abrangendo o período de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia – Parecer CNE/CP n. 3/2006.

Neste capítulo, a análise irá se concentrar, em um primeiro momento, nas discussões e posterior aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – em consequência dos impactos que sua promulgação gerou na formação de professores e pedagogos. Em seguida será feito um estudo de todo o processo que culminou na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia em 2006, em consequência da busca empreendida pelos educadores como forma de superar os hiatos presentes em sua formação propiciados pela LDB/96. É importante lembrar que “o contexto que caracteriza o surgimento da LDB inclui a substituição da concepção de conhecimento científico como nocional e imutável pela visão do ser humano como responsável pela construção do conhecimento em interação com o ambiente” (2004, p.17). O conhecimento escolar não é mais visualizado como um saber que atende aos interesses apenas da elite, passando a se aderir à formação do cidadão em diferentes instâncias onde é possível a materialização da cidadania. O saber escolar passa a ser visualizado em integração com o saber adquiridos pelos alunos nos diferentes meios sociais. (LIMA, 2004)

Durante 67 anos, o Curso de Pedagogia teve como função formar o bacharel em educação. A partir da década de 80 esta formação até então oferecida foi posta em discussão . A concepção de que a docência deve ser entendida como a base de todo trabalho pedagógico ganhou grande força nesta década. Assim, buscou-se superar as dicotomias apresentadas "entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas" (FREITAS, 2002, p.4). O professor passou a ser visto como profissional que domina e organiza conhecimentos sistematizados, uma vez que seu trabalho se constrói e "[...] transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social" (AZZI, 2002, p. 40). Com isto, sua formação em nível superior tornou-se algo ainda mais necessário para o processo de profissionalização docente. Para Lima

(2004), após encontro realizado pela ANFOPE em 1983, onde foram firmados os princípios que defendiam a docência como base da formação de todo educador, “[...] foi se configurando cada vez mais a identidade do pedagogo como professor. [...]. Evoluiu-se para uma concepção de formação de professor ampliada, capaz de atuar na escola – aliando docência, gestão e pesquisa – e fora dela, desempenhando outras tarefas que a sociedade exige desse profissional” (p.22).

De acordo com trabalho publicado pela ANFOPE, os cursos de Pedagogia então existentes apresentaram duas grandes tendências, a partir de meados da década de 80. A primeira tendência se caracterizou pela "obediência ao modelo tradicional", em que se formavam profissionais habilitados para exercer a docência das disciplinas pedagógicas nos cursos magistério em nível médio e os profissionais conhecidos como especialistas, para atuarem como supervisores, orientadores, inspetores e administradores escolares.

A segunda tendência, que se tornou dominante na década de 90, se caracterizou pela implementação de um novo modelo que visava a formação de profissionais aptos a atuarem nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, e em alguns casos na educação infantil e para o magistério das disciplinas pedagógicas do nível médio. Este novo modelo foi implantado por diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) e foi acolhida pelo CFE (Conselho Federal de Educação), e posteriormente aprovada pelo CNE, através de alguns pareceres específicos. (ANFOPE, 2004).

A partir desta nova tendência educacional, boa parte das instituições formadoras buscou contemplar o atendimento as demandas sociais específicas com a oferta de disciplinas que as acolhessem, assim como o enriquecimento dos currículos oferecidos nestas instituições, a realização de projetos de extensão e projetos especiais. Com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/96, estas perspectivas inovadoras que marcaram a trajetória do Curso de Pedagogia foram ignoradas pelos reformadores oficiais, o que para muitos educadores representou a descaracterização do mesmo.

Este período é entendido como sendo um retrocesso no campo educacional. A reação realizada nos anos 1980 em torno da concepção tecnicista de educação, que

era a grande tendência da década de 1970, perdeu forças nos anos 1990. A priorização dos conteúdos na escola fez com que todo o ideal dos anos anteriores tivesse suas dimensões perdidas. Mais uma vez a habilidade e a competência passaram a fazer parte da agenda. A ação educativa estava centrada nas figuras do professor e na sala de aula, influenciando a elaboração de políticas educacionais. De acordo com Franco (2008),

[...] pode-se dizer que o auge deste perfeccionismo tecnológico trouxe danos quase irreversíveis à educação e modificou a identidade não só do pedagogo, mas especialmente do professor. O primeiro não tem mais função, pois nada há para refletir sobre fins, valores e políticas; basta organizar modelos de ação e controlar a distribuição, a aplicação e a avaliação desses modelos, tarefas que outros profissionais fazem com mais precisão. Os professores não precisam criar, refletir, propor dentro de suas salas de aula e passam a ser executores de planejamento, viram técnicos de sala de aula. Essa expectativa projetada pelo papel do professor executor será marcante na construção identitária deste profissional. (p.52)

Tendo como referência os anos 90, entende-se que determinados aspectos devem ser considerados a partir desta época até os dias atuais, como, por exemplo, o fato de a escola não ser mais percebida como um todo. Neste cenário a educação é ainda mais entendida como o instrumento que possibilita a ascensão social do sujeito e para isto a necessidade da qualidade educacional oferecida começa a ser discutida. Neste período, ocorreu a incorporação dos ideais empresariais que se fazem ainda mais presentes no ensino. A centralidade do tema qualidade na educação incorporou os ideais empresariais, fazendo ressurgir a teoria do capital humano com mais vigor e sob novas roupagens. Deste modo, não há mais a relação pura e simples da educação com trabalho.

O mercado se tornou mais exigente e por isso o profissional necessita obter novas características através da busca da qualificação do conhecimento, para torná-lo apto para ocupar o cargo desejado. Além de formar o trabalhador, as escolas precisam ter condições de fornecer munção para que eles possam competir no mercado de trabalho, fornecendo-lhes possibilidades de atender as exigências que são apresentadas. Para isto, é necessário que se forme trabalhadores totalmente capazes, eficientes, criativos, dinâmicos, etc. De acordo com Brzezinski (1996), no documento

final do Encontro Nacional de Professores, realizado em 1992, os educadores afirmam ser diferente a qualificação exigida pelo capitalismo na década de 70, que até então era “adquirida no solo da fábrica”, em relação à qualificação profissional necessária na década de 90. Segundo a autora, os educadores afirmaram que

[...] esta nova qualificação para o trabalho exige maior permanência do aluno na escola, participando de cursos cada vez mais completos. Esses devem dotar o aluno de habilidades requeridas por um trabalho mais complexo, como por exemplo, maior capacidade de abstração e habilidade para um trabalho que se realiza em seqüência de ações individuais que paradoxalmente só se completam num trabalho de equipe. (p.199)

Para atender ao novo perfil profissional exigido pelo mercado, a elite brasileira passou a reclamar por melhoria na qualidade do ensino oferecido pelos estabelecimentos públicos, uma vez que é necessária a formação de mão-de-obra qualificada para subsidiar a demanda apresentada. “É fora de dúvida que essa nova qualificação para o trabalho reclama uma nova escola e conseqüentemente uma outra formação do professor” (BRZEZINSKI, 1996, p. 199-200),

Segundo Boclin (apud FRIGOTTO, 1992);

[...], o que se considera é a formação integral do técnico, que de uma certa forma vem a ser a polivalência, distinta dos princípios marxistas e ajustadas à realidade do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Vem a ser uma visão teórico-prática que ofereça um aprofundamento do conhecimento, que possibilite a assimilação dos processos de trabalho e que ofereça múltiplas condições de acesso a emprego. A polivalência na escola deve aproximar-se da polivalência do trabalho (p.157)

O profissional precisa ter uma formação que o capacite para atuar em diferentes setores para sua sobrevivência e também para a sobrevivência do mercado. Assim como a empresa pode precisar de um profissional com esta capacidade de flexibilidade, o trabalhador também tem que estar preparado para a vulnerabilidade do mercado que está sempre renovando o perfil dos profissionais de que necessita - tornando o número de desempregados cada vez maior - através de uma formação polivalente que possibilite esta transição de acordo com os contratempos. A produtividade e competitividade são demarcadas pela integração, qualidade e flexibilidade.

[...] os novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negócio e seus assessores - globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e "valorização do trabalhador" - são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial. (FRIGOTTO, 1996, p.144)

Em relação ao aluno, seu sucesso está vinculado à questão do mérito. Ele tem as chances para obter sucesso na vida, então cabe a ele saber aproveitar estas oportunidades. Apesar de fatores diversos que podem comprometer seu sucesso escolar, e conseqüentemente o sucesso profissional, é necessário que o estudante tenha vontade de transformar as pequenas chances que surgem em efetivas oportunidades de trabalho.

Para Minto (2006), o capital humano, [...], permanece sendo, entretanto, um elemento decisivo de legitimação ideológica das políticas educacionais no Brasil, onde até mesmo a chamada esquerda vem insistindo na identidade mais educação igual a mais desenvolvimento (p.223).

Ainda dentro da lógica do capital humano, outros conceitos produzidos que conferem legitimidade às políticas educacionais, passando a fazer parte da linguagem educacional são: competência e empregabilidade, que são pressupostos essenciais para a obtenção do êxito ou do fracasso do indivíduo.

Esta concepção se tornou muito forte a partir da década de 90, vem contribuindo de maneira muito significativa com a reprodução e legitimação das desigualdades sociais e econômicas. Ainda dentro desta lógica, a educação tem que proporcionar a qualificação do indivíduo a partir das desigualdades apresentadas, através do oferecimento de diferentes modelos educacionais que atendam as diferentes demandas que emergem.

A década 90 se configurou como o período em que houve no Brasil um maior aprofundamento das políticas neoliberais. No setor educacional, foram implementadas ações que visavam à expansão e qualificação do ensino oferecido. Neste período, além da elaboração do Plano Nacional de "Educação para Todos" e da aceitação das exigências realizadas pelas agências de financiamento, a preocupação com a

educação para crianças pequenas e com a alfabetização de jovens e adultos também marcaram este cenário de mudanças.

Ao elaborar a Lei de Diretrizes e Bases, estas características necessárias a formação do aluno/trabalhador se tornaram parte da agenda na busca do avanço do ensino oferecido.

2.1 – Elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96

As discussões realizadas para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, iniciadas em 1987, ainda durante o governo Sarney, estavam propagando a defesa do direito à educação para todos "[...] e a promessa de uma gestão educacional que considerasse as propostas das entidades educacionais e científicas e as da sociedade civil, em busca de um grande pacto nacional que viabilizasse a superação das condições de funcionamento da educação" (BIANCHETTI, 2005, p.192). No final do ano citado, a partir de um artigo elaborado por Demerval Saviani para a revista ANDE de número 13, estava sendo dado o primeiro passo para a elaboração do projeto da LDB. Segundo o autor

O plano inicial do artigo a ser publicado no número 13 da Revista da ANDE não previa a formulação de um anteprojeto. Pensava-se em explicitar o sentido da expressão “diretrizes e bases”, reconstituir o seu histórico e destacar sua importância para a educação, concluindo com a apresentação das exigências que se deveria levar em conta na elaboração da nova LDB. No entanto, à medida que o texto foi tomando forma, concluiu-se que era importante pensar a própria estrutura da lei já que o objetivo era a mobilização dos educadores, no sentido de influenciar diretamente junto aos parlamentares no processo de elaboração da nova lei. Sem isso correríamos o risco de discutir grandes e relevantes questões que, no entanto, não seriam matéria de uma lei geral de educação ou, mesmo que o fossem, não teríamos clareza sobre a forma em que elas integrariam o texto legal. Em consequência as discussões se perderiam e nós nos desviaríamos do alvo principal. (2006, p.36)

Em fevereiro de 1988, esta proposta teve sua redação concluída. Este documento foi discutido na XI Reunião da ANPED, em 1988, e foi publicado na revista ANDE, número 13. E, também, foi objeto de discussão na V Conferência Brasileira de

Educação, que teve como tema central a LDB, realizada na cidade de Brasília em 1988. Neste mesmo ano, com a promulgação da Constituição Federal, o deputado Octávio Elísio apresentou este projeto na Câmara Federal (SAVIANI, 2006).

Após sua apresentação na Câmara, o projeto original sofreu três emendas e, em 1989, quando foi submetido à apreciação da Comissão de Constituição, Justiça e Redação, foi aprovado. Ainda em 1989, foi constituído um Grupo de Trabalho da LDB para discutir e realizar ações relativas à sua aprovação, sob a coordenação de Florestan Fernandes. Segundo Saviani (2006)

Ao projeto original foram anexados 7 projetos completos, isto é, propostas alternativas à de Octávio Elísio para fixação das diretrizes e bases da educação nacional, e 17 projetos tratando de aspectos específicos correlacionados com a LDB, além de 978 emendas de deputados de diferentes partidos (p.57)

Além destas intervenções, o projeto da LDB recebeu diversas sugestões de diferentes fontes que foram consideradas. O próprio relator visualizou este como sendo o projeto mais democrático presente no Congresso Nacional. Fugindo do que era tradicional no processo de elaboração de leis no país, o projeto da LDB teve iniciativa no Legislativo e não no Executivo como era de costume, além de ser um projeto originado por iniciativa da comunidade educacional. O deputado Jorge Hage, que era o relator desta proposta, procurou participar das mais diversas manifestações que se realizavam no país em torno da temática, sendo por convite ou por iniciativa própria.

Já em 1990, sob a presidência do Deputado Carlos Sant'Ana, teve início o processo de negociação e votação do projeto na "Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados". Durante este período de discussão o texto foi reescrito, o que originou a terceira versão do substitutivo. Este documento foi aprovado por unanimidade. (SAVIANI, 2006)

Após a aprovação em 1990, o substitutivo Jorge Hage ainda enfrentou longo percurso na Câmara dos Deputados e retornou à Comissão somente em 1993. Mas este não foi o único projeto de LDB, na época. O senado empreendeu iniciativas paralelas de elaboração de um projeto de diretrizes e bases, coordenado por Darcy Ribeiro.

Neste período, cinco anos após a queda do Regime Militar, Fernando Collor de Mello assume a presidência do país. Segundo Miranda (2002/3), pode-se constatar, na década de 80, que as orientações neoliberais adotadas por vários governos e o conseqüente aprofundamento das crises sociais, econômicas e ambientais, as mudanças realizadas no mundo do trabalho em face da maior utilização da microeletrônica e suas repercussões no mundo do trabalho e na tendência à globalização dos mercados, além da queda do socialismo real são alguns dos fatores que tem ameaçado as formas de organização sócio-políticas desse século e influenciado as reformas educacionais.

A década de 90, no Brasil, teve início com dois movimentos aparentemente contraditórios. O primeiro se referia aos desejos de implementação dos direitos sociais e da construção de um projeto político-econômico brasileiro, e o segundo que se referia a eleição de Fernando Collor de Melo à presidência, apresentava um projeto neoliberal de modernização do País.

Mas, nesta mesma década, "[...] o Brasil adentrou num período marcado por uma nova ofensiva burguesa, mais uma vez adaptando-se às requisições do capitalismo mundial" (BHERING, 2003, p.113). É o processo da composição da hegemonia burguesa no país, que foi abalada durante o período de redemocratização, sendo comprovada pela eleição, em 1989, do citado presidente. Apesar de ter sido eleito, sua vitória não representava a vontade política efetiva da burguesia.

Miranda (2002/3) mostra que, durante o governo de Collor, a incorporação das tendências neoliberais foram ainda mais intensificadas na busca de agilizar o processo de modernização no país. Para isso houve um intenso processo de privatização de empresas estatais e valorização da educação como forma de crescimento individual e coletivo. Em relação às privatizações, sua ação foi freada a partir de seu impeachment, que ocorreu em 1992. Já a valorização da educação como uma forma de ascensão social e crescimento do país ganha mais vigor a cada ano.

No Brasil, a globalização econômica ganhou forças a partir da década de 90 e se caracterizou pela "liberalização dos mercados de bens e serviços, pelo fluxo de capitais sem restrições, sustentando-se em um acentuado desenvolvimento do conhecimento

científico e tecnológico e pela hegemonia das políticas neoliberais" (CALDERANO e ROMERO, 2008; p.14), e esta globalização econômica teve grandes influências nas políticas educacionais desenvolvidas nos países subdesenvolvidos, relacionando, inclusive, a eficiência da educação ao crescimento do país e do indivíduo. É durante sua estadia no governo que os organismos internacionais começam a pressionar o Brasil para mudar o panorama da educação oferecida, através da priorização da melhoria do desempenho educacional. Somente seria disponibilizada verba para a educação se o país aderisse ao lema "Todos pela Educação".

Apesar destas intervenções, o governo de Fernando Collor se caracterizou por discursos e propostas polarizadas sobre o papel do Estado e pela inexistência de apresentação de um projeto educacional consistente, de intervenção no campo social (MIRANDA, 2002/3). A educação como cidadania, apesar de ter sido muito citada nos discursos, não conseguiu ser prioridade também pela inexistência de propostas concretas. Até então, o País apresentava grande atraso no nível educacional, em comparação a outros países com desenvolvimento igual ou inferior ao Brasil. (MIRANDA, 2002/3)

Por ser considerado o campo que proporciona a formação intelectual e moral do sujeito, a educação se tornou o setor responsável por formar pessoas em plenas condições de atender as características solicitadas pelo mercado. Para isto, a concepção de qualidade das empresas foi aplicada também na educação.

[...], na perspectiva da redução de atribuições do Estado e sua transferência para o setor privado, as políticas neoliberais dos organismos internacionais referidos argumentavam que os grandes sistemas escolares eram ineficientes, inequitativos e o seu "produto", de baixa qualidade. A partir dessa leitura se afirmava que a educação pública, da América Latina e o Caribe - ALC - teria fracassado justificando-se a redução da responsabilidade do Estado na educação (CALDERANO e ROMERO 2008, p.15)

A valorização da educação como veículo para o crescimento nacional, através da teoria do capital humano, já ocorria no período militar, mas é no governo Collor que esta concepção é intensificada, adquirindo novas roupagens. Neste período, a educação "foi considerada prioridade nacional com vistas a resgatar a dívida social

legada pelos militares", possibilitando aos indivíduos forjar seu próprio destino (BRZEZINSKI, 1996, p.195).

É neste cenário de mudanças, que seguem as discussões referentes à aprovação da LDB. Em primeiro momento, o ministro da educação Carlos Chiarelli se mostrou hostil ao projeto de elaboração das diretrizes, o que provocou a não-interferência do governo em seu andamento. Com a posse do ministro José Goldenberg, a atuação do governo frente a esta questão sofre uma reviravolta. O ministro se mostrou contrário a vários dispositivos que constavam no documento, dificultando seu andamento.

O ministro chegou, inclusive, a apelar, numa reunião do Colégio de Líderes de que participou em dezembro de 1991, para que não fosse aprovado o projeto de LDB naquele ano porque, como estava, ele iria 'engessar' a educação. Nesse posicionamento o ministério contava com o respaldo dos partidos que compunham o 'Bloco Parlamentar', sob a liderança do deputado Eraldo Tinoco (PFL-BA). Isso teria levado, inclusive, a um acordo entre o Bloco, o MEC e o PDT que resultou no projeto Darcy Ribeiro. (SAVIANI, 2006, p.158)

A existência de dois projetos políticos de diferentes concepções de educação foi estabelecida no ano de 1993, quando o professor Darcy Ribeiro apresentou um projeto de LDB que alterava a lógica e a organização da educação nacional, sem realizar nenhuma discussão com os setores educacionais. Neste mesmo ano "[...], para surpresa de todos os que se empenhavam na luta pela aprovação da LDB e que desconheciam qualquer articulação a respeito de sua possível votação no Senado, o projeto Darcy Ribeiro [...] foi aprovado" (SAVIANI, 2006, p.129). Após esta aprovação, Darcy Ribeiro realizou um pedido de urgência para que seu pedido pudesse tramitar no Plenário. Este projeto foi elaborado tendo a colaboração do governo Collor. Para isto recebeu assessoria de alguns membros do Ministério da Educação.

Neste período, Fernando Collor é destituído da presidência a partir de um impeachment. Com sua destituição, a presidência foi assumida pelo vice Itamar Franco. Já no governo de Itamar o projeto de LDB, que estava tramitando na câmara, ganhou a simpatia do então Ministro da Educação e Cultura Murilo Hingel. Este vetou o pedido de urgência apresentado por Darcy Ribeiro e acelerou as discussões e a elaboração do "Plano Nacional de Educação para Todos". Para isto foram criados

Grupos de Trabalho, composto por pessoas integrantes do Ministério da Educação e Cultura das diferentes entidades nacionais. "Ainda nesse período, pode-se constatar apoio e adesão oficiais à defesa das 'minorias' educacionais: a educação das crianças pequenas e a alfabetização de jovens e adultos" (BIANCHETTI, 2005, p.193). Apesar do senador Jarbas Passarinho se opor a decisão de vetar o substitutivo Darcy Ribeiro, este documento não teve andamento. Tal ação tornou favorável a discussão e aprovação do projeto da Comissão. De acordo com Saviani (2006) "logrou-se a aprovação do requerimento de urgência-urgentíssima e em novembro de 1992 iniciou-se no Plenário da Câmara dos Deputados o projeto da LDB e das emendas de plenário acompanhadas dos relatórios das três comissões, embora não tivessem sido aprovadas pelas mesmas" (p.153).

De 1991 até 1994, as discussões sobre a aprovação da LDB sofreram muitas reviravoltas ora com as ações empreendidas por Darcy Ribeiro e outros para elaborar e aprovar um novo projeto, ora com as ações empreendidas pelo ministro da Educação Murilo Hingel – que acelerou a tramitação do projeto, culminando na aprovação do texto da LDB no Plenário da Câmara em 1994. Neste período, o Senador Cid Sabóia se tornou o relator dos dois projetos de LDB e buscou adotar a mesma medida realizada na ocasião da elaboração do substitutivo Jorge Hage. O senador buscou "construir" este novo substitutivo "promovendo audiências públicas, consultando os que tinham contribuições a dar e ouvindo os representantes do governo, dos partidos, das entidades educacionais, além da interlocução com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública" (SAVIANI, 2006, p.155). Neste novo documento, havia a incorporação de idéias apresentadas pelo projeto de Lei do Senado, elaborado por Darcy Ribeiro. Em 1993 foi aprovado o substitutivo Cid Sabóia que deu entrada no Plenário do Senado em 1994.

Em 1995, é eleito o novo presidente, Fernando Henrique Cardoso. Durante seu governo pode-se constatar significativas modificações na concepção de democracia e no papel da sociedade brasileira. Estava em marcha um novo ideário cultural de mercado e consumo.

A partir da metade do primeiro ano de governo do primeiro mandato, explicita-se a assunção de propostas e de formulações claramente defendidas em discursos neoliberais e "globalizantes": redução do aparato de Estado e do financiamento das áreas sociais, privatização de empresas estatais rentáveis com clara preferência pela entrada de capital financeiro volátil, financiamento público - via BNDES - para compra de estatais por multinacionais estrangeiras, criação de sistemas de proteção privilegiada aos bancos, redução de direitos sociais de trabalhadores assalariados, transferências a empresas privadas e organizações não governamentais (ONGs) de responsabilidade tradicionalmente do Estado com reconceituação do público e do privado, transformando instituições públicas estatais em "organizações sociais" que obedeçam à lógica de mercado dentre outras medidas. (BIANCHETTI, 2005, p. 193-4)

Para a efetiva adequação ao novo bloco econômico que se apresentava, o mercado teve que passar por algumas reformas que podem ser representadas pela disciplina fiscal, redefinição dos gastos públicos – já que o Estado gastava desorganizadamente o que arrecadava –, reforma tributária, liberalização do setor financeiro e comercial, unificação da taxa de câmbio em níveis competitivos, abolição de barreiras ao investimento externo direto, privatização, desregulamentação e garantia do direito de propriedade. De acordo com Minto (2006)

Embora a política econômica do regime militar no Brasil indicasse, já em meados dos anos de 1960, uma mudança significativa nos rumos do desenvolvimento capitalista nacional, foi no final dos anos de 1980 e no início dos anos de 1990 que se institucionalizaram no país as mudanças que, de fato, marcaram este processo de readequação do Estado brasileiro aos desígnios do capitalismo internacional (p.213)

Os organismos financeiros internacionais passaram a atuar, decisivamente, como porta-vozes dos interesses do capital no campo educativo e na sociedade como um todo, de um lado, disseminando a idéia da necessidade de promover reformas tidas como "modernizadoras" e "racionalizadoras"; de outro, sendo eles próprios os impositores de tais medidas no campo político, o que, nos anos de 1980 e de 1990, passou a servir como importante moeda de troca no plano das relações internacionais (MINTO, 2006, p.221).

Neste contexto, as mudanças realizadas no País para fazer a adequação da política econômica aos ideais do capitalismo mundial, ganharam status de reformas do Estado brasileiro. Apesar de serem originárias da década de 80, estas reformas ganharam formas evidentes apenas com a eleição de Fernando Collor de Mello, em

1989, mas sua efetiva implementação ocorreu em 1995, durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso. Isto porque Fernando Collor, "o presidente eleito pelo voto direto, [...], não conseguiu criar uma hegemonia política que desse a seu governo a capacidade de colocar em prática as reformas mais profundas no Estado" (MINTO, 2006, p.214)

Assim, esta reforma realizada durante o primeiro mandato de FHC, que tinha como dirigente Bresser Pereira, possuía, no âmbito político, o fundamento de suprir a falta de um governo consistente. Já no plano econômico teve como pressupostos a abdicção da moeda nacional, a privatização do patrimônio público e a realização de acordos da dívida externa. Segundo Behring (2003), o raciocínio utilizado por Bresser Pereira, ao liderar a equipe que elaborou o projeto "social-liberal", era o de que "[...], o Brasil e a América Latina foram atingidos por uma dura crise fiscal nos anos de 1980, acirrada pela crise da dívida externa e pelas práticas do populismo econômico. Esse contexto vai exigir, de forma imperiosa, a disciplina fiscal, a privatização e a liberalização comercial" (p.172).

Ainda, de acordo com Behring (2003), a reforma realizada utilizou como argumento central a necessidade de se fazer a superação da crise fiscal do Estado, que pode ser considerada a partir das amostras de ineficiência de governabilidade por ele apresentadas. A autora apresenta cinco elementos que, para Bresser Pereira, caracterizam a situação da crise desde a década de 80: I) déficit público; II) poupanças públicas negativas ou muito baixas; III) dívida interna e externas excessivas; IV) falta de crédito do Estado; V) e pouca credibilidade do governo. Estes fatores levam a crença de que o Estado perdeu a capacidade de se autofinanciar. Esta situação relacionada a falta de crédito provoca a hiperinflação. Para fugir desta situação

Superando as orientações populistas e desenvolvimentistas, é possível, segundo Bresser, enfrentar a crise fiscal a partir do paradigma social-liberal, que preconiza um Estado pequeno e forte com as seguintes tarefas: garantir a propriedade e os contratos, promover o bem-estar e os direitos sociais e realizar uma política industrial e de promoção de exportações (BEHRING, 2003, p.175).

Nesta configuração, o Estado age de forma articulada com a economia, se expandindo ou se contraindo de acordo com a movimentação e necessidade do mercado. Esta economia política da nova ordem, dentro deste novo ciclo de acumulação de capital, tem como objetivo manter a subordinação dos Estados aos interesses do capitalismo. O que se propôs foi uma redefinição do papel do Estado, tornando, deste modo, o governo brasileiro refém dos credores internacionais. Segundo Minto (2006),

O que se faz com os ajustes neoliberais é, sob o suposto funcionamento do mercado como a salvação para todos os problemas, criar mecanismos que permitam uma eficiente realocação de toda riqueza nacional para o pagamento de juros, amortizações e demais serviços da dívida externa brasileira, a saber, as necessidades de expansão e acumulação do capital financeiro internacional. (p.216)

No campo educacional, as reformas seguiam o ideário neoliberal, baseando-se na busca de superação da ineficiência da educação, da sua falta de eficácia e produtividade. A sugestão oferecida para a superação destes hiatos foi à adoção de mecanismos corretivos tendo como base o mercado. Neste momento, a educação deixa de ser direito e se transforma em oportunidade (CAMPOS, s/data). Para a autora,

As reformas [...] iniciadas na década de 90, dentre essas a da formação dos professores, [...], requerem ser compreendidas como parte das ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro que, em consonância com os preceitos da chamada “agenda neoliberal” promoveu ajustes, estabeleceu novos marcos regulatórias, mudando substancialmente o campo da educação.

No primeiro mandato de Fernando Henrique, ficou clara a oposição de seu governo aos projetos de diretrizes e bases aprovados na Câmara, como também ao substitutivo Cid Sabóia, que estava tramitando no Senado. Esta oposição pode ser verificada quando foi apresentado um requerimento solicitando o retorno da “Comissão de Constituição e Justiça”. A relatoria do projeto, nesta comissão, foi assumida por Darcy Ribeiro. Ao assumir esta direção, o referido relator alegou a existência de vários tipos de inconstitucionalidade para inviabilizar estes dois projetos (SAVIANI, 2006). Segundo o autor “tendo considerado inaproveitáveis tanto o projeto oriundo da Câmara

como o texto de Cid Sabóia, [...], Darcy Ribeiro apresentou Substitutivo próprio que logrou fosse aprovado pela Comissão e Constituição de justiça do trabalho” (p.160)

Saviani (2006) afirma ainda que

Diante de uma certa comoção que se seguiu à inteira mudança de rumo a que fora conduzido o projeto de LDB, o senador Ribeiro foi apresentando sucessivas versões de seus substitutivos incorporando emendas que atenuassem de algum modo as resistências e o mal-estar provocado pela estratégia acionada que ficou conhecida como ‘manobra regimental’. (p.160)

Em 1996, a última versão foi acatada pelo Plenário do Senado. Para o autor, a aprovação do documento final da LDB demonstra a consonância da orientação política mundial com as ações empreendidas pelo governo, especialmente no que se refere ao campo educacional.

A partir desta aprovação, a formação de professores se configurou como “um dos temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar a essa lei” (SCHEIBE, 2006, p.54).

Tendo como base os ideais relativos à educação propagados na década de 90, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, originada como representação das mudanças educacionais neoliberais desenvolvidas na América Latina, neste período. A aprovação desta legislação refletiu algumas conseqüências à educação e conseqüentemente à Pedagogia (SCHEIBE, 2007).

Esta aprovação provocou transformações no papel desenvolvido pela escola, até então, e “à concepção de conhecimento escolar”. A crescente procura pela população não pertencente à elite econômica do País, pelas salas de aula, passou a exigir um “novo projeto que atenda a essas diferentes vidas e que tenha, portanto, como norte, a superação das desigualdades sociais” (LIMA, 2004, p.17). Transformações também puderam ser percebidas em relação a profissão docente e a formação de professores.

Após sua aprovação, a LDB/96 passou a ser questionada por estudiosos do campo educacional que percebiam falhas em alguns artigos nela existentes. As questões presentes nesta legislação que impuseram fragilidade a formação dos docentes, segundo os educadores, foram a distinção entre Licenciatura e Bacharelado, o que representa um retorno as características presentes no curso até o final da década

de 60, a determinação de criação dos Institutos Superiores de Educação e o fato de a formação de especialistas da educação (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) ser realizada em cursos de graduação em Pedagogia ou em pós-graduação.

Três artigos, em especial, causaram grande estranheza nos educadores em consequência dos conteúdos presentes. É o artigo 62 que afirma:

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, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Neste artigo está presente a introdução da figura dos Institutos Superiores de Educação para responder, junto às universidades, a formação de professores que atuam nas séries iniciais e ao mesmo tempo dá a entender que desconhece a trajetória do Curso de Pedagogia no país e sua recente orientação para formar os professores para atuar na educação básica.

No artigo 63, inciso I, consta que estes institutos manterão 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. Apesar de ser estabelecida a formação destes professores a nível superior, esta formação também é admitida nos cursos normais, assim como também o magistério de nível médio.

Lima (2004), afirma que a LDB

[...] acaba por afetar brutalmente os rumos pelos quais vem se pautando a formação dos profissionais da educação. A meu ver, os artigos da lei representam um retrocesso, em especial quando cria um novo locus para a formação de professores – os Institutos Superiores de Educação e, dentro deles, o Curso Normal Superior, onde seriam formados os professores para a educação infantil e séries iniciais no ensino fundamental, afetando diretamente a produção acumulada quanto ao Curso de Pedagogia. E a situação vem sendo agravada pela legislação complementar. (p.23)

Esta medida provocou um acelerado crescimento dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, especialmente na rede privada. Muitas destas instituições não possuíam nenhuma tradição no meio educacional bem como não tinham nenhuma experiência anterior com formação em qualquer nível e modalidade. Estes cursos, muitas vezes, realizavam a formação do professor ou do pedagogo no período de dois anos e meio ou três anos.

A criação destes institutos pode ser entendida como uma "desresponsabilização" das universidades com a formação de professores para atuarem na educação básica.

Scheibe (2006) afirmou que

A mesma LDB que determinou a formação em nível superior de todos os professores, contraditoriamente, criou os Institutos Superiores de Educação e os seus cursos normais superiores como os locais preferenciais para essa formação. Nas circunstâncias hierárquicas em que isso se coloca, pode significar uma reacomodação da desvalorização profissional (p.55).

Por último o artigo 64 que assegura:

A formação de profissionais de 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 (BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Esta nova lei apresentou também a questão da admissão de professores apenas habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Isto fez com que se visualizasse o processo de extinção do magistério a nível médio. Outra função da Pedagogia que se via ameaçada, em consequência desta nova lei, era a formação do especialista educacional, uma vez que esta formação deveria ocorrer em nível de pós-graduação. Para alguns educadores estas medidas representavam a gradativa extinção do Curso de Pedagogia no país. Estas determinações extinguíam diversas funções que cabiam ao Curso de Pedagogia, construídas historicamente a partir de muitos outros contextos enfrentados pela educação.

Segundo estudos realizados pelo FORUMDIR, a caracterização legal dos Institutos Superiores de Educação, a partir da LDB/96, como sendo o lócus formador

dos professores aptos a atuarem na Educação Básica “[...] mostrou sua precariedade em termos de constituição e titulação acadêmica de seu corpo docente, tornando-os inaptos para o desenvolvimento da pesquisa” (2003). Mostrou ainda que “[...], ao separar atividades de formação e atividades de produção de conhecimentos essenciais à docência de cada área, [...], o novo achado oficial acabou exacerbando o dualismo” que caracterizava o modelo de licenciatura ainda vigente (2003).

Para Guimarães (2006)

Essa lei fornece algumas indicações para a melhoria do estatuto profissional do professor, por meio da gradativa exigência de melhores níveis de formação, mas dubiamente, permite uma flexibilidade tal em relação às modalidades e às instituições formadoras, que pode comprometer a qualidade dessa formação docente e da educação escolar. (p.19)

A partir dos argumentos apresentados, questiona-se: estes artigos estavam representando um encaminhamento gradativo da extinção do Curso de Pedagogia no país? A ameaça apresentada pelas indicações realizadas por Valnir Chagas, na década de 70, ainda persistiam? É dentro deste turbulento contexto que ganham forças as reflexões no campo da Pedagogia em relação à necessidade da elaboração de suas diretrizes.

2.2 – Discussão, elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia: um novo rumo para a formação do pedagogo?

Em meados da década de 70, os cursos de formação de professores estavam enfrentando uma “crise” em consequência do pacote econômico elaborado por Valnir Chagas, que pretendia realizar mudanças “nos cursos de formação de recursos humanos da educação”, e por suas indicações que versavam sobre a formação pedagógica das licenciaturas e da formação de professores de educação especial, além da formação de professores das séries iniciais. Para os educadores, a homologação deste pacote representava mais uma arbitrariedade realizada pelo governo, através do CFE (Conselho Federal de Educação), que pretendia implantar reformas nos cursos de

formação de professores, sem nenhuma participação dos que lutavam a seu favor. Esta situação provocou o fortalecimento das forças de resistência dos educadores ao poder a ele instituído. “O movimento era contra as possíveis mudanças que, em sua essência, propugnavam a extinção do curso de pedagogia e descaracterizavam ainda mais a profissão de pedagogo, que paulatinamente seria extinta” (BRZEZINSKI, 1996, p.82). Para Aguiar (et. al: 2006)

Nessa ocasião, a Valnir Chagas (1976) interessava provocar mudanças estruturais nas licenciaturas e propugnava a extinção do curso de pedagogia, quando aprovou no CFE as Indicações n. 67/68/1975 e n. 70/71/1976, que discorriam, respectivamente sobre Estudos Superiores de Educação, Formação Pedagógica das Licenciaturas, Preparo de Especialistas em Educação e Formação de Professores de Educação Especial. A Indicação n. 69/1976, que versava sobre Formação do Professor para os Anos Iniciais da Escolarização em Nível Superior, não foi homologada. Segundo a ideologia da época, o "pacote pedagógico" de Chagas referia-se à "Formação de Recursos Humanos da Educação", que incluía o preparo para as funções docentes e não-docentes da escola de 1º e 2º graus.

A partir da década de 80, envolvidos no processo de estudos e debates sobre a reformulação dos cursos de formação de professores, os educadores se tornaram agentes de seu processo histórico. Nos movimentos sociais que lutavam pela democratização do país, o movimento dos educadores teve grande repercussão pela luta reivindicante empreendida pela categoria, que se encontrava prejudicada pelo arrocho salarial imposto. Segundo Brzezinski (1996), “em 1978 eles também deflagraram greves por melhores condições de trabalho, buscando ainda a reposição das perdas salariais” (p.92). Este movimento também se caracterizou pela luta contra o ideário e práticas tecnicistas, que provocavam a “esterilização intelectual”, utilizando as concepções propagadas através das teorias críticas de educação. Neste período, buscou-se realizar uma proposta de escola capaz de assegurar educação formal para um maior número de alunos, mas se preocupando, também, com a qualidade do ensino oferecido, assegurando o sucesso escolar a estes estudantes. Além disto, também foi apresentada a preocupação com “um novo projeto crítico da sociedade capitalista” (BRZEZINSKI, 1996). Para Lima (2004),

[...] essa visão obriga a superar a concepção de saber escolar como conjunto de conhecimentos eruditos, valorizados pela humanidade (ou seja, um saber de classe), para aderir à perspectiva, mais complexa, da formação do cidadão nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental. Tal concepção amplia e ressignifica a concepção de saber escolar [...], colocando-o em diálogo com o saber dos alunos, com a realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem. (p.18)

As mudanças educacionais almejadas eram aquelas capazes de propiciar o rompimento com o velho, e a Pedagogia era “mantida como instrumento e propriedade de uma classe social”. Significando assim,

[...] convergir com o anseio educacional das camadas periféricas, integrando-as no atendimento pedagógico da totalidade social; significa a confluência entre a Pedagogia Escolar – como teoria e prática do processo de ensino aprendizagem do saber sistematizado – e a Política – que só é legítima quando a compromete como escola para todos em atendimento a um dos direitos do homem: o da participação nos bens culturais da humanidade (LINHARES, 1997, p.97)

Assim, a década de 1980, no campo educacional, ficou caracterizada pela mobilização dos educadores por meio de fóruns e seminários, no intuito de realizar um reordenamento do ensino e da formação de professores, oferecidos. A partir da década de 90, com a afirmação da concepção neoliberal através da instauração de um governo democrático, que chegou ao poder por eleições diretas, as idéias progressistas defendidas pelos educadores foram negligenciadas pelas políticas educacionais implementadas. É neste cenário de desvalorização da educação e do educador que ocorre a discussão e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 e, posteriormente, da necessidade de criação de diretrizes para o curso de Pedagogia.

Até a LDB/96, a estrutura que orientava a configuração dos currículos em cursos de graduação no Brasil era, ainda, resultante da reforma universitária ocorrida em 1968, que estabelecia que os cursos de graduação tinham que ter um currículo mínimo, formado por uma parte comum e uma parte diversificada. Deste modo, o currículo de cada curso era definido por um elenco de disciplinas que compunham a parte comum e a parte diversificada. No curso de Pedagogia, todo currículo apresentava um núcleo

central composto por disciplinas obrigatórias (sociologia, filosofia, didática, história da educação, entre outras). Mas, apesar de ser indispensável a presença destas disciplinas, a carga horária e a ementa podiam variar, ficando a critério de cada faculdade defini-los. Na parte diversificada, no caso do curso de Pedagogia, esta variação ocorria de acordo com a habilitação pretendida pelo graduando ou pela formação oferecida pela instituição.

A LDB aprovada em 1996 extingue esta estrutura do currículo e afirma que os mesmos deverão se organizar a partir de diretrizes nacionais comuns. Em consequência do que está previsto na legislação, o CNE e o MEC desencadeiam o processo de elaboração de diretrizes curriculares para cada curso de graduação, e isso também em relação a Pedagogia.

Em 1997, foi criada a primeira comissão com a responsabilidade de elaborar estas diretrizes para os cursos de graduação em Pedagogia. O relatório então elaborado foi apresentado pela primeira vez em março de 1999. Ainda em 1997 foi elaborado um documento orientador para a criação de diretrizes curriculares para os cursos de graduação, que apontava os itens que deveriam estar presentes nos documentos elaborados pelas entidades educacionais como, por exemplo, perfil do egresso e objetivo do curso. Pode-se afirmar que a formulação das diretrizes ficou, então, circunscrita em limites determinados pelo governo.

Deste modo pode-se entender que o movimento em torno da discussão da elaboração das diretrizes é resultante de dois fatores: da determinação presente na LDB/96 que apresentava a necessidade de criação de diretrizes para os cursos de graduação em Pedagogia e em parte pelo movimento mais amplo em torno da formação de professores.

A partir dos fatores acima expostos, é possível verificar que as discussões sobre a necessidade de implantação das diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia tiveram início no ano de 1996, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O movimento de discussão e elaboração teve como principal marco o ano de 1998, quando a comissão de especialistas de Pedagogia desencadeou o processo de discussão, ouvindo as organizações representativas como ANFOPE,

ANPAE, FORUMDIR, CEDES e ANPED⁸⁹. Este trabalho resultou na elaboração do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que foi encaminhado ao CNE em maio de 1999.

Desde o início da década de 90, de acordo com Brzezinski (1996),

O movimento dos educadores tinha consciência de que a sociedade brasileira adotara um modelo neoliberal que vinha acentuando as desigualdades sociais e a exploração da força de trabalho. Era cômico de que uma política de formação do pedagogo deveria ser pensada com base em ações que buscassem a superação desse modelo (p.198).

Para isto, ao elaborar a proposta de diretrizes, a docência como base da formação que estava sendo discutida desde o início da década de 80, a flexibilização do currículo e a organização de conteúdos (por meio de diversas formas didáticas), considerou-se os princípios que nortearam o tópico de organização curricular. Neste documento afirmava-se que o pedagogo deveria ser um “profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como a base de sua formação e identidade profissionais”. As áreas de atuação se referiam à docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica a nível médio. Neste momento pode-se perceber a materialização de pontos que até hoje geram grandes confrontos entre os pedagogos no que se refere à base da formação, perfil do egresso e campo de

⁸ **ANFOPE** - Associação Nacional de Formação de Professores, **ANPAE** – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, **FORUMDIR** – Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas do Brasil, **CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade, **ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

⁹É importante ressaltar que a comissão de especialistas não foi formada por representantes destas entidades. Sua composição foi feita por convite realizado pelo CNE a seus integrantes. Deste modo, estas organizações não compunham, não tinham representantes na comissão de especialistas, apesar de alguns de seus membros serem militantes nestas entidades. Eles foram convidados para fazer parte da comissão citada não por indicação destas entidades, mas pelo trabalho que desenvolviam e pelo reconhecimento do trabalho que realizavam em torno das discussões de Pedagogia.

atuação. A partir deste documento pode-se considerar que o curso de pedagogia está perdendo seu foco de formação, se transformando em curso Normal Superior? Na perspectiva de Libâneo, afirmar que ter a docência como base da formação do pedagogo deve ser entendido como uma conquista histórica para a categoria é ter uma argumentação fraca, baseada em uma de muitas outras teses ultrapassadas referentes à formação deste profissional (2002, p.25). Ainda, segundo o autor, a Pedagogia tem que ser entendida como base da docência e não o contrário.

Para contrapor esta posição apresentada por Libâneo será tomado como base o documento elaborado, em 2004, pela ANFOPE, ANPED e CEDES denominado “A Definição das Diretrizes para os Cursos de Pedagogia”, em que estas entidades afirmaram:

Nossas posições históricas - **a luta pela formação do educador de caráter sócio-histórico e a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação** – têm outro caráter: indicam a necessidade de superação tanto da **fragmentação** na formação – formar, portanto, o especialista no professor – quanto para a superação da **dicotomia** – formar o professor e o especialista **no educador**.

A partir destas posições contrárias o que pensar? A docência deve ou não ser a base da formação do pedagogo?

Neste documento as entidades afirmam ainda que

A defesa do movimento em relação à organização institucional e curricular dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, tendo por referência a base comum nacional, orienta-se no sentido de uma estrutura organizativa que favoreça a articulação de todos os componentes curriculares dentro do Projeto Pedagógico de cada Instituição e Curso, de forma a superar as práticas curriculares que tradicionalmente dicotomizam *teoria x prática, pensar x fazer, trabalho x estudo, pesquisa x ensino*. (2004)

Nesta proposta, o curso teria duração de 4 anos, com o total de 3.200 horas, sendo que 2.560 destinadas a atividades didáticas obrigatórias e opcionais além das práticas pedagógicas, e 640 horas para estudo independente e trabalho de conclusão de curso (CEEPE, 1999).

Após as assinaturas dos representantes das entidades educacionais, este

documento foi encaminhado, mas ficou 08 anos aguardando a definição e regulamentação de pontos polêmicos em relação à formação, como o próprio Curso Normal Superior, que ainda não possuía suas próprias diretrizes. Para a abertura de novos cursos foram elaborados os indicadores para a autorização e reconhecimento. Apesar de ter sido enviado, o documento não foi apreciado, uma vez que as definições nele sugeridas entrariam em confronto com o artigo 63 da LDB/96, que instituía os Institutos Superiores de Educação, destinando os Cursos Normais para a formação de professores atuantes da Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta demora em definir algo que se demonstrava tão urgente para a formação do pedagogo pode ser entendida a partir da luta de interesses apresentados pelos diversos atores envolvidos na questão. A elaboração das diretrizes era da competência do Conselho Nacional de Educação, mas, neste período ele estava fortemente instrumentalizado pelo Ministério da Educação. Apesar de, desde a LDB/96, o CNE ser considerado um órgão autônomo em relação ao MEC, neste período o conselho ficou sendo uma espécie de “braço legislador” dos anseios do MEC. Isto porque membros do conselho eram escolhidos pelo Presidente da República, a partir da indicação do Ministro da Educação, tornando sua composição favorável ao governo vigente na época.

De maio de 1999 a junho de 2004, as iniciativas do MEC com relação à formação de professores e de pedagogos causaram mais transtornos do que encaminhamentos positivos para tais cursos. Estas iniciativas do MEC também proporcionaram um crescimento desordenado do ensino superior privado. Os cursos Normais Superiores e Pedagogia obtiveram um acelerado crescimento, especialmente em instituições privadas, na grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer níveis e modalidades. (AGUIAR, et. al; 2006)

As medidas tomadas pelo governo, que favoreceram o crescimento da oferta de cursos de formação de professores em instituições privadas, fizeram parte do processo de reordenação da educação dentro dos preceitos apregoados pelo neoliberalismo, considerado por Rodrigues (2007), como sendo o ingresso dos empresários industriais no debate da educação nacional. Afirma o autor que

A participação organizada do empresariado educacional já não era recente, remontando às origens da industrialização tardia brasileira, ou seja, à década de 30. Contudo, se de fato, o conteúdo das propostas mudou, o objetivo da participação do empresariado jamais foi alterado: operar formação humana de forma a cumprir as necessidades do Capital em sua busca de reproduzir-se de forma ampliada (p.9)

A partir desta concepção, a educação passou a ser visualizada, para além da responsabilidade de preparar profissionais qualificados, como uma rentável mercadoria. Esta situação pode ser facilmente detectada no Ensino Superior pelo crescente aumento de cursos de graduação, não só nos Cursos de Pedagogia e Normal Superior, mas em várias áreas profissionais. Para Rodrigues (2007), “[...], o crescimento da iniciativa privada no campo educacional, que não vem acontecendo pela “mão invisível” do mercado é fruto de uma política relativamente clara dos governos democraticamente eleitos, em plena sintonia com as orientações de organismos multilaterais” (p.17).

Em 1999, um Grupo de Trabalho foi instituído pelo SESU/MEC. Composto por educadores e pela ANFOPE, o GT Licenciatura elaborou um documento norteador para construção das diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores. Esse documento foi engavetado pelo MEC que decidiu elaborar outro documento e enviá-lo ao CNE. Este foi aprovado em 2001-2002 como as diretrizes para os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica e infantil. De acordo com o FORUMDIR,

Mesmo admitindo as possibilidades de um currículo melhor definido, mais integrado, abertas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovadas em 2002, é difícil sustentar a hipótese de que os ISEs ultrapassem os limites de uma formação profissional eminentemente prática ou técnica, por não contarem com o indispensável aporte da produção de novo conhecimento. Isto porque os Institutos, na verdade vieram, tão somente substituir, por mera mudança de nome e razão social de mantenedoras, a legião de Faculdades isoladas que formam professores em todas as regiões do país, com uma qualidade menor, senão suspeita (2003).

Em novembro de 1999, ocorreu a recusa da proposta do CNE, que pretendia eliminar a possibilidade de formação de docentes para as Séries Iniciais e Educação Infantil dos cursos de pedagogia. Para o FORUMDIR, ao retirar esta possibilidade de

formação, estava ocorrendo à desestabilização de uma função que já vinha sendo cumprida com sucesso pelos cursos desenvolvidos nas Universidades e, também, o que era mais grave, estava ocorrendo a consagração da separação que era estabelecida entre professores e especialistas, sendo que o primeiro se ocupava com a docência e o segundo com a gestão educacional. “Esta separação é indicadora de uma visão ultrapassada entre o fazer e o pensar a docência e a escola, contraditada na própria LDB/96, como evidenciado no seu Título VI que trata dos “Profissionais da Educação” (2003).

Neste mesmo ano adveio a mobilização contra um decreto que estabeleceu a exclusividade dos cursos Normal Superior para formação de professores para estes níveis de ensino. Em 2000, o conteúdo deste documento passou de *exclusivamente* para *preferencialmente*, em conseqüência das pressões ocasionadas pelas universidades e entidades. Em 2001, foi apresentado novamente ao CNE, pelas entidades, o documento que reafirmava as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Através deste documento tido como base, foi elaborada a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. As entidades educacionais (Anped, Anfope, Anpae, Forumdir, Cedes e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor) se posicionaram em conjunto na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do programa especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”. Afirmaram que as reformas educacionais que estavam ocorrendo eram reflexos da estreita vinculação entre a educação e os novos padrões de regulação estatais derivados dos re-ordenamentos mundiais. “Neste contexto, são estabelecidas medidas de políticas pelo poder federal que, entre outros aspectos, determinam novas configurações nos padrões curriculares, os quais, até recentemente, estavam em vigor em todos os níveis e modalidades de ensino”. Como contraponto a esta realidade estava presente o movimento da sociedade civil

[...] que vão se expressar, no campo específico da educação, no que diz respeito ao ensino superior, através das manifestações e posicionamentos públicos das entidades representativas dos educadores, comprometidas com a defesa da educação pública brasileira e que buscam influir na definição das políticas específicas direcionadas a este setor. (2005)

O documento elaborado pelas entidades educacionais em 2001, que buscava congrega os interesses do conjunto de educadores que o integrava, pode ser entendido como o representante deste movimento que estava sendo realizado. Nele buscava-se afirmar junto às autoridades constitucionais e à sociedade, as principais teses sobre a formação de Pedagogo, que estavam presentes no histórico de discussões referentes à busca da qualificação da formação deste profissional, empreendidas nos últimos vinte anos. Por assumir esta posição, estava sendo enfatizada pelas entidades a

[...] necessidade de definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e valorização do magistério, que contemple no âmbito das políticas educacionais, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e responsabilidade do Estado e das instituições contratantes. (2005)

Neste período, tentou-se transformar o Curso de Pedagogia no lócus de formação dos especialistas em educação, destinando ao curso Normal Superior a função da formação do docente atuante nas séries iniciais de ensino. Após esta frustrada tentativa, em 2002, foi composta a Comissão Bicameral¹⁰ para definir as DCNs. Em maio deste mesmo ano foram aprovadas as diretrizes para Formação de Professores (AGUIAR, et al, 2006).

Segundo Freitas (2005),

Ao desconsiderar na sua formulação de minuta, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, elaboradas em 99 por solicitação do MEC em cumprimento a determinações do próprio CNE, bem como o documento de 2001 e as Diretrizes das Comissões de Especialistas reafirmadas em 2002, o Conselho interferiu na autonomia do campo da Pedagogia e da Educação, autonomia já concedida às demais áreas, na elaboração de suas diretrizes, chamando exclusivamente para si a tarefa de regular e regulamentar curso tão complexo como o Curso de Pedagogia, e definir os rumos da política de formação acadêmica da área.

Sobre a elaboração das Diretrizes pelo CNE, a autora afirma ainda crer que

[...], seremos a única área que terá suas Diretrizes elaboradas por uma Comissão Bicameral do CNE. A única área que, aceitando o poder regulador do Estado e de seu braço normatizador, abriu mão de manter, reafirmar, referendar, enquanto área como um todo, **propostas já construídas coletivamente por todas as entidades da área**. Ao chegarmos divididos nesta caminhada que teremos pela frente, entregamos nas mãos de um órgão técnico regulador, a capacidade de decidir, de antemão, o conteúdo e o caráter da formação nos cursos de pedagogia, por mais comprometida e avançada que seja a Comissão e por melhores que sejam os resultados. Terá o poder, um órgão sobre o qual não temos qualquer controle ou ascendência, onde não chegamos a ter, no total mais do que 10 ou 11 conselheiros. Nossa unidade, nessas condições, não será mera escolha, mas uma exigência. (grifo da autora)

Os educadores e suas entidades acompanharam de perto o movimento de discussões referentes à Pedagogia e a formação de professores, se mobilizando por meio de encontros, reuniões, documentos para dar um rumo a esta questão. No período em foco, várias discussões ocorreram e documentos foram elaborados com o intuito de interferir na política de formação de professores. Questões referentes às Diretrizes Nacionais aparecem transversalmente às discussões relativas à normatização do Curso Normal Superior e às Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior, Cursos e Licenciatura de Graduação Plena.

Em 2003, um ano após estes acontecimentos, assume a presidência da República aquele que seria o representante dos interesses da camada popular brasileira. Esperava-se que com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva – o principal líder do Partido dos Trabalhadores (PT) – uma nova era fosse iniciada, inclusive no campo educacional. Mas os movimentos realizados pelo governo nos anos subsequentes mostraram que não houve uma ruptura com a política desenvolvida pelo governo anterior. Ao contrário, o primeiro mandato de Lula é entendido, por muitos intelectuais, como sendo a continuidade das orientações políticas desenvolvidas por Fernando Henrique Cardoso, em seu segundo mandato. De acordo com Saviani (2008), “[...], a

¹⁰ Esta comissão, composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, possuía como responsabilidade elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Pedagogia

posse de Lula e os primeiros movimentos de seu governo foram deixando clara a frustração daquela expectativa. Em linhas gerais e no que se refere às questões de fundo, a orientação política do governo anterior foi mantida. Portanto, não se constatou ruptura também na política educacional” (p.10).

No campo econômico, as políticas desenvolvidas puderam ser consideradas como uma ampliação do que foi idealizado e realizado por Fernando Henrique em seu segundo governo. Estava sendo mantida a política de desregulamentação do mercado e do trabalho além da redução dos direitos trabalhistas e sociais.

Com efeito, o atual governo permite o desrespeito à legislação trabalhista graças a política de omissão da fiscalização do trabalho, mantém os trabalhadores sem política salarial de reposição das perdas, realizou uma nova contra-reforma da Previdência que apenas retirou direito dos trabalhadores, aprovou uma nova Lei de Falência que, a partir de um certo montante, obriga a empresa em processo falimentar a priorizar o pagamento das dívidas bancárias em detrimento dos pagamentos dos débitos com os trabalhadores, apresentou um projeto de reforma universitária que consagra o sistema superior privado e lhe concede novas vantagens financeiras e legais e depositou no Congresso Nacional um projeto de reforma trabalhista e sindical, que, ao mesmo tempo, mantém a estrutura sindical corporativa de Estado e flexibiliza o direito do trabalho. (BOITO JR., 2006, p73)

Além do desmonte dos direitos sociais e trabalhistas, outra herança do governo Fernando Henrique que persiste no Governo Lula foi a política da privatização, assim como a realização de lucrativos contratos que proporcionam o aumento da lucratividade dos monopólios privados. As políticas implementadas por estes dois governos, Fernando Henrique e Lula, seguiram a cartilha das orientações dadas e aprovadas pelos organismos internacionais.

As políticas sociais até então realizadas não representaram uma novidade no cenário político nacional. O que ocorre é que, ao contrario do governo Fernando Henrique, o governo Lula estava conseguindo dar mais visibilidade às políticas compensatórias. Para Boito Jr. (2006),

As mudanças secundárias promovidas na política social tampouco trarão melhoria para os trabalhadores. O social-liberalismo, que exigia um grande aumento na assistência social e algumas medidas favoráveis aos trabalhadores organizados, foi esboçado como vontade e projeto no início do governo, mas, até hoje, não passou disso. É um projeto comprimido pelo ajuste fiscal e a

política de superávit primário. O que o governo Lula tem conseguido é dar mais visibilidade que FHC às políticas compensatórias, apresentá-las de modo mais eficiente como obra contra os direitos trabalhistas e sociais. Porém de substantivo pouco mudou. Tal qual FHC, Lula despreza o emprego, o salário, a moradia, a educação e a saúde, que deveriam ser as áreas prioritárias de uma política social progressista, para se concentrar no paliativo da assistência social insuficiente e incerta. (p.73)

No campo educacional, as iniciativas de Lula se centraram na substituição do provão pelo ENADE e SINAES, que realiza a avaliação dos cursos superiores de instituições privadas e públicas, criação e implementação do PROUNI, (Programa Universidade para Todos), em que há investimentos governamentais no setor privado educacional, possibilitando aos estudantes de baixa renda que não conseguiram ingressar em uma universidade pública fazerem curso superior em faculdades particulares “custeados” pelo governo. Este programa oferece a concessão de bolsas total ou parcial em instituições privadas a estes alunos. E também pela criação do REUNI que possibilita a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Através desta reestruturação espera-se ampliar o número de vagas oferecidas, de forma a atingir também maior número de estudantes da classe popular, além de buscar medidas para a diminuição no número de evasão nos cursos de graduação. Neste processo de democratização do ensino superior, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), é a fonte de recursos dos alunos de baixa renda. É este plano que consolida o REUNI.

Em termos gerais, podemos considerar que as modificações propostas não chegaram a alterar o espírito que presidiu a política educacional do Governo FHC. Com efeito, a substituição do “provão” pelo ENADE incidiu, fundamentalmente, sobre aspectos operacionais. E a criação do PROUNI, embora constitua uma inovação, não se opõe a orientação anterior. Ao contrário, a reforça, pois uma das diretrizes básicas do Governo FHC era exatamente ampliar a participação das instituições privadas na oferta de vagas para reduzir o déficit de estudantes de nível superior no Brasil (SAVIANI, 2008, p.22)

A partir desta perspectiva foi gerado o aumento gradativo da participação do setor privado na educação, assim como os investimentos do governo na rede particular. Diversos investimentos começaram a ser feitos no setor privado, sucateando as escolas públicas. Vários mecanismos foram criados como a transferência de verbas públicas

para a rede particular e os incentivos fiscais as empresas que oferecessem ensino profissionalizante. Com isto, seguindo a perspectiva do governo anterior, tiveram prosseguimento as medidas relacionadas à formação de professores.

Ainda em 2003, o FORUMDIR divulgou um documento apresentando uma proposta de Diretrizes para os Cursos de Pedagogia. Nele afirmava que

Fundamentar a proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia pressupõe identificar os pilares sobre os quais se efetua o cotidiano do processo educacional. Dois elementos básicos condicionam sua direção: os conteúdos que caracterizam esse campo científico e os profissionais que lhe dão efetividade, ou seja, a dimensão teórica que lhe dá sustentação e a dimensão prática do seu acontecer. Concebendo a pedagogia na base do que move o processo educacional no cotidiano, ou seja, o seu saber-fazer situado em contexto de interação de humanos com humanos, essas duas vertentes são essencialmente integradas e inseparáveis.

Neste mesmo documento, a entidade apresentou os dois pilares principais em que se efetuará o processo educacional. Estes pilares são “os conteúdos que caracterizam esse campo científico e os profissionais que lhe dão efetividade, ou seja, a dimensão teórica que lhe dá sustentação e a dimensão prática do seu acontecer” (2003). Ao entender a Pedagogia como a base que move o processo educacional, a partir da interação entre humanos, entende-se que a dimensão teórica é totalmente inseparável da dimensão prática. “Essa compreensão aponta, portanto, para uma práxis transformadora repleta de intencionalidade que se expressa na conceituação de *trabalho* voltado para a emancipação profissional e humana de sujeitos” (FORUMDIR, 2003).

Em relação à formação do pedagogo, a entidade a visualizou a partir de três pressupostos: construção do conhecimento e pesquisa; formação integrada e trabalho em equipe; articulação entre teoria, prática e experiência profissionais.

A construção do conhecimento e pesquisa foi pensada a partir do entendimento de que o domínio de conhecimentos vai bem além do domínio de produtos. Este domínio não se refere somente ao saber acumulado, à apropriação de dados objetivos pré-elaborados, mas também ao conhecimento adquirido a partir de um período de construção, que subentende também um processo de pesquisa para construí-lo. Deste

modo, foi pensada a formação do pedagogo tendo como princípio cognitivo formativo a pesquisa.

Nesse sentido, a introdução do Trabalho de Conclusão de Curso, articulado preferencialmente às atividades desenvolvidas nas práticas pedagógicas (de ensino) e nos estágios supervisionados, e à participação em diferentes projetos educativos desenvolvidos pela instituição formadora, pode constituir-se em instrumento que possibilita a formação na pesquisa fundada na possibilidade de intervenção e transformação das práticas educativas que ocorrem na sociedade. (FORUMDIR, 2003).

A formação integrada, a partir do trabalho em equipe, partiu do princípio de que a educação enquanto prática social é algo que está integrado a um sistema educacional, em determinada sociedade e em determinado tempo histórico, ou seja, a educação não é algo a-histórico e nem a-temporal. Deste modo, “uma organização curricular propiciadora disso tem que partir da análise do real com o recurso das teorias, da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de pesquisa e de criatividade”. (FORUMDIR, 2003).

Para finalizar esta tríade, a articulação entre teoria, prática e experiências profissionais foi entendida como algo necessário no processo de formação do pedagogo. Para garantir esta relação, é preciso que o currículo busque envolver “um contínuo e permanente processo de prática de ensino, entendida esta como mediação de ensino e de aprendizagem no âmago do qual o fazer concreto, orientado pelo saber teórico, possa integrar e consolidar a formação do profissional”. (FORUMDIR, 2003).

Assim, a proposta de Diretrizes elaborada pelo FORUMDIR buscou levar em consideração que a

Pedagogia é uma área que se aplica ao campo teórico-investigativo da educação e ao campo do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. Assim, 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 e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, assim como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional. (FORUMDIR, 2003).

Segundo o documento, toda a proposta foi elaborada buscando superar os hiatos existentes na formação do pedagogo, que são: a dicotomia entre licenciatura e

bacharelado; a existências de habilitações fragmentadas e técnicas; a redução do curso à formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e ou educação Infantil; e, por último, a pulverização do curso em inúmeras habilitações e/ou especializações, que desfiguram “o campo do trabalho pedagógico e investigativo-teórico da educação” (FORUMDIR, 2003).

Já em setembro de 2004, foram a ANFOPE, ANPED e CEDES que elaboraram um documento definindo as diretrizes para o Curso de Pedagogia e enviaram ao Conselho Nacional de Educação. Neste documento estas entidades afirmam considerar positiva a atitude do CNE em buscar lidar concomitantemente com as diretrizes de Pedagogia e as diretrizes operacionais para a formação de profissionais de educação, que estavam em discussão desde junho de 2002. Isto porque esta decisão se inseriu na tentativa empreendida pelo movimento de educadores “de construir um sistema articulado de formação dos professores para atuação na educação básica”. Mas, apesar disso, ao situar o curso de Formação de Professores

[...] no âmbito dos ISEs, do Curso Normal Superior e separar as licenciaturas dos bacharelados, separa, na formação, a produção de conhecimento no campo da educação e da ciência pedagógica, da formação profissional, impedindo a construção de um projeto democrático e de qualidade para a formação dos educadores em nosso país (ANFOPE, ANPED, CEDES, 2004).

Também foi considerada positiva a decisão de adiar as mudanças no curso de formação de professores para outubro de 2005 e sua implantação para 2006. De acordo com essas entidades, apesar do problema acima mencionado

Essas duas decisões contribuirão para fazer avançar um sistema nacional de formação de professores profissionais da educação que, aliada a uma política nacional de valorização profissional ainda não existente no âmbito do MEC, e a uma ampla discussão nas IES, poderá viabilizar a construção de concepções avançadas que correspondam ao enorme desafio de formar professores responsáveis pela formação humana dos adultos, crianças e jovens de nosso país. (ANFOPE, ANPED, CEDES, 2004)

Após estas manifestações, no ano de 2005, no governo Lula, o CNE elaborou uma minuta de DCNs que não foi aprovada pelos educadores. Nesta proposta, o curso de Pedagogia estaria apto a formar o profissional em duas habilitações: licenciatura em Educação Infantil e licenciatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O curso teria

habilitação mínima de 2800 horas, sendo 2500 em atividades acadêmicas e 300 de estágio supervisionado na etapa correspondente a segunda habilitação. O distanciamento entre Licenciatura e bacharelado persiste. O graduado em Pedagogia poderia realizar a formação como bacharel para adquirir o adensamento na formação científica. Seria o bacharelado pós-licenciatura. Para obter mais esta habilitação o estudante deveria cursar mais 800 horas. A formação de especialista nas áreas de supervisão, orientação e coordenação e nas demais apresentadas poderiam ser realizadas por qualquer licenciado e não exclusivamente pelo graduado em Pedagogia. Perante a divulgação desta minuta pelo Conselho Nacional de Educação, inúmeras manifestações ocorreram no país, o que indicava a substituição do documento.

Em uma carta elaborada no VII Seminário Nacional na Universidade de Brasília (UnB) pela ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, as entidades afirmaram que a minuta desconsiderava os princípios e concepções construídas pelo Movimento Nacional de Educadores. Perante a divulgação desta minuta, pelo Conselho Nacional de Educação, inúmeras manifestações ocorreram no país, o que indicava a substituição do documento.

Em sua análise, o FORUMDIR propôs que “alguns aspectos precisam ser revistos, de modo a evitar uma concepção de formação e atuação do Pedagogo restrita que entra em contradição com importantes e ricas experiências desenvolvidas em muitas instituições públicas de ensino superior em nosso país (2005)”. A possibilidade da graduação em Pedagogia conduzir o estudante ao grau de bacharel deveria ser revista, uma vez que o bacharelado é o “adensamento em formação científica”. A formação do licenciado não pode ser caracterizada de maneira distinta do bacharelado. Outro ponto delicado desta minuta, segundo o FORUMDIR, se refere à separação estabelecida entre práticas de ensino e estágio supervisionado, assim como a definição das atividades práticas que se mostram igualmente impróprias.

Houve também o encaminhamento do Manifesto de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Nele, os educadores se mostraram contrários ao conteúdo da minuta proposta pelo CNE. Afirmaram acreditar que esta determinação empobrece “a contribuição da análise crítica

da educação que se pratica nas instituições de formação e instituições escolares”. (FORUMDIR, 2005)

No seminário, então citado, foi elaborada uma proposta de diretrizes pelas entidades, representantes do Movimento Nacional de Educadores que foi apresentada em reunião ao CNE. Neste documento estavam especificados: os princípios e fundamentos das diretrizes curriculares do curso de graduação em Pedagogia; o perfil do pedagogo; a organização curricular, duração e carga horária.

Nesta mesma reunião foram enfatizados os pontos que deveriam ser contemplados pelas diretrizes:

- base comum nacional;
- docência como base da formação;
- sólida formação teórica;
- interação teoria-prática;
- pesquisa como princípio formativo epistemológico;
- gestão democrática da educação;
- compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação;
- articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação;
- avaliação permanente e contínua dos processos de formação.

Um dos pontos de divergência na definição do pedagogo, apresentada pelo CNE e pelas entidades educacionais, nos documentos elaborados durante o período de discussão das diretrizes, se referem à percepção que possuem do profissional e a abrangência do campo de atuação do mesmo. Segundo Evangelista (s/data), “para o CNE, o pedagogo é um licenciado apto a atuar na docência quanto nas funções de administração do sistema escolar, ou seja, realizar o trabalho pedagógico no sentido amplo”. A sua formação não se restringe a docência e, por isso, este profissional é considerado pelo CNE como educador. Sua atuação deve ocorrer em espaços escolares e não escolares.

De acordo com a autora,

Para o CNE, a Pedagogia é uma “ciência” e um “campo de formação” de educadores – docentes e não docentes. É uma ciência que produz um saber acadêmico, passível de dar sustentação à prática docente e ao trabalho pedagógico, escolar e não escolar; é um campo teórico-investigativo sobre a educação e o ensino. Explicita-se aqui sua dupla configuração: a Pedagogia é campo de estudos e campo de formação profissional

A ANFOPE e as entidades que a apoiam afirmaram perceber o pedagogo como o “profissional que atua na educação básica”. O pedagogo é delimitado como o profissional que “trabalha diretamente com a formação humana, produz conhecimentos e organiza o trabalho pedagógico escolar e não escolar, ao nível da Educação Básica”. A docência é entendida como a base de sua formação. (EVANGELISTA, s/data)

Já no Manifesto dos Educadores, produzido após a divulgação da Minuta 2005, o pedagogo é entendido como um “profissional da educação não docente”. Segundo Evangelista (s/data), neste manifesto é explícita a percepção de que

O pedagogo é um bacharel que deve exercer atividades pedagógicas em diversos campos, aprofundar a teoria pedagógica e realizar pesquisa. A Pedagogia é compreendida como um campo científico e investigativo. É designada como ciência da educação, tendo como objeto de estudo a educação como uma práxis social, complexa, cujo objetivo é o de construir uma sociedade justa e igualitária. [...], a Pedagogia é tida como uma ciência em que a prática educativa e o trabalho pedagógico são objetos de reflexão, pesquisa e análise. É, pois, uma ciência que pensa a teoria e a prática educativas, revestindo-se de um “caráter explicativo, praxiológico e normativo.

A mobilização nacional diante da apresentação deste documento provocou efeitos. Após grande pressão dos envolvidos, uma comissão do CNE elaborou um novo parecer sobre as Diretrizes, que foi aprovado em reunião do Conselho Nacional de Educação em Dezembro de 2005. Esta reunião contou com a participação de representantes da ANFOPE, CEDES e FORUMDIR. Apesar de discordarem em alguns pontos colocados neste documento reconheceram a iniciativa de apresentação de uma proposta de DCN pelo CNE, mas reafirmaram que as Diretrizes para o Curso de Pedagogia, construídas historicamente pelas entidades, estavam sendo desconsideradas.

Em dezembro de 2005, foi aprovado por unanimidade o parecer 05/2005, pelo CNE, estabelecendo as diretrizes e os cursos de Pedagogia tiveram até o mês de Maio

de 2007 para se adequarem a esta legislação. Em fevereiro de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia foram finalmente aprovadas.

Esta aprovação provocou diversas interpretações dos envolvidos com o documento final, mas todas elas com um objetivo comum que é a busca da “qualidade da formação da cidadania do povo brasileiro, para a qual se debate sobre e reivindica qual seria a melhor formação dos profissionais da educação”. (FERREIRA, 2006)

Melo (2006), afirma que

[...] no contexto da materialização dessas Diretrizes, tudo leva a indicar que existe uma crucial dificuldade das instituições de ensino buscarem coletivamente a definição/implementação de suas reformas, diante das exigências externas e internas ao Curso de Pedagogia, ou seja, a de realizar um trabalho coletivo e de gestão democrática, face à cultura docente dos individualismos, fragmentação e as dispersões dos sujeitos, valorização dos meios em detrimento dos fins, enfim, de alguns efeitos produzidos pelas políticas produtivistas de regulação técnica e burocrática das práticas, no interior das universidades. (p.271)

Mesmo após sua aprovação, as diretrizes ainda são objeto de polêmica entre os educadores que apresentam opiniões divergentes em relação a esta questão. Alguns autores realizaram minuciosos estudos e apresentaram suas opiniões sobre o documento final e, como não podia ser diferente, houve opiniões distintas sobre as determinações presentes nas DCNs. Alguns se mostraram otimistas, acreditando que esta resolução não deve ser percebida como uma amarra e, sim como um norte que irá orientar a formação do educador nos próximos anos. Já outros acreditam que a aprovação de tal documento representa um atraso para o processo de formação e atuação profissional do pedagogo. Esta resolução representa um acréscimo do distanciamento entre a lei e a realidade. Há também aqueles que vêem uma possibilidade na aprovação destas diretrizes. Afirmam que ela apresenta algumas deficiências, mas contém também alguns avanços na luta do educador durante estes anos.

2.3 – Diretrizes de Pedagogia: diferentes olhares sobre o documento aprovado

Ao fazer a análise da mesma, Saviani (2008) afirma que ao mesmo tempo em que são restritas, as diretrizes apresentam aspectos extensivos. São restritas em relação ao que configura “a pedagogia como um campo teórico-prático”, e “extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência” como, por exemplo, interdisciplinaridade, democratização, etc. (p.67). Mostra também a existência de ambiguidade no que se refere à permanência ou não do especialista em educação. Na primeira versão estas habilitações foram excluídas deliberadamente, já que elas foram incorporadas a formação docente. No documento final aprovado, “com a alteração do artigo 14 a ambigüidade torna-se explícita no próprio texto normativo, uma vez que, mesmo sem regular a formação dos especialistas, esta é formalmente admitida” (p.65)

Kuenzer e Rodrigues (2006) reconhecem a aprovação deste parecer como uma regressão na formação do pedagogo, que tem seu campo de atuação reduzido. Para elas “a gama de possibilidades aberta pela prática social e produtiva foi simplesmente fechada pela nova proposta”. O papel do pedagogo é reduzido à docência na educação infantil e no ensino fundamental, magistério em nível médio e curso profissionalizante para os técnicos administrativos. Há uma intensa ampliação na concepção de ação docente, provavelmente para rebater as críticas feitas à redução do campo epistemológico para a centralidade nesta categoria determinada. Assim a ação docente passou a abranger também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e a produção e difusão de conhecimento científico-tecnológico do campo educativo e não educacional, o que a tornou descaracterizada.

Para estas autoras, o perfil e as competências deste docente, apresentados nas diretrizes, são tão amplas que ele se apresenta como um novo “salvador da pátria”. Isto representa a redução da Pedagogia ao Curso Normal Superior. As autoras percebem este parecer como um retorno a resolução de 70 que pretendia habilitar o especialista no professor. As decisões contidas no parecer 05/05 tiveram como resultado a redução do campo epistemológico da Pedagogia com seu vasto elenco de possibilidades

formativas. As demais possibilidades passaram para níveis subsequentes, em cursos de pós-graduação lato ou stricto sensu, aberto para qualquer licenciado. Não é mais exclusividade do pedagogo. (KUENZER; RODRIGUES, 2006)

A partir desta resolução há a possibilidade de regulamentação do Curso Normal Superior no que se refere a sua pouca aceitação. Apesar de legalmente construído, este curso não ganhou legitimidade. Esta nova proposta permite que estes cursos se transformem em curso de Pedagogia. Elas também acreditam que outra e muito forte determinação para a redução da Pedagogia enquanto docência para crianças é a concepção que toma a prática docente como pré-requisito para o pedagogo enquanto gestor, especialista e pesquisador. Isto engessa a formação dos profissionais da educação e contradiz as novas demandas do mundo do trabalho que abrem inúmeras possibilidades de atuação do pedagogo. Opta-se por realizar uma formação de professores que eleja a prática em docência em séries iniciais e educação infantil. Esta concepção privilegia a prática em detrimento da teoria. Não articula teoria e prática. Ao contrário, acentua a desarticulação a medida que condiciona os estudos teóricos mais avançados à prática e, o que é mais grave, a uma prática específica a docência para crianças de 0 a 10 anos. Apresenta como justificativa para esta iniciativa a observação de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores, e quando chegam a sala de aula sua apropriação é precária ou equivocada uma vez que os professores não compreendem o discurso complexo e não compreendem o conhecimento abstrato produzido pela academia. (KUENZER; RODRIGUES, 2006)

Desta concepção deriva-se uma pedagogia presente nas diretrizes curriculares para a formação de professores para educação básica nos diferentes pareceres. O aluno docente aprende com a prática, em virtude de que esta deve acompanhá-lo desde o início do curso e ter carga horária substancial. Assim compreendida, a Pedagogia se resume a observar e repetir até memorizar as boas práticas dos trabalhadores mais experientes antes mesmo que ele se aproprie de concepções teóricas que contribuam com a compreensão do processo. Isto é um retrocesso ao princípio educativo de taylorismo/fordismo. (KUENZER; RODRIGUES, 2006)

Libâneo (2006) afirma não ter percebido uma clara conceituação no parecer do que é Pedagogia, porque, segundo ele, a única definição teórica se apresenta como subordinada a docência e não o contrário. Ainda neste mesmo artigo, a pedagogia é definida como atividade educativa e não mais como docência. Qual o conceito de Pedagogia real presente na resolução?, questiona o autor.

Esta insatisfação do autor se dá em consequência da concepção que possui da Pedagogia. Para ele, a docência é uma das possibilidades de atuação do pedagogo e não a principal.

[...], a base de um curso de pedagogia não pode ser a docência. Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é um trabalho docente. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Ou seja, a abrangência da pedagogia é maior que a docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. (2005)

O autor questiona também o entendimento de que qualquer atividade profissional, realizada no campo da educação, estando ela ligada a escola ou não, são atividades docentes. No art. 4º problematiza a não diferenciação de campo científico, setores profissionais, áreas de atuação. Não há uma mínima divisão técnica do trabalho. (LIBÂNEO, 2006)

Fala ainda do fato de os artigos 2º e 4º criarem cinco modalidades de ensino: infantil; fundamental; magistério a nível médio; educação profissional e outras áreas que requerem serviço pedagógico. Mas no restante do documento só há referência de duas destas modalidades. Não há a especificação se estes são percursos curriculares distintos ou se possuem uma base comum que depois se ramifica em habilitações. Acredita que o artigo 6º que fala sobre a estrutura curricular definida em 3 blocos (núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e de diversificação de estudos integradores), não estão claramente definidos em consequência da redação confusa e imprecisa. (LIBÂNEO, 2006)

O artigo 9º inclui qualquer outra modalidade de formação inicial que não estejam previstas na resolução. O 10º determina a extinção de outras habilitações existentes e o 14º estabelece a formação de especialistas no nível de pós-graduação. Para finalizar o

pensamento do autor, ele aponta três conseqüências provocadas pela aprovação do documento. São elas: queda da qualidade do ensino em conseqüência do rebaixamento das exigências de formação específica para o cargo de especialista; queda do prestígio da formação fornecida nas faculdades de educação; sobrecarga curricular dos cursos de formação pelo fato da resolução insistir na formação do docente para três funções: docência, gestão e pesquisa (LIBÂNEO, 2006).

Em texto produzido, em conjunto, por Aguiar, Brzezinski, Freitas, Silva e Pino, é possível constatar o otimismo por eles apresentado no que se refere aos reflexos positivos que esta aprovação terá na formação dos futuros pedagogos. Segundo estes autores, as determinações presentes nos pareceres de 2005 e 2006 e na resolução, também de 2006, “demarcam novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo” (2006). Para eles, com a aprovação das diretrizes é definida “sua destinação, sua aplicação e a abrangência da formação a ser desenvolvida nesse curso”. Deste modo, o pedagogo tem seu campo de atuação ampliado e definido. Em suma, estes autores acreditam que as DCN definem os pilares e os contornos que definem a formação deste profissional.

O curso de pedagogia define-se como um curso de licenciatura e, neste sentido, o mencionado Parecer explicita que a formação para o exercício da docência nas áreas especificadas constitui um de seus pilares. Em contrapartida, ao se compreender e definir o curso de pedagogia como uma licenciatura, não se pode incorrer no equívoco de organizá-lo curricularmente como um curso circunscrito ao campo das metodologias de ensino e dos conteúdos relativos aos saberes específicos para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no curso da modalidade normal no ensino médio ou, ainda, nos cursos de formação profissional na área da educação que começam a se fazer presentes em nossa realidade. Até mesmo porque, como já se destacou, também, em outros momentos, o *exercício da docência* desenvolve-se no contexto mais amplo da educação, da escola e da própria sociedade, e, sendo assim, a formação para tal exercício profissional deve fornecer elementos para o domínio desse contexto. (2006)

Mostram que a partir das diretrizes

Delineia-se, [...], que a formação no curso de pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do

conhecimento na área da educação. Com essa explicitação, o legislador afasta a possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência das séries iniciais do ensino fundamental, aproximando-se, dessa forma, das propostas de diretrizes apresentadas pela Comissão de Especialistas de Pedagogia de 1999. (2006)

Ao considerar a docência como base da formação do pedagogo não é levada em consideração o termo docência de forma restrita, somente como ato de ministrar aulas, mas a partir de um sentido mais amplo, “uma vez que se articula à idéia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares”. (2006)

Para estes autores, o fato de o curso de Pedagogia ter sido transformado em uma licenciatura não implica na perda da formação teórica de seu profissional, uma vez que a configuração de formação apresentada pelas diretrizes busca propiciar uma sólida formação teórica, tendo como alicerce os estudos “das práticas educativas escolares e não-escolares e o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que atravessam o campo da pedagogia”. Esta configuração vai ao encontro das discussões relativas a necessidade de uma articulação entre teoria e prática no curso de Pedagogia. Em consequência da busca por essa sólida formação teórica são exigidas “novas formas de se pensar o currículo e sua organização, para além daquelas concepções fragmentadas, parcelares, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento”. (2006)

As determinações relativas à formação para a gestão educacional rompem com as visões fragmentadas presentes no sistema escolar, até então e, deste modo, a organização curricular estruturada a partir da formação por habilitação é superada. O Parecer CNE/CP n. 3/2006 busca superar as dúvidas presentes na LDB/96 no artigo 64 ao enfatizar, “de um lado, que a licenciatura em pedagogia, realiza a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, [...] da educação básica” e, de outro lado, por estabelecer “as condições em que a formação pós-graduada para tal deve ser efetivada”. De acordo com os autores,

Desse modo, o Parecer reitera a concepção de que a formação dos profissionais da educação, para funções próprias do magistério e outras, deve ser baseada no princípio da gestão democrática (obrigatória no ensino público,

conforme a CF, art. 206-VI; LDB, art. 3º-VIII) e superar aquelas vinculadas ao trabalho em estruturas hierárquicas e burocráticas. (2006)

Porém, mesmo visualizando estas ações referentes à formação dos profissionais que irão atuar na administração, planejamento, supervisão e inspeção escolar como um caminho para a superação da visão fragmentada que antes era dispensada a estes profissionais, os autores reconhecem que está sendo apresentado um novo desafio aos educadores brasileiros. Ou seja, buscar uma articulação para uma intervenção efetiva na definição das orientações que regerão a formação a ser desenvolvida nos cursos de pós-graduação. Assim, os cursos serão destinados à formação destes profissionais, de modo que venha a contribuir, igualmente, para o fortalecimento da gestão democrática da educação e da escola e a construção de uma educação pública de qualidade. (2006)

Finalizando o trabalho os autores mostram que

Com a aprovação das Diretrizes, não se extinguem as polêmicas que acompanham as discussões sobre seu caráter e a identidade do curso de pedagogia. O enfrentamento dessas questões não é tarefa para uma ou outra entidade, mas desafio para a área da educação, para a investigação e a pesquisa interdisciplinares, compartilhadas a muitas mãos. Outros desafios emergem de sua aprovação, entre eles o principal é o de caminhar na perspectiva de construir efetivamente cursos e percursos de formação no campo da educação e da pedagogia, para formar profissionais que atuarão na educação básica, na formação de crianças, jovens e adultos, na gestão e organização dos espaços escolares e na elaboração de formas criativas e criadoras para a educação escolar e não-escolar. (2006)

Já Melo (2006), ao falar das duas minutas do projeto de resolução, elaboradas em 2005 e 2006, mostra a incoerência, diferenciada, existente entre elas e a proposta de Diretrizes Curriculares elaborada pela Comissão de Especialistas de Ensino da Pedagogia (CEEPE) em 1999, no que se refere à docência como base da formação do pedagogo e a articulação entre licenciatura e bacharelado.

De acordo com a autora, no primeiro documento, o CNE destina “precipuaemente o curso de Pedagogia à Educação Básica, habilitado para a Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil e Licenciatura em Pedagogia – Magistério dos anos iniciais do ensino Fundamental”. Desta forma, está sendo sinalizada uma ampliação no

leque de probabilidades de atuação do pedagogo. O Magistério é definido como centro da formação, mas também é dada a possibilidade de ação além da sala de aula. Ao demonstrar esta capacidade de ampliação no campo de atuação deste profissional, é sinalizada a alternativa de se efetivar a separação entre licenciatura e bacharelado, tornando a estrutura do curso dicotômica. (MELO, 2006)

Já no segundo projeto, há uma ampliação da concepção de docência, mas ela é confundida “[...], em certa parte, com as atribuições do pedagogo na gestão escolar e educacional, ao nível de prever especialmente a “participação’ do docente nas atividades de planejamento, organização e gestão” (p.266). Para Melo (2006), esta situação pode ser compreendida “[...], apenas como uma das atribuições do docente (a fim de dar-lhe um verniz pedagógico *lato sensu* e prever certa participação no âmbito da gestão), mas não como função, de fato, do pedagogo” (p.266). Em resumo, o primeiro projeto chega ao extremo da separação entre licenciatura e bacharelado e “no aprofundamento da gestão pós-licenciatura”, e o segundo

[...] cai na ótica da complexidade apenas da docência, apresentando perda na especificidade do que vem a ser um docente e o que vem a ser um pedagogo, de fato, um docente, pesquisador, organizador e gestor de uma prática pedagógica, junto à comunidade acadêmica da escola da comunidade do seu entorno. (MELO, 2006, p. 266)

Deste modo, a diferença entre as resoluções e a Proposta de Diretrizes, elaborada em 1999 pela CEEPE, se refere ao fato de que nela era defendida a formação do pedagogo a partir de uma estrutura única de curso, abrangendo a licenciatura e o bacharelado, simultaneamente. A docência não era visualizada apenas como uma ampliação “das capacidades e atribuições da docência: de modo dicotômico, quando trata da função da gestão educacional, após a integralização da função do magistério (na primeira proposta) e de modo concomitante (na segunda”, mas, sim através da efetivação relação teoria/prática “no campo da docência e das demais funções do campo educativo escolar e não escolar” (MELO, 2006, p.267).

Diferente de Libâneo, a autora percebe a docência como base do curso, como fator necessário para a formação deste profissional uma vez que é ela quem estabelece

“a mediação para a construção do discurso de síntese da Pedagogia, articulada também com a pesquisa”. Assim, para Melo

[...], a docência concebida na complexidade da ação educativa, do trabalho pedagógico, é a base da formação e da identidade profissional do pedagogo no curso de Pedagogia, o que permite compreender com mais clareza as mais diversas práticas pedagógicas formais e não formais. Isto porque a compreensão e o exercício da docência envolvem múltiplas relações formativas: pedagógicas, comunicativas, interativas, cognitivas, psicológicas, afetivas, estéticas, bem como ético-morais, políticas e sócio-culturais entre sujeitos determinados (p.261)

Desta forma, em consequência dos conflitos acima apresentados entre os anseios dos educadores e o conteúdo do documento aprovado, é necessário perceber o processo de implantação das diretrizes como uma construção. Diferentes são as percepções apresentadas pelos autores citados, mas é possível visualizar, em consideráveis momentos, que as determinações presentes no documento final aprovado pelo CNE buscaram atender a algumas das reivindicações que fizeram e ainda fazem parte das discussões realizadas pelos educadores, em torno da necessidade de qualificação da formação dos professores das séries iniciais, iniciadas há mais de duas décadas. Alguns dos principais aspectos são: a docência como base da formação do pedagogo; a fusão entre licenciatura e bacharelado e o consequente adensamento da formação teórica do licenciado em Pedagogia; a formação do gestor educacional em consonância com a formação do docente, superando a fragmentação do sistema educacional a partir da formação por habilitações; busca de definição do perfil da pedagogia, etc.

Há um grande caminho de maturação por parte das instituições, e esta será uma ação contínua. Estas diretrizes por si só não irão solucionar os conflitos vividos pela Pedagogia e esta problemática pode ser ainda aumentada em consequência da dificuldade enfrentada pelas IES na materialização destas diretrizes. Mas é necessário buscar entender esta ação como sendo um passo na busca pela qualificação da formação dos professores que atuam na educação básica.

A partir dos dados anteriormente apresentados, é possível afirmar que as diretrizes representam a solução para os problemas enfrentados durante anos pela

Pedagogia? Acredito que seria muito pretensioso da parte de qualquer legislação buscar superar todos os dilemas que se apresentam na educação, uma vez que ela “[...] é um prática social e humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialeticidade entre homem, mundo, história e circunstância” (FRANCO, 2008). Ou seja, a educação está inserida no contexto social e nos conflitos que são apresentados, estando sempre sujeita ao enfrentamento de diferentes dilemas. A educação pode ser entendida como fenômeno global que permeia toda sociedade humana. A superação de seus problemas vai além das legislações elaboradas, dependendo também das ações que os sujeitos empreendem a partir delas. Deste modo, mesmo sendo recente a aprovação das diretrizes, é possível perceber que sua aprovação não permite afirmar que todos os problemas apresentados pelo Curso de Pedagogia serão superados. Mas é possível considerar que está sendo empreendida sim a busca para um reordenamento na formação deste profissional. É necessário lembrar que cabe as Instituições de Ensino Superior (IES) perceberem que as diretrizes oficiais não devem ser tomadas

[...] como camisa-de-força, mas recriando-as em função dos desafios da prática social e educacional, como ponto de partida e chegada, compreendendo as influências teórico-práticas da ação humana, da política curricular, da organização e gestão pedagógica educacional mais ampla e institucional, do processo curricular e da docência. (MELO, 2006, p.271)

Deste modo, voltam os questionamentos sobre o alcance desta reestruturação curricular na busca da qualificação na formação do pedagogo. É notório que muitas questões reivindicadas pelos educadores durante décadas foram negligenciadas e, sendo assim, a partir do documento aprovado, o que muda efetivamente em sua formação? Estas são algumas das questões que este trabalho procurou responder.

No próximo capítulo, serão focalizadas as variáveis/dimensões do estudo que dão sustentação ao trabalho. Também será realizada uma breve definição das categorias – derivadas das variáveis e/ou dimensões, que, por sua vez, orientaram o roteiro de entrevista, além da análise dos depoimentos coletados junto aos sujeitos do estudo. Mesmo entendendo que estas dimensões estão relacionadas entre si, será

estabelecida uma divisão entre elas numa tentativa de análise mais precisa, embora não excludente.

Antes, porém, será apresentado um breve histórico do curso como ancoragem para a análise pretendida, resgatando os principais fatos referentes à formação do pedagogo

Capítulo 3 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia: uma reflexão a partir das percepções dos sujeitos da investigação

Desde sua criação, o curso de Pedagogia suscita calorosas discussões acerca de sua especificidade. Seguindo o curso político e econômico vigente em cada período, a formação deste profissional buscou atender às necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho.

Até a década de 60, o curso se destinava à formação do Técnico em Educação e a formação dos professores atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental era responsabilidade do Curso Normal. Para receber o título de licenciado era necessário que o egresso do Bacharelado em Pedagogia realizasse mais um ano de Curso de Didática, o que o habilitava para atuar como professor de Curso Normal.

A partir da década de 60, com as mudanças realizadas na educação pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Reforma do Ensino Superior, a formação do pedagogo passou a ser realizada em quatro anos, englobando disciplinas referentes à licenciatura e bacharelado. Neste mesmo período, atendendo aos ideais apresentados pelos militares que estavam na direção do País, ocorreu à inserção da divisão técnica, situação característica do trabalho fabril, no campo educacional. Era a implantação do tecnicismo na educação. Esta fragmentação se refletiu na formação do pedagogo. O curso passou a se destinar à formação do especialista em educação, ou seja, era a inserção das habilitações profissionais na Pedagogia. Eram certificados supervisores, inspetores, orientadores e administradores educacionais. Os alunos tinham a visão de uma fração das disciplinas oferecidas no curso, uma vez que elas eram distribuídas na grade curricular de acordo com as habilitações escolhidas por seus graduandos. O contexto escolar ainda não era entendido como um todo.

Além do oferecimento das habilitações, o Curso também se destinava à formação de professores atuantes nos Cursos Normais. Neste contexto a identidade da Pedagogia já era questionada. Esta situação foi evidenciada no parecer CFE n.251/69,

elaborado pelo professor Valnir Chagas, em que explicitou a fragilidade enfrentada pela Pedagogia.

A partir da década de 80, com o crescimento dos movimentos sociais pela democratização do País e com o conseqüente crescimento do Movimento dos Educadores, esta formação oferecida tanto nos cursos de educadores quanto nas escolas passou também a ser questionada. A educação agora estava sendo visualizada como um dos meios propiciadores da formação do cidadão, algo que extrapola a formação do aluno/trabalhador. Assim, as discussões realizadas na ocasião estavam buscando efetivas mudanças na concepção da formação de pedagogos e professores.

Neste período, tiveram continuidade as discussões referentes à necessidade da expansão do ensino, aliada a qualidade do trabalho realizado nas escolas brasileiras. Estava iniciando a preocupação com a qualidade da educação e a busca pela superação do tecnicismo no campo educacional. Na década de 70 já tinha sido assinalada a necessidade da formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental ser realizada em cursos superiores, mas apesar de ter sido visualizada esta necessidade, nenhuma medida significativa foi tomada. Já na década de 80 esta questão, juntamente com debate em torno da docência como base da formação do pedagogo e da fusão entre licenciatura e bacharelado, passaram a ser discutidas.

Na década de 90, com a aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – estas questões não foram consideradas. A responsabilidade do Curso de Pedagogia pela formação dos especialistas em educação (planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional), foi reforçada no artigo 64 da LDB. Foi oficializada pela lei a separação entre pedagogo e professor, entre o que “pensa” e o que “executa”. Neste caso, foi mantida a separação entre licenciatura e bacharelado. Esta legislação considerou que a formação de professores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental deveria ocorrer em cursos superiores, contudo, de acordo com o artigo 63, os Institutos Superiores de Educação seriam os responsáveis por esta formação. Mais uma vez a opacidade do Curso de Pedagogia e sua necessidade estavam em discussão.

Após a aprovação desta LDB, todos os cursos de graduação tiveram que elaborar suas diretrizes, porém as do Curso de Pedagogia foram aprovadas somente dez anos depois. Grande percurso foi percorrido desde a apresentação da primeira proposta até o documento final aprovado. Agora, três anos após a implementação das diretrizes, pode-se definir, a partir delas, o que é um curso de Pedagogia? Qual tipo de profissional o curso prepara? Em que consiste a formação do pedagogo? E sua atuação? A aprovação das diretrizes provocou reflexos na fundamentação teórica do curso? Sendo esse o foco de atenção do presente estudo, respostas para essas indagações serão buscadas e construídas a partir da análise de documentação específica e de entrevistas realizadas junto com coordenadores e ex-coordenadores de quatro Cursos de Pedagogia de instituições Federais Mineiras.

Definição, delimitação de Pedagogia

Entre as diversas definições, serão destacadas algumas que apresentam uma centralidade no debate específico dessa temática.

Segundo Saviani (2003) a tradução literal do significado da palavra Pedagogia é “condução de criança”.

[...] sua origem está no escravo que levava a criança até o local dos jogos ou o local onde ela recebia instrução do preceptor. Depois, esse escravo passou a ser o próprio educador. Os romanos, percebendo o nível de cultura dos escravos gregos, confiavam a eles a educação dos filhos. Essa é a etimologia da palavra. Do ponto de vista semântico, o sentido alterou-se. No entanto, a *paidéia* entre os gregos não significava apenas infância, *paidéia* significava a cultura, os ideais da cultura grega. Assim a palavra *pedagogia*, partindo de sua própria etimologia, significa não apenas a condução da criança, mas a introdução da criança na cultura”. (SAVIANI, 2003, p. 75)

Mas, o que é Pedagogia? Saviani (2008) mostra a complexidade desta resposta, uma vez que diferentes definições podem ser encontradas nas obras que discutem esta questão. “As conceituações multiplicam-se, o pedagógico desdobra-se em múltiplos enfoques e a esperada unificação das perspectivas se desfaz” (p.135).

Há autores que classificam a Pedagogia como sendo a ciência que estuda a educação e sua aplicação, em especial, no contexto escolar. Neste caso ela se ocupa

do campo investigativo do estudo educacional. “Pedagogia é ciência prática da e para a práxis educacional” (PIMENTA, 2002, p.84). Há também quem a classifique como arte de educar, e outros que afirmam que ela é mais técnica do que arte. Também há a definição de Pedagogia como teoria da educação. De acordo com Saviani (2008), alguns educadores “[...] a assimilam à filosofia ou a história da educação, não deixando de haver, até mesmo, quem a considere como teologia da educação” (p.135). Mostra também que há “[...] definições combinadas como ciência e arte de educar, ciência de caráter filosófico que estuda a educação apoiada em ciências auxiliares, e teoria e prática da educação.

Ao realizar este trabalho, buscou-se considerar a Pedagogia reconhecendo a existência de diversas concepções elaboradas a seu respeito. Entre elas destaca-se a idéia de Pedagogia como a ciência que se ocupa do estudo sistemático da educação, que reconhece e considera o ato educativo nas diferentes instâncias presentes na sociedade, mas que possui como principal eixo a educação dentro do contexto escolar. O Curso de Pedagogia também é destinado à formação dos professores que atuam nas séries iniciais da Educação Básica. O pedagogo tem que ser ao mesmo tempo um profissional teórico e prático, uma vez que o campo da Pedagogia deve ser entendido como o espaço

[...] dialético para a compreensão e a operacionalização das articulações entre a teoria e a prática educativa; assim não basta à Pedagogia refletir ou teorizar sobre o ato pedagógico; não basta à Pedagogia também, orientar ou, muito menos, prescrever ações práticas para a concretização das práticas educativas. É preciso que a Pedagogia, enquanto práxis reafirme ações de mediação teoria/prática (FRANCO, 2006, p.27)

Sabe-se que a educação não é efetuada apenas pela escola e que, em consequência disto, a Pedagogia não se restringe somente ao campo escolar. Assim, de alguma forma tem se buscado ampliar as possibilidades de atuação do pedagogo no campo profissional. Os meios de comunicação são eficientes formas de educação presentes na sociedade moderna, tanto no sentido positivo quanto no negativo. Muitas vezes as ferramentas disponibilizadas pela mídia exercem mais fascínio nos alunos do que os métodos comumente utilizados em salas de aulas. Sendo assim, importa

indagar: como os educadores estão se relacionando com estas atuais fontes de conhecimento? Onde está o pedagogo neste contexto? Para Franco (2006) os pedagogos estão buscando educar nas salas de aula e estão esquecendo-se dos espaços educativos que se apresentam fora do ambiente escolar, possibilitando, deste modo, que as outras instâncias educativas da sociedade eduquem no sentido também da des-educação. Ou seja, realizar o ato educativo ultrapassa a capacidade, pura e simples, de informar, de dar pareceres sobre temas diversos.

A Pedagogia é a ciência que estuda a educação no contexto social, é a ciência da prática e para a práxis educacional e o pedagogo “é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações”. (LIBÂNEO, 2002, p. 52). A educação não se restringe ao contexto escolar, deste modo é preciso que, durante o processo de formação, sejam oferecidas ao pedagogo condições de atuar nos diferentes espaços onde se faz necessário. Mas, é importante entender esta situação como sendo outras possibilidades de atuação e não de formação. O pedagogo deve ser preparado para lidar com situações educacionais em diferentes espaços, indo além da atuação reduzida a determinados setores, como hospitalar, empresarial, entre outros. O curso de Pedagogia tem que ser percebido como a formação inicial deste profissional e que, por isso, não tem condições de abarcar todas as especificidades e peculiaridades no que se refere à educação. Deste modo, a formação do pedagogo tem que partir de uma base que lhe dê subsídios para atuar nestes diferentes espaços, mas considerando ser necessário realizar estudos contínuos que qualifiquem sua atuação, seja na escola ou fora dela.

Entretanto é preciso ter cuidado quanto ao exercício da Pedagogia. Por vezes, ela é entendida de maneira tão ampla extrapolando o ambiente escolar, nem sempre compatível com a formação deixando o profissional, no mundo do trabalho, sem as condições básicas para uma atuação responsável, seja dentro ou fora do espaço escolar. De acordo com CALDERANO (2005)

Abrem-se novas possibilidades de trabalho, quando, no campo educacional, empresas, hospitais, órgãos não governamentais ampliam seus interesses em

contratar pedagogos. Aí também se percebe que se o dilema da identidade não for claramente resolvido e superado, o problema tende a se ampliar, estendendo para além da escola, o que antes era restrito a ela. (p.7)

Para o aprofundamento das reflexões acerca da definição de Pedagogia, procurou-se analisar esta dimensão tendo também como suporte as respostas dadas pelos entrevistados. Em primeiro momento, houve a preocupação em obter dos sujeitos a descrição do tipo de profissional que o curso forma (professor, generalista, especialista), além dos pilares que identificam a formação do pedagogo e onde deve estar centrada sua atuação. Ainda com o objetivo de discutir a opacidade ou não do Curso de Pedagogia, buscou-se verificar se, para os entrevistados, as diretrizes conseguiram definir claramente sua identidade.

Em relação ao tipo de profissional que está sendo formado, dos seis entrevistados, dois consideraram que a ênfase está na formação do professor como sujeito capaz de atuar tanto em sala de aula quanto na gestão escolar. Ou seja, para estes entrevistados o curso prepara o professor a partir do conceito de docência ampliada onde ele é preparado para ministrar aulas e também para trabalhar em outros espaços que possuem a educação como foco. Deste modo, o fato de o curso formar o professor não significa uma redução, um retrocesso, uma vez que possibilita a formação deste profissional fornecendo possibilidades de lidar com as diversidades e especificidades apresentadas durante sua prática. Esta situação pode ser representada pelo depoimento do(a) entrevistado(a) A através do qual afirma que a Pedagogia, tendo a docência como eixo central, forma o professor.

Agora, é a docência no sentido amplo do termo, porque isto também é uma coisa que tem que ficar clara. Porque às vezes vêm aquelas discussões “ah agora vocês são apenas sala de aula; é só ser professor”. Primeiro que o complicado é dizer só, porque isto já é muita coisa. Segundo que esta docência é entendida no sentido amplo, então significa também a formação para a gestão na escola ou fora da escola, e também o curso dá a formação que permite a pessoa de alguma forma trabalhar com pesquisa na área educacional. Então é bastante amplo, mas o eixo central é a docência. Quer dizer, o primeiro lugar, o

objetivo é formar um bom professor. Se este professor vai fazer outras coisas além de ser professor é o plus. (Entrevistado A¹¹)

Ainda sobre esta questão, dois entrevistado(a)s consideram que o curso se destina à formação tanto do profissional que atua no campo da educação, seja na função de professor quanto do pedagogo.

[...], eu acredito que ele prepara o docente, o professor e prepara o gestor, o pedagogo. E quando eu falo do pedagogo, do gestor eu penso na figura do orientador, do supervisor, do inspetor e do administrador. Uma vez que as DCNs extinguiram as habilitações, mas o sistema de ensino, às vezes, ainda continua pedindo este profissional, [...], os sistemas ainda fazem seus concursos pedindo orientador, supervisor... então o curso precisa proporcionar a formação destes profissionais, tendo em vista que o art. 64 da LDB diz que os profissionais, para atuar em todas estas funções ele tem que ser graduado em Pedagogia. Então eu penso que é o docente da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, da educação de jovens e adultos, da educação especial e também o gestor (Entrevistado(a) D).

Ao reconhecerem funções conspícuas a serem desenvolvidas dentro da escola, não significa que estes sujeitos atribuem uma fragmentação a formação do pedagogo. Apesar de ser feita distinção entre o trabalho do professor e do pedagogo, é importante frisar que esta especificação está presente nas diretrizes, gerando, por vezes, interpretações distintas. Esta fala nos remete às reflexões realizadas por Saviani (2008) sobre este mesmo documento, em que o autor mostra a ambiguidade da legislação no que se refere à existência ou não do especialista em educação no curso. De acordo com este autor,

É forçoso reconhecer que as Diretrizes aprovadas se concentram atravessadas por uma ambiguidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação. Isso porque as funções de gestão, planejamento, coordenação, avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias do especialista em educação, haviam sido assimiladas à função docente, sendo consideradas atribuições dos egressos do curso de pedagogia formados segundo as Novas Diretrizes (p.65)

¹¹ Em relação aos sujeitos da pesquisa, optou-se manter anonimato em relação aos nomes e gênero. Deste modo eles serão identificados por letras de A a F

Ao analisar a Resolução CNE/CP Nº1, esta ambiguidade pode ser verificada quando no Art. 10 afirma que “As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte a publicação desta Resolução” (2006), e posteriormente no Art. 14 mostra que “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 VII do art. 3º da Lei 9.394/96” (2006).

Já outro(a) professor(a) classificou a formação de um profissional que transita em diferentes espaços (escolar e não-escolar) como sendo a de um generalista, que precisa estar preparado para atuar nas diferentes instâncias onde seja necessária a atuação do pedagogo. Sobre isto, o(a) entrevistado(a) B afirma que

[...] a gente já está trabalhando segundo as diretrizes e nesta formatação, a última formatação já é o pedagogo generalista. Ele tem que entender a atuação em todo o âmbito escolar e não-escolar também, onde a educação possa ser exercida. [...]. Acho que esta é a melhor concepção de atuação. A educação, na verdade, ela perpassa vários espaços e não é a escola o único lugar onde este saber se faz.

Por último, um(a) professor(a) afirmou perceber a diferença entre o que se deseja para a formação do pedagogo e o que se faz, efetivamente. Em sua concepção, o curso não tem conseguido propiciar ao graduando uma formação tão bem definida quanto deveria

[...], eu acho que uma coisa é o que ele deveria preparar e outra coisa é o que ele prepara. Então se a gente pensar em termos do que ele deveria preparar, ele deveria preparar um profissional que fosse capaz de atuar na vara da educação de uma forma mais ampla e tendo sempre a docência como a base para esta atuação. Agora, isto é o ideal. O que está acontecendo eu acho que é, apesar das diretrizes curriculares de Pedagogia apontar para isto que estou falando, eu acho que a gente não conseguiu ainda efetivar esta formação, e tem preparado um profissional que não consegue transitar bem nem na docência, nem na área da gestão. Então eu acho que este é o maior desafio, na nossa profissão, da formação do pedagogo. (Entrevistado(a) E)

Ao elaborar as Diretrizes buscou-se considerar o pedagogo como um docente que tem condições de 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” (ART. 4º, RESOLUÇÃO CNE, 2006), mas não há nenhuma orientação para as instituições quanto às possibilidades de estabelecimento da organicidade entre estas funções. A busca de como fazer esta articulação no interior do curso ficou a cargo das próprias instituições, o que pode acabar acarretando nesta dificuldade em oferecer uma formação estruturada ao graduando, que possibilite sua atuação tanto na docência quanto na gestão educacional. Melo (2006) analisa a dificuldade apresentadas pelas faculdades na busca em realizar estas articulações que possibilitem uma unidade no interior do curso ao considerar que

[...] as Faculdades de Educação parecem encontrar também dificuldades para tecer a identidade uno/plural e interdisciplinar no Curso de Pedagogia, uma vez que elas estão a requerer pelo que se supõe, de condições necessárias próprias para a materialização de um paradigma tão complexo como é o da Pedagogia dentro do curso (p.271).

Além da articulação da docência com a gestão educacional, de acordo com as DCNs, os cursos de Pedagogia devem estar preparados para formar docentes em condições de atuar tanto no espaço escolar quanto fora dele. Ainda sobre a resolução do CNE, 2006, no Artigo 4º, Parágrafo único especifica-se que “As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

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

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares;

Também em relação às possibilidades de atuação do pedagogo que extrapolam o ambiente escolar, o Artigo 5º considera que o egresso deve estar preparado para:

IV - trabalhar em espaços **escolares e não-escolares**, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo”

Estes dois artigos, que se destinam à especificação da formação e atuação do pedagogo, fazem referências às possibilidades de ação desse profissional em diferentes espaços, a partir de um objeto comum que é a educação.

Em relação a esta questão, assim como as diretrizes todos os entrevistados afirmaram entender que o espaço de atuação extrapola o espaço escolar (docência e gestão). Este profissional pode trabalhar em qualquer área que se façam indispensáveis conhecimentos pedagógicos. “[...] a ação do pedagogo é voltado para a educação enquanto prática social [...] cabe também a ele implementar práticas educativas onde quer que elas se façam necessárias” (Entrevistado(a) F).

Mas, apesar de todos os entrevistados reconhecerem estas variadas possibilidades, três afirmaram entender que a formação do pedagogo deve ter como ênfase sua atuação no espaço escolar, de forma que estes conhecimentos possibilitem a atuação nestes outros espaços emergentes. Eles não desconhecem a possibilidade de atuação deste profissional em outros campos, mas acreditam que o campo escolar deva ser entendido como o principal espaço de atuação. Deste modo, a formação oferecida ao pedagogo deve estar centrada na educação que ocorre dentro da escola, mas com possibilidades de articular com os fenômenos educativos que sucedem fora dela.

[...], eu acho que a ênfase [...] deveria ser a escola para todas as idades, desde a educação infantil até o ensino superior, passando por outras modalidades, educação de jovens e adultos. Mas também é claro que com a complexidade, com as coisas que estão mudando no mundo, não dá para a gente imaginar que a educação está circunscrita entre estas instituições. Então, se você tem esta demanda e é uma demanda urgente, uma demanda legítima, o pedagogo precisa atuar nos diversos campos onde há processo educativo (Entrevistado(a) E).

Para maior aprofundamento desta discussão, foi solicitado aos entrevistados avaliarem a adequação, ou não, da preparação do pedagogo para atuar em espaço não escolar, ainda na formação inicial, considerando a abrangência temática e as condições práticas de oferecimento, tendo como suporte para esta avaliação o curso onde atua. A partir das respostas obtidas, foi possível perceber que cada instituição possui uma

forma particular de lidar com esta questão, o que torna esta relação mais conflituosa para alguns entrevistados do que para outros.

Segundo o(a) entrevistado(a) E, ele(a) ainda não visualizou esta questão sendo tratada claramente nas diretrizes. Afirma ainda que se este item é tratado nas DCNs, apresenta-se apenas de forma desejável. Considera que a atuação deste profissional em diferentes situações dentro do espaço escolar já exige uma formação bastante ampla e, ao extrapolar este espaço, esta preparação teria que ser ainda mais diversa. Algo que os cursos não têm conseguido propiciar a seus egressos.

Eu posso estar muito enganad(o)a, mas eu acho que as diretrizes não tratam desta questão de um outro campo que não seja o escolar. [...], por exemplo, uma pergunta que as alunas fazem: ao formar nós podemos coordenar, ser gestor de uma unidade de saúde? Bom, pelo que eu lembro das diretrizes, novamente é uma retórica. É desejável, seria interessante, mas como é que você faz isso?

O depoimento apresentado deste(a) entrevistado(a) se distancia, em grande parte, dos demais especialmente ao considerar a necessidade de uma formação específica do pedagogo para atuar nos diferentes setores. Para ser possível fazer uma análise mais detalhada da fala deste(a) entrevistado(a), seu depoimento será apresentado em partes.

De acordo com este(a) professor(a), as características educacionais apresentadas na escola se divergem das existentes nos hospitais e empresas, por exemplo, e por isso uma formação com enfoque escolar não proporciona ao egresso de Pedagogia subsídios para transitar em todas as possibilidades de atuação apresentadas. *Afirma ter dificuldade de concretizar esta relação.*

Você já tem um desafio maior de pensar que o gestor tem que ter uma formação específica, que o professor do ensino fundamental é diferente do professor da educação infantil. Então entra uma outra coisa que eu acho absolutamente relevante, [...], que é pensar que o pedagogo tem que estar em outros campos de atuação, mas que são campos completamente diferentes deste, que exige formação completamente diferentes.

Mesmo considerando a dificuldade de oferecer ao egresso de Pedagogia subsídios para atuar em setores tão diversos este(a) professor(a) mostra o movimento

feito na instituição onde atua para que os alunos tenham acesso, ainda na graduação, a estes espaços que extrapolam o ambiente escolar.

Nós temos buscado agora uma parceria com o hospital das clínicas para pensar nesta questão da Pedagogia Hospitalar, que, pelo menos para mim, é uma questão urgente e atrasadíssima. [...] a ampliação da vida implica no direito a educação [...]. E neste processo o pedagogo é fundamental. Ele precisa criar condições totalmente diferentes das condições regulares de ensino. E cada sujeito deste, com sua síndrome, com sua deficiência, com sua necessidade física vai exigir uma atuação diferente da área da educação.

Ao final desta questão o(a) entrevistado(a) faz um importante alerta ao indagar:

Como é que você lida com o sujeito cuja referência é muito diferente da referência da família tradicional? Porque são sujeitos criados em instituições coletivas, ou sujeitos que estão na rua e que precisam e tem direito a uma socialização, a uma formação, educação. Como é que você faz esta abordagem? Se o profissional que estamos formando, ele vai ter dificuldades de lidar com isto em uma instituição formal que é a escola, imagina lidar com isso em uma ONG ou numa secretaria de assistência social? Então você precisa formar um pedagogo, um educador, um professor que conheça as especificidades deste grupo e que saiba que dentro deste grupo ele vai ter prática de socializações muito diferentes e que vai exigir ações pedagógicas também diferentes.

Esta situação pode remeter a um importante questionamento: o curso de Pedagogia deve ser formatado de acordo com as necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho, no intuito de atender estes espaços emergentes? Os cursos devem formar especialistas escolares, especialistas educacionais hospitalares, especialistas educacionais empresariais, entre outros, ou formar “simplesmente” educadores? Esta é uma pergunta que, parece, vai figurar por muito tempo nas discussões referentes à Pedagogia. Retomando o depoimento do(a) entrevistado(a) F, como formar profissionais em condições de lidar com a educação em locais não tradicionais, se os egressos tem dificuldades em conceber o ato educacional em seu espaço tradicional, que é a escola? Este é um questionamento que não pode ser desconsiderado.

Já outro(a) professor(a) desta mesma instituição reforçou a idéia de que a prioridade na formação do pedagogo deve ser a escola. A inserção do pedagogo em espaços não-escolares deve ser visualizada como possibilidades complementares. Isto

se deve ao fato de que, segundo ele, o país precisa ter condições de oferecer educação a todas as crianças e jovens em idade escolar salvaguardando a qualidade do ensino. Esta situação será possibilitada também a partir da formação qualificada de professores.

Mais do que qualquer outra coisa o país precisa de bons professores para a escola pública. Isto deve ou deveria ser o foco de todo curso de Pedagogia, no meu ponto de vista. Agora, é interessante que o curso apresente as outras possibilidades, outros campos de atuação como forma complementar (Entrevistado(a) A).

Mas há professores que, apesar de visualizarem problemas desta abrangência na formação, entendem esta amplitude como algo positivo uma vez que, ao atuar fora da escola, o pedagogo ainda mantém sua identidade de pedagogo. Em relação a esta questão o(a) entrevistado(a) D afirma acreditar ser

[...] uma faca de dois gumes, a atuação no espaço não escolar. [...]. Mas, eu acho que tem uma coisa positiva [...]. Eu sempre disse para o pessoal: quando o pedagogo atua num espaço não escolar, ele não perde sua identidade de educador. Aliás, ele só teve este espaço justamente por ter perfil de educador, porque ele é um profissional que sabe fazer um planejamento, que sabe propor processo avaliativo, instrumentos de avaliação... Então são aquelas ações relacionadas a questões pedagógicas, educativas. Então hoje, por que a empresa busca o pedagogo, às vezes? Porque ela quer alguém que faça um planejamento, porque ela quer alguém que torne o processo avaliativo mais rico. [...]. Neste sentido eu acho que é positivo. Assim, por outro lado, gerou uma grande confusão porque as pessoas pensam que curso de Pedagogia tem que dar conta, na expressão mineira. Tem que dar conta de toda esta dimensão da formação, e um curso de quatro nem de cinco anos consegue isso.

Na instituição a que se refere este entrevistado, os alunos têm contato com estes outros espaços a partir de disciplinas introdutórias sobre Pedagogia Empresarial e Psicopedagogia. São disciplinas optativas e, caso queiram se aprofundar nos temas devem fazer cursos de especialização.

Em outro curso de Pedagogia, esta questão já era trabalhada antes da reforma curricular ocorrida após a aprovação das diretrizes e continuou fazendo parte da matriz. Para possibilitar aos alunos a inserção em espaços não-escolares, há um conjunto de unidades curriculares denominadas práticas pedagógicas onde os professores realizam discussões relativas à existência de práticas pedagógicas em diferentes contextos,

diferentes locais. A partir disto, a turma é dividida em subgrupos e cada professor assume um subgrupo, “e vai desenvolvendo com eles a compreensão da educação enquanto prática social em vários segmentos” (Entrevistado(a) F).

Por último, em outra instituição que não tem esta questão formalizada, os graduandos buscam por iniciativa própria ter contato com os diferentes espaços de atuação do pedagogo que extrapolam o ambiente escolar, a partir da participação eventos, projetos de pesquisa e extensão.

Pelos depoimentos apresentados acima pode-se notar diferentes percepções acerca da formação e atuação do pedagogo. São várias as definições que apresentam um leque de possibilidades de atuação deste profissional. Deste modo, é possível atribuir a este profissional uma identidade?

Nesse campo de reflexões, será apresentado um trecho do texto “*Ciências da Educação e os Processos de Mudança*”, escrito por Nóvoa (2001), que demonstra a vivência do pedagogo com a afirmação de sua profissão.

Qual é a minha identidade profissional? Como é que eu me apresento profissionalmente? Ou mais pragmaticamente: que profissão escrevo nas fichas de identificação? Cientista da Educação? Seria uma idéia exótica e algo esquisita. Educador? A definição não me diferencia de quase ninguém nesta “sociedade pedagógica” dos nossos dias. Historiador-sociológico da educação? Para além de pedante, a expressão não parece muito esclarecedora. 1/3 matemático + 1/3 artista + 1/3 historiador? A resposta só teria sentido em jeito de provocação. Pedagogo? É uma boa tentativa, mas que oscila entre o ridículo (o “pedagogo ou pedabobo” do Nelson Mendes) e o pomposo (por vezes a designação parece estar reservada para os “grandes pedagogos”). A experiência tem-me ensinado que só há uma resposta plausível: *dizer-me professor*. Apesar de ser uma meia-solução, quase sempre chega. Mas se aparece alguém mais curioso e pergunta: “professor de quê? Então tudo recomeça...” (p.72)

Assim está posta a questão: qual é a identidade da Pedagogia? De acordo com Silva (2003) “a história do curso de Pedagogia no Brasil pode ser considerada como uma história de busca de afirmação de identidade”. Como demonstrado em capítulos anteriores, esta é uma demanda que acompanha o curso em toda sua trajetória, e que, apesar dos longos anos de discussão, esta situação ainda não foi resolvida.

Em 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, pode-se considerar que foi definido o perfil do

pedagogo? Ao deliberar a base da formação do pedagogo e seu campo de atuação, é possível visualizar o encerramento desta problemática? Para obter subsídios que contribuam com esta discussão realizada em âmbito nacional, foi questionado aos sujeitos desta investigação se, no documento final das diretrizes, está claramente definida esta identidade.

De acordo com Dubar (2005), a identidade é constituída a partir de um processo sucessivo de transformações, uma vez que ela não é fixa nem definitiva. Ao contrário, ela é relativa ao momento histórico e ao contexto social apresentado. Para este autor, “[...], a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização, que conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (p.136). A construção da identidade é constituída de forma dialética, por meio de interações sociais.

Para Pimenta (2002)

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades (p.19)

A partir das afirmativas destes autores pode-se considerar que, no âmbito deste trabalho, não se está buscando analisar se as diretrizes construíram a identidade da Pedagogia, uma vez que esta identidade “[...] não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2002, p.18). Diferentemente, busca-se identificar se as diretrizes conseguiram propor elementos que possibilitem a definição do curso, de modo claro.

Ao serem questionados sobre a possibilidade das diretrizes definirem o que é Pedagogia, dentre as respostas obtidas, somente dois entrevistados afirmaram perceber claramente esta possibilidade.

Eu acho que está claro. O pedagogo é o profissional responsável pela educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pode trabalhar também no EJA e engloba esta parte da pesquisa e gestão e não apenas a

docência no sentido mais restrito do termo. Isto me parece que está claro. (Entrevistado A)

O(a) entrevistado(a) B considera que, apesar da atuação está bem explicitada, a definição da identidade é um pouco mais complexa, uma vez que isso depende de fatores além dos explicitados nas DCN.

[...] a identidade também passa muito por uma questão de valorização deste profissional e da educação no sistema todo do Brasil. Agora aí com esta propaganda de que o professor é a pessoa mais importante... se ele é tão importante porque ele não recebe a contento? Então quer dizer, basta status e não precisa de sua condição e dignidade financeira para você ter uma vida decente? Então são questões assim que eu não acho que estão muito claras não. E acho que um dos grandes problemas, um pouco desta não identidade ser mais clara é porque a Pedagogia não tem nenhum conselho federal de profissionais. É por que ela não precisa? Ou por que ela não se julga tão competente na sua atuação para ter? (Entrevistado(a) B)

Já outros 3 entrevistados disseram que as diretrizes não propiciaram esta definição ao curso. Ainda dentro deste grupo, diferentes percepções foram apresentadas a respeito:

Não. Acho que não. Acho que as diretrizes são um samba do crioulo doido, muito prolixa, que vieram para agradar a gregos e a troianos e ficaram com um texto todo confuso. E se forem olhar diretrizes curriculares de cursos como história, para falar de cursos próximos do nosso, as diretrizes dele são 3, 4 pgs. São extremamente sucintas, extremamente diretas, extremamente enxutas. A nossa é extremamente prolixa, extremamente confusa. Isso não colaborou, a partir das diretrizes definir o papel do pedagogo não. (Entrevistado(a) F)

Enquanto se afirma e se critica a ausência de tal definição, há também o reconhecimento dessa lacuna vista como inerente a esse campo de definição. Em contrapartida, para o entrevistado(a) D, as diretrizes não definiram a identidade da Pedagogia, uma vez que isto não é de sua responsabilidade.

[...] a identidade de um curso não é as diretrizes quem tem que definir. É o projeto político pedagógico quem tem que definir a identidade dele. Então as diretrizes oferecem um norte, oferecem um referencial, mas as instituições têm autonomia para dar identidade a seu curso a partir de seu projeto político pedagógico. Então as DCNs são um referencial para o projeto que, por sua vez, vai dar identidade para o curso.

A percepção das diretrizes como norte e não como camisa de força é compartilhada por Jamil Cury (2007), ao considerar que “as Diretrizes são obrigatórias para o conjunto da formação docente, e como elas são normas gerais e não um currículo mínimo ou um conjunto de disciplinas, elas propiciam uma larga abertura para a criatividade das instituições, em especial, as de caráter universitário” (s/p.).

A partir dos depoimentos apresentados pode-se constatar que a definição ou afirmação da identidade do curso de Pedagogia vai bem além da aprovação de suas diretrizes. Retomando as reflexões acerca da constituição da identidade profissional, entende-se que a identidade da Pedagogia está calcada em fatores diversos como: o papel desempenhado pela profissão no decorrer dos anos e sua relação com o desenvolvimento histórico; a percepção que os pedagogos possuem de si e de sua profissão, além da percepção de terceiros; a desvalorização da educação no país e, conseqüentemente, de seus profissionais, entre outras questões. Deste modo, não se pode atribuir apenas a ela – diretrizes - a responsabilidade desta definição. Mas, ao levar em consideração todo o processo histórico de discussão e aprovação das diretrizes, era possível de esperar que o documento final apresentasse considerável avanço em relação a esta questão.

Tendo como base as leituras realizadas no decorrer da investigação e as entrevistas feitas, considera-se, no presente estudo, que a identidade do curso está pautada na docência, que por sua vez extrapola o ambiente de sala de aula. É claro que esta definição impõe diversos desafios à comunidade educacional na busca de uma “unidade” no trabalho desenvolvido nos cursos de formação de pedagogos, possibilitando a articulação da docência com os vários espaços de atuação que se apresentam a este profissional. Mas, ao mesmo tempo em que a apresentação da docência como base da formação pode representar possibilidades de identificação, também pode acarretar uma maior tensão para o pedagogo. Com o decorrer dos anos o magistério vem enfrentando intensa crise provocada, também, pela falta de prestígio e desvalorização do professorado, rebaixando, deste modo, o status social deste profissional. Será que a definição do pedagogo como docente irá enraizar o processo

de desvalorização dos professores? O Magistério está em crise sim, assim como o curso de Pedagogia e também as escolas. Entretanto, esta fusão entre Pedagogia e docência, compreendendo-a em seu sentido ampliado, poderá ser entendida como um processo de busca da valorização dos profissionais da educação e dos alunos que frequentam as escolas brasileiras? O debate parece não ter se encerrado com as diretrizes.

Pedagogia: campo epistemológico específico ou apropriação de outros campos do conhecimento?

Em vários países da América Latina, os cursos universitários destinados à formação de professores não são denominados como Pedagogia, mas como Ciências da educação. (SAVIANI, 2008). No Brasil, em muitos momentos a utilização deste termo tem provocado polêmicas, uma vez que diferentes percepções são apresentadas pelos estudiosos da área. Para alguns a Pedagogia é Ciência da Educação, já para outros pesquisadores este é um curso que se utiliza de várias ciências (sociologia, filosofia, psicologia, etc) para refletir sobre seu objeto de estudos, que é a educação. Ela também é considerada, como “[...] ciência e arte concomitantemente, ora ainda como ciência da arte educativa” (FRANCO, 2008 p.26-7).

Um dos fatores que possibilitam o não entendimento da Pedagogia como Ciência, está estritamente ligado a percepção de que ela é o estudo de técnicas. É a Pedagogia como arte.

Diz-se, então, que a Pedagogia não pode ser uma ciência, um conhecimento racional da prática, pois não se tem ciência da prática, apenas se alcança uma técnica (arte). Nesse sentido, para a Pedagogia, a ciência que permitiria determinar a efetividade do fazer educativo seria a Psicologia, que desvendaria os processos cognitivos e afetivos, em presença, naquele fazer. A Pedagogia, assim, aparece como uma Psicologia aplicada em determinadas condições sociais que foram expostas pelas demais Ciências do Homem ou sobre o Homem. (MAZZOTTI, 2001, p.15-6)

Segundo Saviani (2008), a principal distinção entre Ciências e Ciência da Educação está no fato de que as ciências da educação já têm reconhecido um objeto

próprio de estudos, mas possui em seu interior um ramo específico que se destina ao estudo da educação considerando-a “(...) pelo aspecto de seu próprio objeto, recortando, no conjunto do fenômeno educativo, aquela faceta que lhe corresponde” (p.139). Ou seja, ela não é o foco central de análise destas ciências. “Diferentemente, a ciência da educação, [...], se constituiria na medida em que constituísse a educação, considerada em concreto, isto é, em sua totalidade” (p.139). A Pedagogia seria esta ciência que tem a educação como seu objeto de estudo.

Franco (2008) associa a problemática em torno desta questão ao fato de que

A crescente dissociação foi produzindo a não-valorização científica da pedagogia que, abdicando de ser a ciência da educação, foi se contentando em ser apenas um instrumento de organização da instrução educativa. Outras ciências, distantes da ótica do pedagógico, foram assumindo o papel que lhe deveria ser destinado, qual seja, o de mediadora interpretativa da práxis. (p.72)

A Pedagogia é a ciência da educação, que tem como objetivo formar indivíduos “na e para a práxis” (FRANCO, 2008, p.67). Pode ser considerada como uma ciência ideológica e política que considera a estreita relação entre sujeito e objeto em consequência da contínua e dialética formação.

Para Mazzotti (2001)

Examinando-se o percurso da Pedagogia, as múltiplas tentativas de sua determinação, encontra-se o centro mesmo de sua reflexão: a reflexão sobre a prática educativa que se efetiva através e por meio das diversas Ciências Sociais e Humanas, procurando delimitar o “ser” do ato educativo. Nesse sentido, busca-se o fundamento do pensar pedagógico que teria um lugar próprio entre as ciências modernas. O objeto de conhecimento seria, então, o fazer educativo em suas circunstâncias, em suas múltiplas determinações.

Houssaye (2004) também considera a Pedagogia como ciência da educação, que se firmou a partir da recusa da “velha pedagogia” em que consistia a arte de ensinar, tendo como ponto de vista o científico. Mas, apesar de visualizá-la como ciência, o autor não estabelece uma ruptura entre teoria e prática na formação e atuação do pedagogo.

Esta situação leva ao questionamento: existe um conhecimento próprio ao campo da pedagogia ou à pedagogia cabe a articulação e incorporação dos saberes de diversas áreas?

Antes de buscar respostas a esta questão

[...] é preciso considerar que o fato de a pedagogia estar indissolúvelmente ligada à prática não a torna cega ou ofuscada; ela produz incontestavelmente um saber pedagógico além dos saberes práticos. Há uma multidão de pessoas bem-intencionadas para pensar a pedagogia (fora de si mesma), mas muito poucas para aceitar que o pedagogo pensa e se pensa. Ora, o pedagogo é um intelectual, desenvolve certa maneira, o pedagogo recusa o especialista, reconhece o profissional e 'pratica' o intelectual. Ele tem idéias, e não apenas um saber-fazer; é um teórico da educação, e não só um especialista em ação. Não produz apenas um saber da educação, mas também, nesse movimento, um saber sobre a educação, ou seja, um sistema e um sentido (HOUSSAYE, 2004, p.25)

Ao apresentar este questionamento aos entrevistados, duas concepções foram detectadas. Cinco professores consideram que a Pedagogia possui um conhecimento próprio, mas elaborado a partir da interlocução com outras áreas do saber. Dentre estes, um(a) entrevistado(a), porém, avalia que a Pedagogia só pode ser entendida como Ciência da Educação se não utilizar como fundamentação o conceito de ciência propagado pela “[...] concepção moderna cartesiana, galilaica, newtoniana de ciência”.

Nesta perspectiva que eu acho que ela pode formular um conhecimento próprio. Se quisermos buscar no horizonte da Filosofia caminhos para fundamentar epistemologicamente a Pedagogia nós teríamos que ir no caminho da ciência nômade, de Deleuze, da ciência mestiça de Michel Serris, ou dos saberes complexos do Edgard Morin. Isto para citar alguns. Ou seja, nós conceberíamos a pedagogia como ciência detentora do saber próprio, à medida que ela trouxesse, articulasse, buscasse, de uma maneira dela, a tessitura destas apostas, destas contribuições das várias outras ciências. Ela só seria ciência no registro da complexidade, da mestiçaria ou do nomadismo. No paradigma moderno do que se compreende como ciência, quando eu falo moderno eu parto de Descartes, eu não vejo muita chance de ela ser ciência não (Entrevistado(a) F).

A percepção da Pedagogia como ciência apresentada por este entrevistado é coerente com a discussão realizada por Michel Fabre (2004), como foi sinalizado durante a entrevista. Neste trabalho o autor apóia-se em Durkheim para definir

Pedagogia, bem como para discutir a possibilidade de constituir-se como ciência. De acordo com Fabre (2004)

A pedagogia produz saberes, saberes de experiência, de prudência, que devem ser provados e experimentados, ao mesmo tempo, conforme modos de validação específicos. Portanto, é possível e legítimo apresentar teses de pedagogia aos departamentos de ciência da educação. Esses trabalhos universitários têm seu próprio rigor. Deve-se saber reconhecê-los e avaliá-los sem tentar julgá-los pela bitola de pretensos cânones 'científicos' que lhes seriam estranhos. Por isso, essas pesquisas pedagógicas são submetidas – como toda pesquisa – a uma exigência de produção de saber esotérico, cuja pertinência e validade possam ser afetadas pela comunidade científica e profissional. Elas não poderiam se reduzir ao *phátos*, ao testemunho ou ao militarismo, mas podem e devem produzir conceitos, modelos e notas críticas (p.119)

Ainda dentro do entendimento de que a Pedagogia possui um conhecimento próprio a partir da articulação com outros campos do saber, o(a) entrevistado(a) E afirma:

Eu acho que existe um conhecimento que é específico do pedagogo, mas que ele se forma a luz da interlocução com estes campos dos saberes. Mas não é uma junção. Não é você juntar Filosofia, Sociologia, Psicologia e que isto vai resultar no pensamento do pedagógico. Eu acho que o pensamento pedagógico se forma a partir da interlocução com estes campos variados do saber, mas que tem como eixo, exatamente porque eu tenho que responder a estas perguntas: como é que eu consigo fazer com que o sujeito da aprendizagem aprenda, como é que ele constrói o conhecimento? Na verdade a grande pergunta do pedagogo é: como eu faço a mediação, como é que eu faço com que este sujeito aprenda? Como é que eu consigo fazer com ele alcance um nível maior de conhecimento? Então se você tem esta pergunta você vai ter que buscar na psicologia, na psicologia da educação, na psicologia do desenvolvimento, você vai Ter que buscar na Filosofia, na Filosofia da educação, na sociologia, na antropologia... em cada uma dessas, nestas específicas a educação, a resposta, elementos para te ajudar a responder esta pergunta. Então você vê que ao fazer isso você constrói um conhecimento que é específico.

E também o(a) entrevistado(a) A

Eu acho que, basicamente, cabe a Pedagogia a articulação e incorporação dos saberes de várias áreas. Porém, ao se fazer isto, ao se fazer esta incorporação e articulação você acaba criando um conhecimento que é novo, que é específico. Existe uma problemática que é da Pedagogia, mas que está estreitamente relacionada com as transmissões que vem das outras áreas.

Somente o(a) entrevistado(a) B considera que a Pedagogia possui um conhecimento próprio, sem fazer qualquer relação desta especificidade com outras áreas do saber.

[...], acho que ela tem um saber próprio sim. Tanto que a gente não discute questões de ensino em outro lugar. Se você quer saber sobre ensino você não vai fazer administração. Embora possa achar que o administrador pode administrar a escola, é uma visão muito pequena. Porque ele pode ser tecnicamente, em termos financeiros, até fazer uma planilha de custo lá, e funcionar em termos de regimento, eficiência financeira beleza. Mas o que ele entende de educação? O que ele entende do perfil do magistério? O que ele entende de quais conteúdos devem ser trabalhados? Qual é a melhor estratégia metodológica de se trabalhar com crianças de 0 a 8? Qual é a melhor estratégia metodológica de se trabalhar em EJA? Ele não entende. Então a especificidade da Pedagogia existe sim. Eu acho que isto é que é importante. A gente tem que se valer desta atuação, deste saber.

Densidade teórica no processo de formação do pedagogo

Até 2006, antes da aprovação das diretrizes, o Curso de Pedagogia possibilitava a seu egresso dois tipos de formação que eram a Licenciatura e o Bacharelado. A licenciatura habilitava o pedagogo para atuar no Magistério – professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental e das matérias pedagógicas do Ensino Médio; Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Já o bacharelado oferecia ao graduando a formação do pesquisador em educação. Esta separação, a partir da década de 80 passou a fazer parte das discussões realizadas pelos educadores, no que se referia à formação do pedagogo. Esta situação não era mais aceita por grande parte dos educadores, uma vez que o bacharelado era considerado como o adensamento na formação científica do pedagogo. Por que este adensamento não deveria ser oferecido também ao licenciado? Após a aprovação das diretrizes, ocorreu a fusão destas duas modalidades do curso. Nesse processo de fusão, as disciplinas do bacharelado poderiam ser – e em algumas instituições isso ocorreu - incorporadas à licenciatura. Deste modo, o graduando em Pedagogia pode “apenas” receber o título de licenciado e não de bacharel.

Para alguns autores, como Libâneo (2006), ao ser designada ao curso a função de formar o docente, ocorreu uma perda nas discussões teóricas no interior do curso, o que torna a formação deste profissional mais prática, voltada para o exercício de sua profissão. A Pedagogia se tornou um curso prático, com considerável perda de suas possibilidades de reflexões teóricas relativas à educação.

Cruz (2009), em sua pesquisa de doutorado realizou um estudo com 17 profissionais que cursaram Pedagogia nas décadas de 40, 50 e 60, e que, hoje, são considerados referências nas discussões sobre educação realizadas no país. Neste trabalho, a pesquisadora solicitou aos sujeitos da pesquisa, que estabelecessem a diferença entre o curso que fizeram e o curso que atuaram ou atuam como professores. Um dos pontos que mais esteve presente na resposta de seus entrevistados se refere à questão teórica do curso. Os entrevistados – autores reconhecidos nacionalmente no campo da Pedagogia - elencaram alguns pontos como principais diferenças entre o curso oferecido há décadas e o atual curso oferecido pelas Instituições de Ensino Superior: perda da densidade teórica; papel secundarizado dos estudos clássicos em educação; dificuldade de construção de síntese sobre o que é e como se elabora a Pedagogia e o baixo capital dos alunos, dificultando o estudo teórico.

Através desta breve apresentação podemos constatar que reflexões acerca da densidade teórica fazem-se muito presentes nas discussões relativas à Pedagogia. É importante lembrar que os sujeitos da pesquisa desenvolvida por Cruz (2009) não fizeram esta análise tendo como referência as diretrizes curriculares de Pedagogia. Estas considerações, no entanto, foram apresentadas como forma de demonstrar que esta discussão não está circunscrita a definição da Pedagogia como Licenciatura e não se reduz a ela.

Kuenzer e Rodrigues (2006) consideram que o aumento da carga horária de estágios e práticas ocasionou uma redução substancial dos estudos teóricos realizados pela Pedagogia, onde o aluno aprende a partir do fazer, a partir da prática. Há uma perda no caráter reflexivo dos fenômenos educacionais, impossibilitando o intercâmbio entre teoria e prática. De acordo com as autoras

A Pedagogia assim compreendida, se resume a observar e repetir até memorizar as “boas práticas” dos trabalhadores mais experientes, bastando

inserir desde logo o futuro docente na situação concreta de trabalho, mesmo antes que ele se aproprie de categorias teórico-metodológicas que lhe permitam analisá-la e compreendê-la para poder intervir com competência (p.205).

Assim, dando continuidade às reflexões acerca do Curso de Pedagogia a partir das percepções apresentadas pelos sujeitos deste estudo, buscou-se estabelecer um paralelo entre a densidade teórica do curso antes e depois das diretrizes. Foi questionado aos coordenadores de curso, se, após a aprovação das diretrizes, o curso se tornou mais teórico ou se busca estabelecer uma relação entre estes dois aspectos. A pesquisa também procurou compreender de que forma se articulam os conhecimentos teóricos que antes eram possibilitados pelo bacharelado. Buscou-se também identificar se a formação atual proposta pelas diretrizes e pelo curso – de cada instituição focalizada - oferece subsídios aos egressos para atuarem na supervisão, coordenação, inspeção escolar, transitando entre as diversas demandas da gestão educacional.

Sobre a possibilidade de o curso ter se tornado mais teórico ou mais prático, quatro entrevistados avaliam que o curso tem buscado estabelecer uma relação entre estes dois aspectos. Entendem que este é um grande desafio, mas também afirmam que esta articulação precisa ser feita para propiciar uma qualificada formação do pedagogo, o que irá se refletir em sua atuação profissional.

Para o(a) entrevistado(a) D, o curso

[...] busca estabelecer uma relação entre estes dois aspectos. Inclusive a gente tem uma resolução do Conselho Nacional de Educação de 2002, que diz que os currículos têm que ter um componente curricular articulador, que faça este diálogo entre teoria e a prática. Então a gente tem que ter um componente que trabalha com projetos de pesquisa, com projetos interdisciplinares, e o curso de Pedagogia, nos encontros nacionais, que participei de coordenadora, dos currículos que pude conhecer tem este componente curricular.

Reforçando o entendimento de que as diretrizes, assim como as instituições pesquisadas, têm buscado uma articulação entre os aspectos teóricos e práticos, o(a) entrevistado(a) A afirma: “*eu acho que busca estabelecer uma relação entre estes dois aspectos. Aqui [...] nós tentamos torná-lo um pouco mais prático, então ampliou-se o espaço dos estágios, os espaços de atividades teórico-práticas, [...]*”. Neste caso, para

atender a esta demanda foi necessário reduzir algumas disciplinas de fundamentos (sociologia, filosofia, história e de política social da educação). *“E isto foi feito, inclusive, é uma decisão difícil, é uma decisão que eu, na verdade até hoje tenho dúvida se foi boa” (Entrevistado(a) A)*

Segundo o(a) entrevistado(a) B *“[...] a proposta é teórico-prática, agora o quanto a gente consegue fazer isso que é o desafio. Porque uma coisa é a proposta da disciplina. Eu acho que a gente, de um modo geral, não conseguiu fazer esta teoria/prática ficar mais evidente, mas a gente tem feito esforços, é verdade”.*

A busca desta articulação é importante ao considerar que

A teoria é a um tempo reflexo e parte da realidade material, determinada imediatamente pela prática e determinada pela práxis humana. Assim, ‘a prática se torna fundamento e referencia da verdade da teoria que a reflete; a teoria se converte em órgão de representação de instrumento de orientação da práxis’. (PIMENTA, 2001, p. 55)

O depoimento do(a) entrevistado B não é o único que afirma perceber a importância de trabalhar questões teóricas e práticas de forma articulada e que, no entanto, possui dificuldades em deixar esta situação mais evidenciada no decorrer do curso. Mas, apesar dos obstáculos encontrados, percebe-se que os cursos têm buscado se articular, cada vez mais, de forma a possibilitar ao graduando em Pedagogia ter contato com situações cotidianas do ambiente escolar, cada vez mais cedo, e tendo como base os teóricos trabalhados nas disciplinas.

Tal ênfase se faz notar na declaração de Franco (2006). De acordo com a autora, “a capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamo de saberes pedagógicos”. Embora persista, por entre o senso comum, a presença do “jargão” segundo o qual “na prática a teoria é outra”, compreende-se, por outro lado, a impossibilidade de não se reconhecer ou não se articular essas duas faces que fazem parte de uma mesma moeda.

É importante considerar que

[...] a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade pratica transformadora se insere um trabalho de educação de consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é pratica na medida em que materializa, através de uma serie de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade, ou antecipação ideal de sua transformação (VASQUEZ, Apud SAVIANI, 2003, p. 35).

Para o(a) entrevistado(a) E, o curso não é mais teórico e também não é mais prático. O problema é que ele não consegue estabelecer adequadamente a relação entre estes dois pontos. O fato está na dificuldade em estabelecer uma qualificada discussão da teoria que possibilite sua inserção na prática.

Esta discussão de o curso ser teórico, eu acho ela o fim da picada. Eu acho que se o curso fosse teórico estava bem. Então era uma questão de a gente equacionar uma parte prática. Eu acho que infelizmente não é este o problema. Se fosse, nossa acho que a gente estava salvo. Não é que ele é teórico. É que ele não dá conta de teorizar adequadamente a prática. Então na verdade eu acho que é a ausência de uma boa discussão teórica. Porque eu acho que a formação inicial, não é que ela tem que ser teórica nesta perspectiva de falar dos grandes pensadores, mas ela tem que te dar condições para que você, ao chegar na prática você saiba ler aquela prática à luz de uma teoria bem fundamentada.

Este(a) mesmo(a) entrevistado(a) complementa a questão afirmando que

Nós não temos uma boa formação teórica e temos a tentativa de trazer a prática num arranjo péssimo. Então, por exemplo, esta dicotomia que faz de quais são as disciplinas práticas e quais são as disciplinas teóricas já é um equívoco. É claro que você pode ter disciplinas com menos capacidade de articulação com a prática e outras mais, mas todas devem ter uma articulação com a prática. [...]. Então esta obrigação que eu tenho de fazer que discussão teórica ilumine a prática, e vice-versa, eu acho que é isto que a gente não dá conta no curso de Pedagogia. Não sei se a gente dá conta em algum curso. Então eu não acho que o problema é teoria, como dizem as críticas que saem na imprensa. Eu acho que ele não é teórico. Eu acho que ele [...], na verdade, não dá conta nem de uma coisa nem outra.

E acrescenta reconhecer que nas diretrizes há tentativas “[...] de fazer isto que estou falando. Uma preocupação de que você não jogue todas as disciplinas de estágio, de prática, que isto seja uma vertente do curso. Acho que as diretrizes, nestes

aspectos elas avançaram sim, mas não quer dizer que a gente tem conseguido fazer isso”.

Somente um(a) entrevistado(a) afirmou que o curso prioriza apenas um eixo e, neste caso, é o teórico, se contrapondo a fala do professor(a) E, onde argumenta que

Ele se tornou mais em relação a que? Ao que ele era? Eu acho que fato a carga teórica é bem puxada. [...] . Talvez possamos dizer assim que o curso tem um eixo, de fato, mais teórico, pelas diretrizes.

No intuito de estabelecer esta relação e também atender as determinações que constam nas diretrizes, a partir da qual se define que os cursos deverão disponibilizar 300h de estágios supervisionados e 100h de atividades teórico práticas, nas instituições pesquisadas diversas medidas foram adotadas no processo de reforma curricular. Alguns cursos tiveram que retirar disciplinas teóricas para que outras práticas fossem inseridas, outros cursos tiveram seu campo prático reduzido para que disciplinas teóricas fossem mais trabalhadas na formação do pedagogo. Em outros cursos visualizou-se o acréscimo de disciplinas tanto práticas quanto teóricas.

No que se refere a mudanças na densidade teórica do curso, provocadas pela aprovação das diretrizes, diferentes percepções foram apresentadas frente às mesmas situações. Em duas instituições, na última reforma curricular houve a necessidade de inserir disciplinas teóricas ou práticas para atender as determinações da legislação. Apesar das situações serem semelhantes, os entrevistados apresentaram diferentes percepções a respeito. Sobre esta situação o(a) entrevistado(a) B afirma que não houve mudanças *“[...] na intensidade não. Houve diversificação das disciplinas ou abordagem nas disciplinas. Apenas o que a gente constatou aqui foi isso”*, já o entrevistado A afirmou que houve redução na densidade teórica sim, uma vez que *“[...]a gente reduziu um pouco as disciplinas que eram especificamente teóricas e ampliamos as disciplinas mais claramente voltadas para a prática”*.

Em resumo, três entrevistados consideram que houve mudanças referentes à densidade teórica e três afirmam que a aprovação das diretrizes não provocaram nem a redução nem a ampliação dos estudos teóricos na Pedagogia. Sobre esta questão o(a)

entrevistado(a) F considera: *“Eu acho que as diretrizes não mexeram muito não. Parece que elas vieram para complicar mais. Complicaram mais do que solucionaram”*.

Retomando, brevemente, as discussões referentes às polêmicas provocados na formação de professores a partir de 1996, em consequência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um dos pontos que causou grandes conflitos se refere à manutenção da separação entre licenciatura (formação do professor) e bacharelado (formação do pesquisador) nos cursos de Pedagogia. De acordo com esta configuração, a intensificação dos estudos teóricos referentes ao fenômeno educativo era de responsabilidade do bacharelado, isentando os alunos que optassem a realizar somente a licenciatura. Assim, a defesa da fusão destas duas habilitações se tornou parte das reivindicações empreendidas pelos educadores no processo de discussão das diretrizes. Em 2006, com a aprovação das DCN, um questionamento se tornou pertinente: ao definir a Pedagogia como uma licenciatura, de que forma se articulam os conhecimentos teóricos que antes eram possibilitados pelo bacharelado? Como fica a formação teórica do licenciado ao estabelecer essa fusão?

Dentre as respostas obtidas, um(a) entrevistado(a) afirmou não perceber diferença em relação a este item, particularmente no curso onde atua. Naquela instituição, raramente os alunos optavam por uma única habilitação, ou seja, eles se formavam em matérias pedagógicas e também nas especializações que eram oferecidas. Deste modo, já era praxe ter o aluno licenciado e que também realizava as disciplinas referentes ao bacharelado. Conclui dizendo que *“[...] para nós não mudou muito este perfil não. Então o que antes acabava acontecendo, só que em etapas diferentes, hoje ele acaba acontecendo de modo conjunto”* (Entrevistado B).

Já para o(a) entrevistado(a) F, a possibilidade de articulação entre os conhecimentos até então delegados ao bacharelado e a licenciatura se dará a partir da formação do docente para a pesquisa, que é um dos pilares de seu desenvolvimento como educador .

Aí que entra nesta grande discussão da docência. [...]. Que fazer esta dicotomia na formação do docente, um que vai pesquisar e outro que vai dar aula, o bacharel que vai produzir o conhecimento e o licenciado que vai reproduzi-lo, o bacharel que vai pesquisar e o licenciado que vai lecionar, o bacharel que

trabalha com a cabeça e o licenciado que trabalha com as mãos. Esta discussão tão movida tanto na ANFOPE quanto no FORUMDIR, acho que as diretrizes tentaram, em parte, contemplá-la no sentido de que a formação para a pesquisa é um eixo essencial. A pesquisa, a formação para a pesquisa é um eixo essencial para a formação do docente. E se a pesquisa é coluna imprescindível na constituição do ser docente, não há porque separar a formação deste docente, a licenciatura que vai ser voltada para a formação daquele que vai lecionar e bacharelado para a formação daquele que vai pesquisar. Aquele que vai lecionar, só leciona à medida que pesquisa. É fazer aí este movimento de envio recíproco do ensino para a pesquisa da pesquisa para o ensino. Diminuindo, ou pelo menos procurando desfazer esta dicotomia em que bacharel é para pesquisar e licenciado é para lecionar.

A partir dos depoimentos dos entrevistados, considera-se que esta fusão só veio a acrescentar na formação do licenciado em Pedagogia, uma vez que se tem buscado desmistificar a questão de que o pesquisador teoriza, investiga e o professor executa suas tarefas em sala de aula. De acordo com Houssaye (2004) “por definição, o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele fica entre os dois. Ele é o entremeio. A relação deve ser permanente e irreduzível, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode senão subsistir” (p.10)

Na década de 60, a partir da Reforma do Ensino Superior, o curso de Pedagogia se destinou à formação do especialista em educação. Neste período, a cultura da racionalidade técnica, particularidade do empresariado difundida no período do Regime Militar, caracterizou, também, a divisão do trabalho escolar. Ainda na década de 90, mesmo com as mudanças nas reflexões acerca da educação, esta configuração era mantida em grande parte dos cursos de Pedagogia.

Em 2006, as especializações em supervisão, coordenação, inspeção escolar foram extintas do diploma do egresso de Pedagogia, mas, apesar disto, as diretrizes não excluíram a possibilidade de atuação do pedagogo nestes campos de atuação. No intuito de refletir sobre a esta questão, o seguinte questionamento foi apresentado aos entrevistados: a formação atual proposta pelo curso capacita os alunos para atuarem no campo das especialidades educacionais, transitando entre as diversas demandas da gestão educacional?

Dentre os seis entrevistados, dois que atuam na mesma instituição afirmaram que esta formação a partir de especializações não ocorria antes mesmo da aprovação

das diretrizes. Neste curso buscava-se priorizar a formação do gestor educacional de forma integrada, sem fragmentá-la em diferentes espaços. Assim, a reforma curricular realizada após a aprovação das diretrizes veio reforçar uma prática que já era realizada nestas instituições, antes mesmo da aprovação das DCN.

Então não foi mudança com as diretrizes. A formação para a gestão é basicamente a mesma que se tinha antes das diretrizes, as diretrizes não mudaram. Não interferiram nisto. Aliás, é o que eu estava falando antes, as diretrizes de alguma forma reforçam o que a gente fez, com base nas diretrizes até ampliou o espaço da gestão. No sentido de que a gente tinha, por exemplo, o estágio em gestão que passou a ser comum para todo mundo (Entrevistado(a) B).

De acordo com o entrevistado(a) B, na instituição que atua, mesmo antes da aprovação das diretrizes também não era oferecida formação em habilitações. Assim, acredita que a possibilidade dos egressos atuarem nestes espaços vai se dar a partir da matriz curricular adotada pelo curso. “[...] eu acho sim que dentro do perfil que a gente tem de formação geral, eu entendo que o básico, esta situação que é o gestor, o coordenador e o professor, a gente está conseguindo passar”. Mas reforça que esta é apenas uma formação inicial, uma introdução do aluno nas peculiaridades educacionais.

Entendo que estas outras atuações, mesmo a supervisão/gestão tudo mais, ou o eixo de jovens e adultos ou o eixo da educação infantil, ou o eixo que for, elas vão se dar no curso de especialização. Eu acho que é onde, hoje, a gente terá que aprofundar mesmo. A proposta é de contemplar os assuntos que foram apenas falados de maneira a ter uma formação inicial. Agora, para ele saber mais da gestão, querer saber mais da supervisão ou mesmo de orientação, entendo que é o curso de latu sensu ou stricto sensu que vai fazer este perfil para ele poder se aprofundar e ter de fato uma atuação mais adequada para o perfil que ele vai atuar (Entrevistado(a)B).

Dos demais entrevistados, dois afirmaram que a configuração apresentada pelos currículos dos cursos que atuam, após a reforma, possibilita sim que seus egressos operem nestes espaços, tendo como norte a visão de gestão escolar. A atuação destes profissionais não será realizada de modo fragmentada, mas de uma maneira conjunta visando o exercício do ato educativo. Deste modo, o gestor escolar se ocupa das atividades até então delegadas ao supervisor, coordenador e orientador educacional.

Após a aprovação das diretrizes ficou determinado que os diplomas dos graduandos em Pedagogia deverão apresentar somente habilitação em licenciatura. Apesar disso, em alguns processos seletivos são exigidas formações em áreas específicas, situação que deixa muitos graduandos temerosos em relação ao futuro profissional. Deste modo, para trabalhar relacionadas, a alternativa encontrada é buscar, a todo o momento, realizar articulações dos conteúdos trabalhados com possíveis ações a serem realizadas em sala de aula.

Eu acredito que da forma como o projeto está feito, os componentes curriculares da forma que está proposto, eu acredito que sim (Entrevistado(a) D).

A docência em sala de aula é o requisito mais importante e com a convivência cotidiana (Entrevistado(a) E).

Para o(a) último(a) entrevistado(a), a configuração da gestão educacional como está posta nas diretrizes não atende aos anseios apresentados pelos educadores no decorrer das discussões referentes as diretrizes. Segundo ele(a), as habilitações

*[...] não foram absolutamente extintas. Estes cursos agora, que são cursos com licenciatura que qualquer licenciado pode fazer. Se você fizer licenciatura em química, você pode fazer uma pós-graduação em supervisão. Se você fizer uma licenciatura em matemática, você pode fazer uma pós-graduação *latu sensu* em orientação educacional. Ou seja, o que se fez aí com o curso de Pedagogia é ampliar o mercado educacional no âmbito do *latu sensu*. Se antes, uma das defesas da gestão educacional era essa: o gestor educacional agruparia sob essa denominação, ou tentaria [...] associar estes perfis do orientador, do supervisor, ou seja, não faz sentido fazer disto uma habilitação. [...] Ele seria gestor educacional quando exercesse estas funções: como coordenador pedagógico, como orientador, como supervisor, como inspetor dentro da escola (Entrevistado(a) F).*

Este depoimento se reporta a uma questão bastante presente nas discussões relativas à Pedagogia, que se refere à inserção de outros profissionais em seu campo. Situação esta que, de acordo com o(a) entrevistado(a) F, pode ser agravada a partir das contradições presentes nas diretrizes. Ao chamar atenção para este fato não há a intenção de realizar um debate sobre reserva de mercado, defendendo que no campo da Pedagogia outros profissionais não possuem o direito de intervir. Na verdade, busca-se reforçar a necessidade de um delineamento do perfil do pedagogo para que as

ações decorrentes deste profissional sejam plausíveis e não como uma defesa de exclusividade de atuação.

Afirmou ainda que esta concepção de gestão educacional propagada pelo FORUMDIR foi endossada pelas demais entidades educacionais

[...]. O que emplacou foi à gestão democrática que é discurso da ANFOPE, e no discurso da ANFOPE a gestão democrática da escola, a gestão educacional, sei lá como está nas diretrizes, é uma gestão formativa do professor, e não, única e especificamente do educador. Não sei se fui claro. Então, quer dizer, nós a princípio defendíamos que a diferença específica é que o pedagogo era o gestor educacional. O licenciado em física, química, matemática e por aí vai, não. No ministério educacional nós tínhamos esta diferença específica para o curso de Pedagogia. O gestor agruparia estas habilitações. [...]. O que fez foi abrir mais cursos caça níqueis para capitalistas da educação ganhar dinheiro nesta seara dos latu sensus (Entrevistado(a) F).

Docência como base da formação do pedagogo: ponto de partida ou redução do campo?

De 1939 até o início da década de 60, o curso de Pedagogia se dedicava a formação do bacharel em educação. A partir deste período, com a aprovação da LDB 4.024/61, além da formação dos profissionais que desempenhavam atividades não docentes (bacharéis), o curso também se destinou a formação de professores para atuar com as disciplinas pedagógicas oferecidas nos cursos normais. Já em 1968, após a realização da reforma do ensino superior o curso se voltou para a formação dos especialistas em educação designados ao trabalho nos sistemas escolares.

A partir da década de 80, embebidos por novas concepções relativas à educação, ocorreu à tematização referente à reformulação do Curso de Pedagogia

[...] sobretudo a partir do Movimento Nacional e, logo a seguir, da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, que, no encontro de Belo Horizonte (1983), conclui que a licenciatura de Pedagogia à base comum a todo educador deve acrescentar seu próprio conhecimento, que contemple as teorias educacionais, a dinâmica e organização da educação brasileira e o processo do ensino-aprendizagem em suas diferentes modalidades educativas (MARQUES, 2003, p.124)

Neste período, o movimento dos educadores fortaleceu a concepção de que a docência deveria ser a base da formação do pedagogo. Assim, a partir desta década, este anseio foi incorporado em muitas das discussões realizadas em torno da formação deste profissional. Esta situação pode ser verificada na “Proposta de DCNs da Comissão” elaborada em 1999 e também na “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia” enviada em 2002 ao CNE pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) e Comissão de Especialistas de Formação de Professores. Nos referidos documentos alguns parágrafos são destinados a apresentação da docência como base da formação do pedagogo. Nas diretrizes curriculares aprovadas em 2006, este princípio é incorporado legalmente ao Curso de Pedagogia. Na RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, no art. 2º parágrafo 1º consta que

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (CNE, 2006).

Após a aprovação do documento final, diferentes percepções foram apresentadas sobre a definição da docência como base do Curso de Pedagogia. Para Aguiar, (et. al 2006), ao delinear a formação do pedagogo pautado na docência, as diretrizes buscam possibilitar que “[...] a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação”. Consideram ainda que “com essa explicitação, o legislador afasta a possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência das séries iniciais do ensino fundamental”. A docência é entendida a partir de uma visão ampliada, não se restringindo ao ato de ministrar aulas. A docência ampliada busca fazer uma articulação do trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares. (AGUIAR, ET. AL, 2006).

O curso de pedagogia define-se como um curso de licenciatura e, neste sentido, o [...] Parecer explicita que a formação para o exercício da docência nas áreas especificadas constitui um de seus pilares. Em contrapartida, ao se compreender e definir o curso de pedagogia como uma licenciatura, não se

pode incorrer no equívoco de organizá-lo curricularmente como um curso circunscrito ao campo das metodologias de ensino e dos conteúdos relativos aos saberes específicos para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no curso da modalidade normal no ensino médio ou, ainda, nos cursos de formação profissional na área da educação que começam a se fazer presentes em nossa realidade. Até mesmo porque, como já se destacou, também, em outros momentos, o *exercício da docência* desenvolve-se no contexto mais amplo da educação, da escola e da própria sociedade, e, sendo assim, a formação para tal exercício profissional deve fornecer elementos para o domínio desse contexto (AGUIAR, ET. AL, 2006).

Deste modo, o pedagogo é considerado como um teórico-prático da educação. Para Houssaye (2004) a Pedagogia se ocupa do estudo teórico da educação e da efetivação da prática no campo educacional.

Se a pedagogia é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativa pela mesma pessoa, em uma mesma pessoa, o pedagogo é antes de mais nada um prático-teórico da ação educativa. O pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia (p.10)

Apesar de concordar com os argumentos levantados por estes autores, não seria coerente abster em apresentar as concepções contrárias, onde alguns estudiosos afirmam que esta ampliação da docência no curso de Pedagogia conseqüentemente provocou a redução dos estudos pedagógicos na formação deste profissional. Estes argumentos são fortemente defendidos por pesquisadores como Kuenzer e Rodrigues, Libâneo, Selma, entre outros.

Para Libâneo (2001)

O esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica com a conseqüente subjunção do especialista no docente, e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos a uma licenciatura, talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos teóricos e operacionais da legislação e próprio movimento da reformulação dos cursos de formação do educador, no que se refere à formação do pedagogo. (p.115)

Também partindo do princípio de que a docência não deve ser considerada como base da formação do pedagogo, Kuenzer e Rodrigues (2006) consideram que

Se a formação inicial em docência em educação básica não é pré-requisito para outras modalidades de licenciatura no campo da Pedagogia, também não se pode afirmar que seja pré-requisito para a formação de pesquisadores, o que vai depender das linhas e objetos de pesquisa e das bases epistemológicas, teóricas e metodológicas que as fundamentam. O percurso curricular que qualifica para a docência em educação básica não resulta em qualificação para a pesquisa em um campo tão vasto como é a educação, e tão pouco é requisito para tal, como as experiências de iniciação científica bem têm demonstrado; ao contrário, dependendo do recorte do objeto, o aluno de IC terá que se apropriar de fundamentação diferente da oferecida pelo curso centrado na docência". (p.196-197)

Franco (2008) afirma perceber grandes diferenças entre o trabalho realizado pelo pedagogo e o trabalho realizado pelo professor. Considera que estas ações não se confundem, mas se complementam. Segundo esta autora

Ao pedagogo, educador por excelência, cabe a organização da escola, a reflexão sobre as ações desencadeadas a composição dos elementos em filosofia da educação, que emergem da prática, a previsão de ações didáticas, o acompanhamento do papel do professor. Este será um executor em sala de aula da organização e dos fins pretendidos (p.44)

De acordo com Franco é correto considerar que a docência se faz pela Pedagogia, e não o contrário, uma vez que "[...] o mero exercício docente, nem sempre produz saberes pedagógicos. Anos e anos de magistério, pode produzir apenas, a experiência de reproduzir fazeres, no mais das vezes, caducos e estéreis" (p.34). "A inversão requerida não é meramente formal, ela expressa uma concepção epistemológica" (FRANCO, 2006, p.33)

No entanto, neste estudo considera-se que uma coisa é dizer que basta ser professor para ser pedagogo, que basta aprender os conteúdos ligados ao magistério – sentido restrito – para atingir a compreensão teórica da atuação profissional. Com isso não concordamos. Ao contrário, o que é preciso dizer é que para ser um bom professor não há como negar a necessidade de um aprofundamento teórico conceitual que subsidie suas decisões e ações educacionais. No entanto, seria também reducionista afirmar que basta esse conhecimento teórico – macro teoria – para fazer com que o

egresso do curso compreenda a dimensão da sala de aula e nela desempenhe bem seu papel de pedagogo. (CALDERANO, 2010¹²)

A partir das divergências entre os autores, anteriormente apresentadas, percebeu-se a coerência em levar esta discussão aos coordenadores e ex-coordenadores de curso, de forma a enriquecer o debate acerca desta temática. Deste modo foi solicitado aos sujeitos avaliarem a definição da docência como base da formação do pedagogo, verificando se esta situação reduz o curso à docência ou se apenas indica o ponto a partir do qual a Pedagogia precisa se ampliar. Para isto foram disponibilizadas questões que levaram os entrevistados a discutir o fato de que, para alguns autores, o curso de Pedagogia está abandonando seus ideais “políticos-transformadores” para se encerrar nas salas de aulas passando a desempenhar o papel de “racionalizar ações para qualificação da eficiência do ensino. A definição da docência como base da formação do pedagogo, o conceito de docência ampliada e as influências das diretrizes na formação dos professores e na formação dos pedagogos também fizeram parte das discussões.

Ao serem questionados sobre a priorização da formação técnica do professor e secundarização da formação política, cinco entrevistados afirmaram, taxativamente, não concordar com esta situação. Fato que pode ser constatado em um dos depoimentos escolhidos para representar esta questão:

Acho isto uma tolice. Não tem outra palavra para dizer. É uma bobagem sem limites, porque, primeiro, eu acho que o grande ideal transformador tem que ser o de melhoria da sala de aula. Acho que se a gente pensa em justiça social, em realmente uma mudança social no sentido efetivo do termo e não simplesmente um papo furado, um discurso ideológico, você tem que pensar, na verdade, na sala de aula. Você tem que pensar, antes de mais nada, na escola pública, onde todas as crianças têm que passar, necessariamente. Então é aí que tem que concentrar. Se a gente conseguir um curso superior que forma um bom professor alfabetizador dos anos iniciais da educação infantil, nós vamos fazer o termo que você usou. Como é que é? Político transformadora. Qual é o outro caminho sem ser este? Eu acho que este discurso vem de toda uma resistência que se tem na área da educação a própria escola. É uma coisa impressionante

¹²Citação feita durante orientação para realização desta pesquisa

o preconceito a própria escola. Então o que vale são os movimentos sociais, é tudo o que não for escola. E sendo que onde estão 99% das crianças brasileiras de todos os níveis sociais, as mais pobres, as mais carentes é na escola pública. Então eu tenho dificuldade até de entender este tipo de argumento. (Entrevistado(a) A)

Este entendimento pode ser reforçado com o a fala de Veiga (2006), quando mostra que a formação de professores “[...] implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social de idéias de formação, reflexão e crítica” (p. 469).

Segundo Franco (2008)

Essa tarefa – de formar indivíduos portadores de práxis, conscientes de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio-histórica – exige um trabalho educacional crítico, que pressupõe sempre uma ação coletiva pela qual os indivíduos formarão consciência de que é possível e necessário, a cada um, a formação e o controle da constituição do modo coletivo de vida. A essência dessa tarefa é eminentemente política, social e emancipatória. (p.46)

Já outro(a) professor(a) acredita que há a possibilidade do curso perder seu caráter político em função da valorização da formação técnica do professor, no entanto considera que a ocorrência deste fato dependerá da maneira que o curso for visualizado. Ou seja, se ele se restringe única e exclusivamente para formar professores há sim uma redução no que se entende por Pedagogia. Mas,

[...] se ele investe também para além desta perspectiva magistério na educação infantil e nas séries iniciais, trabalhe com práticas educativas enquanto práticas sociais, ela [dimensão político-transformadora] pode sim manter, privilegiadamente, atender a este segmento ou a este setor da educação, de 0 a 10, mas ela pode também formar o pedagogo para trabalhar em movimentos sociais, para trabalhar em outros espaços sociais para além da escola, da educação infantil e dos anos iniciais, onde há lugar para o pedagogo. E acho que talvez seja, embora eu acredite que não é este o movimento das diretrizes, a dimensão do pedagogo como gestor educacional. Nas diretrizes esta dimensão da gestão passa pela discussão da gestão democrática da escola. (Entrevistado(a) F)

A Pedagogia, tendo a docência como base, não deve ser entendida como um curso de discussão de técnicas a serem aplicadas em sala de aula, mas como um processo que irá possibilitar ao graduando ter contato com seu objetivo principal que é

a educação e, a partir dos conhecimentos iniciais adquiridos, ter condições de transitar nos diferentes espaços apresentados.

Dentro do entendimento da Pedagogia, [...], reforça-se que seu objeto é a educação, a qual o ensino formal ou não formal está ligado intrinsecamente à sua natureza, pois não existe educação sem ensino-aprendizagem, sem conhecimentos, sem interação com seres humanos, sem transformação do objeto e do humano. Nesse sentido a docência é a base da formação de todo e qualquer profissional da educação, visto que os professores educativos mais amplos estão a necessitar de saberes necessários à formação didático-pedagógica-educativa, bem como à sua realização, junto à necessidade de articulação dos aportes teóricos científicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos e filosófico-políticos para uma explicação mais abrangente e analítica de seu objeto” (MELO, 2006, p.269)

Ainda no intuito de discutir a demarcação da docência como base da Pedagogia, foi questionado aos entrevistados se esta situação a reduz ao trabalho em sala de aula ou se ela indica o ponto a partir do qual o curso precisa se ampliar.

Dentre as respostas obtidas, um(a) professor(a) afirmou que a pedagogia já era o local para formar professores. Não era exclusividade, mas ele também formava. Ilustrou este fato com a reação empreendida pelos pedagogos a partir da aprovação do Curso Normal Superior: *“olha vão criar um curso de formação docente a parte e a gente já tem a Pedagogia, etc.”* (Entrevistado(a) A). Lembrou também que esta situação não foi imposta por nenhum órgão, uma vez que esta defesa foi criada nos movimentos dos docentes.

Reforçando esta ideia de que a aprovação da docência como base não representa uma redução no curso, o entrevistado(a) D que considera que

Acho que ela indica o ponto que é referência. É interessante usar o conceito de docência, porque é até mesmo a relação real com o conhecimento, profissional com os discentes. São funções diferentes. São compromissos diferentes com o conhecimento. Então o conceito de docência clareia o horizonte para então pensar em construir propostas a partir desta visão. Nós agora temos uma identidade, nós somos pedagogos. Temos que pensar o que significa agora este profissional. Nem diminui e também não amplia, mas modifica a questão de ser professor, que é uma questão que é muito importante. Professor, educador... quando se fala em docência, uma palavra que sempre circulou no meio educacional, mas na hora que ela é trazida para o documento, ela passa a ser um conceito a partir do qual você vai construir identidades.

De acordo com Melo (2006) a “[...], a docência constitui uma das mediações para a construção do discurso de síntese da Pedagogia, articulada também com a pesquisa” (261).

Já em outro depoimento é possível perceber que, para alguns, relacionar a docência como base da Pedagogia não é uma questão tão clara. Segundo o(a) entrevistado(a) F, esta situação se tornou mais complicada em consequência dos distanciamentos e aproximações ocorridas no decorrer das discussões das diretrizes, e a forma de apropriação do termo realizada no documento final. Este conceito, da maneira como está presente nas diretrizes, não está muito claro.

Acho que as diretrizes do curso de Pedagogia tentam dar uma definição de docência amparada no discurso da ANFOPE. [...]. Mas se a gente for varrer no que se define por docência ali, para mim também não é muito claro não. O que ficou ali no texto final eu só sei que talvez a definição que estabelece lá é que [...], a docência não se reduz ao trabalho em sala de aula. Se professor não se reduz a um regente de turmas, ser um docente não se reduz a ser um animador de turmas, não se resume a um professor, única e especificamente, dentro de sala de aula. [...]. Acho que se a gente for discutir este conceito que está nas diretrizes, tem que ampliar esta discussão na ANFOPE e no FORUMDIR. Porque o fórum desta discussão primeiro foi na ANFOPE, depois, quando foi feita a aproximação da ANFOPE com o FORUMDIR, este discurso [...] ANFOPE/FORUMDIR acabou emplacando. Não sei se para criar mais confusão. (Entrevistado(a) F).

Há também o(a) professor(a) que mostra a dificuldade em trabalhar a docência no curso de Pedagogia, como sendo eixo. Ela tem se apresentado mais como a base fundante, o que dificulta trabalhar qualquer uma das duas concepções. Em relação a isto, o(a) entrevistado(a) E afirma

Eu acho que ela deveria apresentar o ponto a partir do qual a ação do pedagogo deveria se pautar, mas na verdade, na prática, nós não temos conseguido nem esta redução, ou seja, nós não temos conseguido dar ênfase a docência como se ela fosse o eixo estruturante do curso e não a base fundante deste curso. Nem uma coisa nem outra eu acho que a gente tem conseguido.

Ao serem solicitados a avaliar o conceito de docência ampliada, dos seis entrevistados, cinco afirmaram que, da forma como está explicitado, ele não se

confunde com o conceito de Pedagogia. Na verdade é uma forma de entender devidamente a docência, extrapolando o espaço da sala de aula.

Acho que há confusão com Pedagogia se ficarmos naquela visão convencional, naquela visão que pautou a construção da Pedagogia na outra época. A Pedagogia como algo superior a atuação do professor na sala de aula. Esta questão é quem desvaloriza a docência para quem trabalha e ministra aula. As diretrizes, nesta nova concepção, ela recoloca a docência como centro e amplia muitos de seus sentidos e ajuda a Pedagogia ampliar os seus horizontes também. O pedagogo exerce a docência dentro e fora da sala de aula. [...]. Então, esta visão de docência vai tirar esta segregação da Pedagogia (Entrevistado(a) C).

Esta situação mostra o estabelecimento, por parte de alguns entrevistados, de uma relação direta entre a docência e a Pedagogia. Isto leva a considerar que ao desapropriarem o curso da função de magistério há a possibilidade de criar “[...], uma dicotomia entre ensino e pedagogia, caminhando, então, na contramão dos mais recentes avanços a respeito da pedagogia enquanto ciência da prática” (SILVA, 2000)

Já o(a) sexto(a) entrevistado(a) considera que este conceito pode dar conta da divergência, mas não resolve a questão da estreita relação da Pedagogia com a docência:

Ah, eu posso até ser cruel com as diretrizes, mas eu acho que é um conceito para poder dar conta da divergência. Não é um conceito que resolve a questão, na realidade. Como é que você fala isto? Você, na verdade, forma o profissional para dar aula, pelo menos em 3 instâncias, em 3 níveis de ensino, em 3 etapas educacionais e faz da docência a base da ação das outras atividades. Eu acho que ficou uma coisa retórica. Eu acho que na prática nós não conseguimos consolidar nem uma coisa nem outra (Entrevistado(a) E).

5 - Considerações finais

Para melhor compreensão da síntese referente aos principais resultados da investigação, julga-se necessário resgatar os objetivos a serem impetrados pela pesquisa, já apresentados no início do trabalho, no intuito de estabelecer uma ligação entre o que foi proposto e o que foi alcançado no decorrer do trabalho.

A pesquisa “**Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia: quais são suas ressonâncias entre os coordenadores e ex-coordenadores das IFEs Mineiras?**”, que utilizou como referencial teórico-metodológico o Materialismo Histórico Dialético, teve como principais objetivos analisar a concepção de Pedagogia presente nas diretrizes, além de sua definição para os sujeitos da investigação, além de analisar a formação oferecida aos graduandos do curso em questão e a real função exercida por seus egressos no campo profissional. .

Para a concretização da investigação, em consonância com o referencial teórico-metodológico adotado, julgou-se pertinente analisar os principais acontecimentos políticos que antecederam a aprovação das diretrizes, bem como suas ressonâncias no campo educacional. Deste modo, houve a preocupação em avaliar tais influências inseridas no contexto histórico que as originou, resgatando diversos fatos referentes à formação do pedagogo, anteriores a discussão e aprovação das diretrizes. A partir da construção do objeto, considerando os significados de sua constituição, foi possível traçar um panorama das ações governamentais empreendidas em torno da formação de professores e das reivindicações por eles suscitadas. Constatou-se que algumas destas questões perpetuaram-se durante anos no cenário educacional, e outras ainda se fazem presentes nas principais discussões realizadas neste campo.

Durante a efetivação de todo o trabalho buscou-se não perder de vista as dimensões do MHD adotadas como norteadoras da pesquisa. Assim, enquanto eram feitas as análises de alguns acontecimentos relativos à formação de professores (incluindo discussão e aprovação de leis) e também dos depoimentos coletados por meio de entrevistas, pode-se constatar, em vários momentos, as contradições estabelecidas entre os campos e também entre sujeitos, pertencentes ou não ao

mesmo espaço. Tais contradições, geradas a partir das lutas estabelecidas entre os múltiplos sujeitos envolvidos com as discussões acerca da educação e pela diversidade de campos e concepções presentes nesta área, caracterizaram o documento final aprovado, bem como as análises realizadas pelos autores abordados, pelos coordenadores e ex-coordenadores dos cursos de Pedagogia locados nas instituições pesquisadas.

Tendo como suporte as interpretações propiciadas pelas categorias totalidade, contradição e mediação, explicitadas no início do trabalho, foi feita uma síntese dos principais resultados obtidos no decorrer desta investigação. Mas é importante ressaltar que a reflexão apresentada neste trabalho não possui a pretensão de considerar o esgotamento das possibilidades de análise dos depoimentos. Ao contrário, há o entendimento de que muitas articulações poderiam ter sido realizadas, propiciando uma maior riqueza na interpretação e apresentação dos dados. No entanto, há também o reconhecimento de que o tempo disposto para a concretização desta pesquisa limita as possibilidades de interpretação das informações coletadas, tornando necessária sua continuidade em momentos posteriores. Esta situação, que a primeira vista pode provocar certo desânimo no pesquisador, uma vez que várias questões emergentes da análise dos dados não puderam ser desenvolvidas em consequência de demandas práticas e operacionais, podem também ser visualizadas como um incentivo de continuidade do estudo, no intuito de abarcar alguns pontos atualmente negligenciados.

Partindo para a síntese da análise dos dados, percebe-se, que apesar das diferentes percepções referentes à formação, atuação e identidade do curso, os entrevistados não consideraram que as diretrizes representam uma redução no campo de atuação do pedagogo. Ao contrário, acreditam que, da maneira como estão estruturadas, elas continuam possibilitando a atuação do pedagogo em diferentes instâncias educacionais. A ampliação na concepção da atuação docente dentro do curso não é visualizada de forma pejorativa, por considerarem que a centralidade desta formação deve ser a ação de um educador capaz de atuar em sala de aula e na gestão de situações educativas. Este entendimento é oposto às percepções apresentadas por

diversos autores abordados no decorrer do trabalho como, por exemplo, Kuenzer, Rodrigues e Libâneo.

Após analisar os depoimentos dos coordenadores e ex-coordenadores, em relação à definição, delimitação de Pedagogia, observa-se que todos os entrevistados visualizam a formação deste profissional conjugando docência e gestão. Ou seja, eles entendem a Docência como condição indispensável, mas não como fator excludente. Porém, aprofundando um pouco mais a análise, constata-se que alguns depoimentos ampliando esta possibilidade, ao considerarem a Pedagogia como processo contínuo de formação e atuação no campo educacional, conjugando atividades de docência e gestão educacional dentro e ou fora da sala de aula, dentro e ou fora do espaço escolar.

Em relação a possibilidade de delimitação do curso, ponderando seu processo histórico e também a aprovação das DCNs, há professores que afirmaram que a identidade está claramente definida no documento. Mas há também professores que consideraram que este objetivo não fora alcançado. Entre estes, duas situações foram apresentadas: os que afirmaram não ser possível perceber esta definição em consequência das contradições presentes no documento e o que afirmou que isto não ocorreu, uma vez que não é função das DCN propiciar esta delimitação.

Analisando as respostas dos entrevistados, pode-se entender porque elas se mostram mais positivas do que as avaliações feitas por alguns autores relativas às mesmas questões. Durante a realização de todas as entrevistas os sujeitos se remetiam às reivindicações empreendidas pelos educadores desde a década de 80 para fazer referências a estrutura das diretrizes e a configuração do curso atualmente. Ao realizarem suas reflexões, os entrevistados não apresentaram a pretensão de afirmar que todos os problemas foram solucionados, nem mesmo que todas as solicitações realizadas no decorrer das discussões foram atendidas no documento final. No entanto, reconheceram os avanços proporcionados ao curso pelo documento.

As diretrizes não foram avaliadas por elas mesmas. Ao analisá-las, os entrevistados ponderaram, além da trajetória do Curso de Pedagogia, o histórico dos cursos oferecidos nas instituições em que atuam e as mudanças efetivadas nestes

locais. E consideraram também o percurso de lutas dos movimentos educacionais que defendiam a aproximação do curso com a realidade escolar sem, contudo, se reduzir a ela, dando ideia de concretude a Pedagogia, portanto criando condições para sua viabilidade acadêmica e profissional.

Ao interpretar as questões suscitadas no processo investigativo, o presente trabalho buscou compreender as diretrizes como uma orientação norte e não como uma regra imune a intervenções. Deste modo, considerou-se as DCN a partir da possibilidade de atribuir à Pedagogia uma base comum, definição de carga horária (estágios, disciplinas teóricas e práticas), tempo de duração do curso, entre outros elementos, e não como uma legislação fechada, que desconsidera o contexto histórico e social de cada instituição.

Partindo deste entendimento, acredita-se que as diretrizes de Pedagogia não engessam o curso. Na realidade elas apresentam subsídios que possibilitam a afirmação ou construção da identidade pelas instituições, mas resguardando a necessidade de preservar alguns elementos válidos em todo território nacional. Neste sentido, considera-se a existência de um ponto de partida comum a todos os cursos, porém, sem esquecer as características específicas de cada instituição. Assim, é importante considerar que esta “liberdade” propiciada pelo documento é relativa, uma vez que os currículos devem buscar atender as questões essenciais que estão ali dispostas.

Em relação ao questionamento sobre o campo epistemológico da Pedagogia, buscou-se discutir se ela possui um conhecimento próprio ou se seu conhecimento é constituído a partir da apropriação dos saberes advindos de outras áreas do conhecimento. Tendo como suporte as, considera-se que, para os entrevistados, a Pedagogia se compõe a partir da articulação de informações diversas, que propiciam a elaboração de um conhecimento próprio, específico. De acordo com os sujeitos da investigação, a Pedagogia pode ser entendida como Ciência da Educação, que possui um saber particular, elaborado a partir da articulação dos saberes advindos de outras áreas. Esta percepção é compartilhada neste trabalho, ao considerar que a Pedagogia se apóia nos saberes de outras ciências para discutir seu fenômeno de estudo que é a

educação. Acredita-se que, a partir da articulação de saberes científicos diversos, há a elaboração, a construção de um conhecimento específico da Pedagogia, atribuindo-lhe o status de Ciência da Educação.

Assim, entende-se que a Pedagogia possui como especificidade a práxis educativa que, a partir da filosofia marxista “[...] é entendida como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma-se a si mesmo” (FRANCO, 2008, p.80). Para Kosik (1989)

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (p.202)

Partindo para a reflexão em torno de outra dimensão/variável, tendo como pontos avaliativos a fusão da licenciatura com o bacharelado e a definição da Pedagogia como licenciatura, buscou-se obter dos entrevistados percepções relativas à densidade teórica no processo de formação do pedagogo. Analisando os depoimentos coletados conclui-se que, para a maioria as diretrizes, assim como os cursos onde atuam não estão priorizando nem o aspecto teórico nem o aspecto prático. Ao contrário, há uma busca pela articulação destas duas questões durante a trajetória de formação do pedagogo. Em consequência das mudanças realizadas nos currículos das instituições pesquisadas, metade dos entrevistados afirmou perceber que as diretrizes provocaram mudanças na densidade teórica dos cursos onde atuam, para que pudessem se adequar às horas estabelecidas para estágios e práticas, além do intuito de propiciar maior entrelaçamento entre os estudos teóricos e práticos. A inserção na licenciatura dos conhecimentos até então priorizados no bacharelado, foi visualizada como possibilidade de crescimento na formação do educador, possibilitando sua atuação tanto em sala de aula (docência e gestão) quanto em espaços não escolares.

Mais uma vez a percepção dos coordenadores e ex-coordenadores dos cursos de Pedagogia das instituições pesquisadas se distancia de alguns autores abordados, ao apresentarem um caráter mais otimista em relação as DCN. Apesar de reconhecerem a dificuldade em concretizar algumas questões no decorrer do curso,

como conceber a docência de forma ampliada possibilitando o estabelecimento de inter-relações dos conhecimentos pedagógicos com as diferentes formas de se materializar a educação, pode-se verificar que passos estão sendo dados na busca desta interseção. O(a) mesmo(a) professor(a) que afirmou ter dificuldade em propiciar uma formação aos graduandos, tendo como ponto de partida o que é considerado ideal no conceito de docência ampliada, deixou claro que a instituição onde trabalha está buscando meios, inclusive a partir da reforma curricular realizada após a aprovação das diretrizes, de proporcionar uma formação integrada a seus alunos. Ainda fazendo referência à determinação da docência como base da formação da Pedagogia, não se constatou, em nenhuma das entrevistas, o entendimento de que esta situação representa, diretamente, sua redução ao exercício do magistério. Foi sinalizada a possibilidade de esta situação ocorrer, mas em consequência da forma como o curso seria articulado e não como uma questão obrigatória. Não houve discursos categóricos como: se é docência é redução.

Também neste estudo buscou-se avaliar as principais mudanças provocadas pelas diretrizes na constituição de pedagogos e professores. Neste sentido, objetivou-se analisar em que medida a atual proposta de formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil se difere da formação oferecida no Curso Normal Superior. Em relação a esta questão as principais mudanças apontadas pelos entrevistados foram:

- definição da docência como eixo formador;
- inserção da educação infantil;
- maior clareza na gestão educacional,
- “retirada” da formação por habilitações;
- maior carga horária para a realização de estágios e práticas educativas;
- melhor definição do campo de atuação do pedagogo.

Sobre as principais mudanças ocorridas em relação aos professores, os pontos destacados se referiram a quatro aspectos: formação reflexiva do professor, propiciada pela realização do curso em universidades (que tem como princípios norteadores o

ensino, a pesquisa e a extensão); visão mais ampliada da educação; formação para a gestão e maior carga horária de curso.

Assim, após a análise das diretrizes das fontes de dados (documentos oficiais e entrevistas) alguns questionamentos continuam manifestos. É possível perceber indícios de definição da Pedagogia? Qual tipo de formação é oferecida aos graduandos deste curso? Qual é a real função que se espera do pedagogo no campo de trabalho?

Tendo como suporte as interpretações dos dados coletados conclui-se que as crescentes discussões acerca da Pedagogia e a recente aprovação são sinalizadores da constante busca pela delimitação da Pedagogia, Alguns avanços podem ser detectados. São resultados tímidos, é verdade, No entanto não podem ser desconsiderados.

A Pedagogia tem como fenômeno investigativo a educação que acontece em várias instâncias, extrapolando o espaço escolar, porém compreende-se a importância da adoção da docência como base da formação deste profissional para atuação nos diversos campos que se fizerem necessários o trabalho pedagógico. Neste sentido, adota-se a ideia de docência ampliada, que objetiva munir o docente com conhecimentos que não se resumem ao ato de ministrar aulas. Esta formação ocorrendo primeiro no espaço escolar irá se estender aos demais campos de atuação que se abre para os egressos de Pedagogia. Deste modo, ao contratar pedagogos para atuarem em empresas, por exemplo, serão considerados seus conhecimentos relativos à educação e as possibilidades de se materializar o trabalho educativo naquele espaço. O profissional pedagogo não será mais contratado para realizar funções que já são destinadas a outros profissionais, como é o caso de RH.

Para atender a estas expectativas, tem-se buscado oferecer ao pedagogo uma formação de docente/gestor, mas sem desconsiderar estas outras instâncias de atuação. São apresentadas aos alunos as possibilidades de estabelecer relações diretas entre o curso e o mundo do trabalho, focalizando dentro das disciplinas algumas especificidades concernentes ao exercício de gestão pedagógica. Também são adotadas alternativas a partir da inserção de disciplinas optativas introdutórias sobre Pedagogia Empresarial, Hospitalar, Psicopedagogia, mas considerando que este é um

curso de formação inicial. Assim, para o aprofundamento da atuação nestas outras áreas considera-se cabível a realização de cursos de especialização.

Frente ao estudo realizado e aos resultados alcançados, entende-se que, apesar da manutenção de alguns pontos conflitantes existentes no curso, bem como da geração de outras situações passíveis a longas discussões, as diretrizes representam um significativo avanço na busca pela qualificação na formação do pedagogo. Ao ser feita esta afirmação, não há o intuito de desconsiderar as lacunas existentes na legislação. Há o conhecimento da existência de falhas e das conseqüência que poderão se originar a partir delas. Apesar disso, pretende-se ampliar o olhar para além da supervalorização de tais lacunas presentes na legislação, que podem ocasionar a desvalorização das conquistas obtidas após longos anos de discussões.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S (et al.). *Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no Campo da Formação do Profissional da Educação*. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br> 821 *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Acessado em 25 de Fevereiro de 2007.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Ensinar a Pesquisar... Como e Para Que? In: SILVA, Aida Maria Monteiro (org.). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*//Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, ENDIPE, p. 221-233, 2006.

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*, em 10.09.2004. Disponível em www.anped.org.br/memoria/.../200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia. Acessado em Julho de 2005.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). *Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 12., 2004, Brasília, DF. *Documento final*. Brasília, DF, 2004.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-60.

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisa de Survey*. Trad. Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003. (p.77-212)

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOITO JR, Armando. A burguesia no Governo Lula. *En publicación: Neoliberalismo y sectores dominantes.Tendencias Oglobales y experiencias nacionales*. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. ISBN: 987-1183-56-9 Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C07Boito.pdf> . Acessado em 18 Dez 2008

BOTTOMORE, TOM. *Dicionário do pensamento marxista*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BOUDON, Raymond. *Os métodos em Sociologia*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos)

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm.

_____. Decreto n.º 3276 de 06 de dezembro de 1999.

_____. Decreto nº 3554, de 07 de agosto de 2000.

_____. Decreto nº 3860, de 09 de julho de 2001.

_____. Parecer CNE/CP nº 115, de 11 de agosto de 1999.

_____. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.

_____. Parecer CNE/CP Nº3, de 21 de fevereiro de 2006.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e formação de professores: Busca e movimento*. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CALDERANO, Maria da Assunção. ROMERO, Carlos Cortês; Dimensões econômicas e políticas da relação educação e trabalho nos países da América Latina e do Caribe. *Educação em foco - Formação de Professores e Políticas Educacionais na América Latina e Caribe* - 12, [nº 12], p.13-26, Dez. 2007/Fev. 2008.

CAMPOS, Roselane Fátima. *O Cenário da Formação de Professores no Brasil - analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar)*. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/Roselane.htm>, s/data. Acessado em 20 cJan 2009

CATANI, Denice Bárbara; et al (orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1983, p. 9-69.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Crítica: O Ensino Superior na República Populista*. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. *A Universidade Reformada: O Golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A Formação Docente e a Educação Nacional*. Disponível em: !! HYPERLINK <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf> <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>, 2007. Acessado em: 29 de Janeiro de 2008.

CRUZ, Gisele Barreto da. *Das Trajetórias e Memórias de Pedagogos Primordiais: a evolução do Curso de Pedagogia no Brasil*. *Anais... IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. São Carlos, ANPEDINHA, 2009.

DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

DIONNE, Jean. LAVILLE, Christian. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas: Belo Horizonte UFMG, 1999, p.165-195.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*: São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EVANGELISTA, Olinda. *Curso de Pedagogia: Propostas em Disputa*. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/OlindaEvangelista.htm>. s/data. Acessado em 20 Jan 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 97, 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 julho 2007

FORUM DE DIRETORES DAS FACULDADES DE EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORUMDIR). *Considerações do FORUMDIR sobre o Projeto de Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia do Conselho Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez 2008.

_____. Saberes Pedagógicos e Prática Docente. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (org.). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos*:

desafios para a inclusão social//Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, ENDIPE, p. 27-49, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educ. Soc. , Campinas, v. 23, n. 80, 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 Fev 2008. doi: 10.1590/S0101-73302002008000009

_____. *Sobre Diretrizes e Pedagogia*. Disponível em <http://ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/HelenaFreitas2005.htm>. Acessado em 10 Fev 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: Teorias em Conflito*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis: Editora Vozes, p. 55-74. 1998.

_____. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 2 ed. São Paulo: Cortês, 1996.

GATTI, Bernardete A. *Questões Metodológicas e Práticas Em Pesquisa Em Educação*. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (org.). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*//Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, ENDIPE, p. 235-250, 2006.

_____. (coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

_____. *Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo*. Cadernos de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação da PUC-SP, julho 2006, n.113, p. 65-81, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-15742001000200004. acesso em 10 de maio de 2008.

_____. *Estudos quantitativos em educação*. Educ. Pesqui. , São Paulo, v. 30, n. 1, 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de maio de 2008.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ed. São Paulo: Atlas 2008.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo, SP: Cortez, 2008

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de Professores: Saberes, Identidade e Profissão*. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

HOUSSAYE, JEAN (et. al.). *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 5 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*// Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, ENDIPE, p. 185-212, 2006.

LEAL, Elisabeth Juchem Machado. *Um Desafio para o Pesquisador: a formulação do problema de pesquisa*. Contrapontos: Universidade Vale do Itajaí. Ano 2, a 5. Ago. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *As diretrizes Curriculares Da Pedagogia – campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo*. Disponível em: [www.ced.ufsc.br/nova/textos/josecarlos libaneo.2005](http://www.ced.ufsc.br/nova/textos/josecarlos%20libaneo.2005). Acesso em 15 outubro de 2007.

_____. *Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Um Adeus à Pedagogia e aos Pedagogos?*. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*// Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, ENDIPE, p. 243-276, 2006.

_____. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Emília Freitas de. Formação de professores: passado, presente e futuro: o Curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura. NETO, Alexandre Shigunov (orgs.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, p. 15-34, 2004.

LINHARES, Célia Frazão Soares. *A Escola e Seus Profissionais: tradições e contradições*. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

LOWY, Michael. *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na Sociologia do conhecimento*. 5 ed. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. NETO, Alexandre Shigunov Neto (orgs.). *Formação de Professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de Cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-37.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela*. Maceió: Edufal, 2004, p. 163-226.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e Curso de Pedagogia: Riscos e Possibilidades Epistemológicos face ao debate às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre esse Curso. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*// Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, ENDIPE, p. 243-276, 2006.

MINTO, Lalo Watanabe. *As Reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas: Autores Associados, 2006.

MIRANDA, Flavine Assis de. A reforma educacional da década de 90: configuração de novos padrões para a educação básica. *Educação em foco - História da educação - 7*, [nº 2], Set.191-204, /Fev 2002/2003

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *Educação e Política no Limiar do Século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *A Hora e a Vez da Escola Pública?* Um estudo sobre os determinantes da Política Educacional do Brasil de Hoje. (tese apresentada a UFRJ). Novembro, 1991, p.02-66.

_____. PRONKO, Marcela Alejandra. *O Mercado Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NÓVOA, António. As Ciências da Educação e os Processos de Mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 71-106.

PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Pedagogia, Ciência da Educação?* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

QUIVY, Raymond ; VAN CAMPENHOUDT, Luc *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998.

RODRIGUES, José. *Os Empresários e a Educação Superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Reformas educacionais na América Latina e formação de professores: a questão do trabalho docente. *Educação em foco - Formação de Professores e Políticas Educacionais na América Latina e Caribe* - 12, [nº 12], p.59-72, Dez. 2007/Fev. 2008

SAVIANI, Demerval. *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados; 2003

_____. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. SAVIANI, Demerval. *Da Nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. *A Pedagogia no Brasil: História e Teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. *Profissionalização do Magistério Feminino: uma história de emancipação e preconceitos*. 2000 Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0217T.PDF>. Acesso em: 28 de Setembro de 2008.

SCHEIBE, Leda. *Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). *Formação de Professores: Políticas e debates*. 3 ed Campinas, SP: Papyrus., p. 47-64. 2006.

_____. *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa*. Cadernos de Pesquisa, v.37, n.130, p. 43-62, jan./abr.2007.

SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO., 7., 2005, Brasília, DF. *Documento final*. Brasília, DF: ANFOPE, 2005. (impresso por meios eletrônicos).

SILVA, Carmen Silva Bissoli. *Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: Um Tema Vulnerável às Investidas Ideológicas*. 2000 Disponível em: !! HYPERLINK

<http://ced.ufsc.br/nova/Textos/CarmemBissoli.htm>

<http://ced.ufsc.br/nova/Textos/CarmemBissoli.htm>¹. Acessado em: 15 de Junho de 2007.

TANURI, Leonor Maria. *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação [en línea] 2000, (014):[fecha de consulta: 28 de julho de 2008] Disponible en:
!! HYPERLINK

"<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27501405>"

¶ <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27501405>>⊥ ISSN 1413-

TRINCHES, Jocemara. EVANGELISTA, Olinda (org). *Curso de Pedagogia: projetos em disputa*. Relatório parcial de bolsista PIBIC/UFSC. Florianópolis, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: Formação, Identidade Profissional e Inovações Didáticas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (org.). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*//Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, ENDIPE, p. 467-484, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). *Formação de Professores: Políticas e debates*. 3 ed Campinas, SP: Papyrus., p. 13-46. 2006.

WEBER, Silke. *Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 85, 2003. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400003&lng=pt&nrm=iso)

[73302003000400003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 Fev 2008. doi:

10.1590/S0101-73302003000400003

ANEXO

Roteiro orientador das entrevistas realizadas com coordenadores e ex-coordenadores dos cursos de Pedagogia da UFMG, UFV, UFSJ e UFU.

1. Que tipo de profissional, o curso de pedagogia prepara? (Um professor? Qual sua opinião sobre isso? Um especialista? Em que? Qual sua opinião sobre isso? Um generalista?) Qual sua opinião sobre isso? Em que consiste a formação do pedagogo? Em que consiste o campo de atuação do pedagogo?
2. Você acha que está claramente definido nas diretrizes a identidade do curso de pedagogia? Se sim, qual é a identidade do curso avistada por você nas diretrizes? Se não, a que se deve isso?
3. Quais são os pontos presentes no documento que possibilitam esta percepção?
4. Alguns autores consideram que a partir da aprovação das DCN a Pedagogia está abandonando seus ideais “políticos-transformadores” para se encerrar nas salas de aulas, passando a desempenhar o papel de “racionalizar ações para qualificação da eficiência do ensino. O que você pensa a respeito?
5. Nas diretrizes, a docência é apresentada como base da pedagogia. Na sua opinião, em que medida essa afirmação reforça a idéia de redução da pedagogia à docência ou apenas indica o ponto a partir do qual a Pedagogia precisa se ampliar?
6. Como você avalia o conceito da docência ampliada? Ele se confunde com o conceito de pedagogia ou é uma forma de entender devidamente a docência, cujo trabalho extrapola o espaço da sala de aula?
7. Em que a aprovação das diretrizes interferiu no processo de formação do pedagogo? Quais as mudanças marcantes nesse processo a partir das diretrizes?
8. Em que a aprovação das diretrizes interferiu na formação do professor? Em que aspectos, esse processo de formação se aproxima ou se distancia do curso Normal superior?
9. Como você avalia a inserção do campo não escolar como parte do processo de formação do pedagogo - proposta pelas diretrizes? Avalie a adequação ou não dessa inserção em termos de abrangência temática e condições práticas de oferecimento do curso? Como a instituição está lidando com esses aspectos?
10. A partir do documento final das diretrizes, como podemos definir o curso? Ele se tornou mais teórico, mais prático ou busca estabelecer uma relação entre estes dois aspectos? Quais os sinais de tal situação presentes nas diretrizes?

11. Entendendo que esteja ocorrendo esta articulação, quais são os principais pontos das DCN que estão favorecendo junção?
12. Como você entende a questão da densidade teórica no curso de Pedagogia antes e após a aprovação das DCN? Houve alguma mudança? De que forma?
13. Na sua opinião, ao definir a Pedagogia como uma licenciatura, de que forma se articulam os conhecimentos teóricos que antes eram possibilitados pelo bacharelado? como fica a formação teórica do licenciado quando se estabeleceu essa fusão?
14. Sabe-se que, apesar das especializações em supervisão, coordenação, inspeção escolar terem sido extintas do diploma do egresso de Pedagogia, as diretrizes não excluíram a possibilidade de atuação do pedagogo nestes campos de atuação. A seu ver, a formação atual proposta pelo curso capacita os alunos para atuarem nesse campo, transitando entre as diversas demandas da gestão educacional?
Comente
15. Na sua avaliação existe um conhecimento próprio ao campo da pedagogia ou à pedagogia cabe a articulação e incorporação dos saberes de diversas áreas? Como você vê a possibilidade de atuação no processo de formação do pedagogo – especialistas de diversas áreas do conhecimento?