

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**SOLANGE TOLDO SOARES**

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES  
NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL (1996-2006):  
AMBIGUIDADES NAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

**CURITIBA  
2010**

**SOLANGE TOLDO SOARES**

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES  
NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL (1996-2006):  
AMBIGUIDADES NAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, área de Concentração Educação, Cultura e Tecnologia, Linha de Pesquisa Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra Monica Ribeiro da Silva

**CURITIBA  
2010**

Catálogo na publicação  
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Soares, Solange Toldo

O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia no Brasil (1996-2006): ambigüidades nas propostas de formação do pedagogo / Solange Toldo Soares. – Curitiba, 2010.  
103 f.

Orientadora: Profª.Drª. Monica Ribeiro da Silva  
Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

1. Professores – formação. 2. Pedagogia – currículo – Brasil – 1996 - 2006. I. Título.

CDD 371.12



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Dissertação de **SOLANGE TOLDO SOARES** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas, DR<sup>a</sup> MÔNICA RIBEIRO DA SILVA, DR<sup>a</sup> OLINDA EVANGELISTA, DR<sup>a</sup> SÔNIA GUARIZA MIRANDA e DR<sup>a</sup> REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMEYER, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA (1996-2006): AMBIGUIDADES NAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> MÔNICA RIBEIRO DA SILVA		aprovada
DR <sup>a</sup> OLINDA EVANGELISTA		aprovada
DR <sup>a</sup> SÔNIA GUARIZA MIRANDA		aprovada
DR <sup>a</sup> REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMEYER		aprovada

Curitiba, 23 de fevereiro de 2010.

**Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico este trabalho a todos aqueles que amam a ciência pedagogia e defendem um curso de formação de pedagogos que contribua para a formação da subjetividade autônoma dos estudantes.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por possibilitar que a partir do estudo baseado no materialismo histórico dialético eu firmasse ainda mais minha fé em sua existência metafísica. Tal paradoxo foi possível devido ao desenvolvimento mais aguçado de minha subjetividade autônoma que o contato com o fascinante pensamento dialético possibilitou e devido à experiência pessoal que tenho com este Deus, uma mistura que considero dialética.

À professora Doutora Monica Ribeiro da Silva, orientadora deste trabalho, que me ensinou o rigor metodológico necessário para o desenvolvimento da pesquisa científica, incentivou o resgate deste tema e orientou as bases metodológicas desta dissertação.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que colaboraram para o meu crescimento intelectual.

Às professoras Doutoras Olinda Evangelista, Regina Cely de Campos Hagemeyer e Sônia Guariza Miranda, componentes das bancas de qualificação e defesa, pelas preciosas, rigorosas e detalhadas sugestões.

À minha amiga Jussara, que conheci devido ao mestrado e foi companheira de angústias metodológicas, epistemológicas e existenciais.

À professora Maria Odette de Pauli Bettega pessoa que considero minha “mãe” acadêmica por me ensinar tantas coisas desde que a conheci em 2007 e por todo o apoio sempre.

Aos meus pais Antonio e Amábile pelo incentivo a estudar sempre.

Ao meu irmão Kleberson e demais amigos pelo companheirismo e apoio.

Agradeço a todas estas pessoas que fazem de mim o que sou.

E ainda agradeço às instituições Universidade Federal do Paraná e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo financiamento que viabilizou a realização deste trabalho, mesmo que em prazos “enlouquecedores” devido aos critérios de eficiência e produtividade impostos também à academia.

O pensamento unidimensional é sistematicamente promovido pelos elaboradores da política e seus provisionadores de informação em massa. O universo da palavra, destes e daqueles, é povoado de hipóteses autoavaliadoras que, incessantemente e monopolisticamente repetidas, se tornam definições ou prescrições hipnóticas. (MARCUSE, 1973, p.34.)

## RESUMO

Este trabalho analisou o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP no Brasil, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/ Conselho Pleno – CP n° 01, de 15 de maio de 2006. A análise guiou-se pela identificação de ambiguidades nos textos elaborados pelos representantes de diferentes projetos que disputaram o conceito de pedagogia e a proposta de formação do pedagogo no referido processo de elaboração. O problema de pesquisa ficou assim definido: Quais os fatores implicados no processo de construção das DCNP que propiciaram a elaboração da Resolução CNE/CP n° 01/2006 de forma incoerente e imprecisa? Estas DCNP podem dificultar e/ou promover a formação da subjetividade autônoma do pedagogo pela via da educação no Curso de Pedagogia? Tomou-se como hipótese que os fatores que impõem limites à formação da subjetividade autônoma do pedagogo - como pessoa, profissional e categoria - explicitam-se no processo de construção das DCNP a partir das ambiguidades internas dos textos oficiais, mas também das ambigüidades manifestas pelas entidades e intelectuais que divulgaram projetos de formação do pedagogo e mesmo no interior dos projetos defendidos nesses textos. Com base nesta análise constatou-se que o contexto de reforma educacional iniciado nos anos de 1990 apresentou e justificou a elaboração das DCNP no Brasil acompanhado de um discurso de certa forma atrelado às mudanças que ocorreram na organização e manutenção do sistema capitalista mundial, discurso associado principalmente à generalidade e à flexibilidade. O processo de construção das DCNP demonstra disputa por projetos de formação do pedagogo e uma intensa interlocução com o Estado no intuito de que não fosse aprovado o projeto de formação de professores defendido pelo CNE e expresso no Projeto de Resolução. Verificou-se que os mais diferentes e ambíguos interesses se articularam no processo em torno dos eixos: campo epistemológico da pedagogia, atividades profissionais e base de formação do pedagogo e de sua identidade, e que as mais variadas formas de interpretar e sugerir propostas de formação do pedagogo no processo de elaboração das DCNP sinalizaram ambiguidades de interpretação dessas categorias. Observou-se que as ambiguidades presentes nos documentos analisados dificultam o entendimento autêntico dos significados de vários conceitos, dentre eles a própria pedagogia como curso e como campo epistemológico, a docência, a gestão, a organização do trabalho pedagógico, a pesquisa. Verificou-se que a Resolução CNE/CP n° 01/2006 reflete as ambivalências que marcaram o processo de elaboração, identificadas nos textos das entidades e nos texto dos CNE. A Resolução aprovada também reflete as concessões que foram feitas entre o Estado e os envolvidos na disputa. A constatação é que o projeto de fato perdedor nesta disputa foi à educação básica brasileira, principalmente, a oferecida na escola pública onde se encontra a maior demanda para esse nível de escolaridade, pois da formação dos pedagogos dependem gerações de brasileiros. Ressaltou-se que a Resolução CNE/CP n° 01/2006 comporta a possibilidade de formar principalmente para a adaptação a este sistema, mas também de formar para a autonomia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Curso de Pedagogia; Diretrizes Curriculares Nacionais; Teoria Crítica da Educação.



## ABSTRACT

This dissertation analyzed the process of construction of the National Curricular Guidelines for the Pedagogy Graduation Courses in Brazil established by the Resolution of the National Education Council – number 01, on May 15<sup>th</sup> 2006, from the identification of some ambiguities on texts written by the representatives of different historical projects which dispute the concept of pedagogy and the proposal of the training pedagogue on the referenced above mentioned process. The definition of the research problem was based on the following guiding questions: Were the involved factors in the process of construction of the National Curricular Guidelines for the Pedagogy Graduation Courses responsible for the elaboration of the Resolutions of the National Education Council – number 01, on May 15<sup>th</sup> 2006 (BRASIL, 2006b) in inconsistency and inaccurate way? May the guidelines become difficult and/or promote the subjective autonomous formation of pedagogue through education in the Pedagogy Graduation Courses? The hypothesis was: the factors which establish some limits to the subjective autonomous formation of the pedagogue – such as people, professional and category – are explicit in the process of construction of those guidelines from internal ambiguities of the official texts, the entities and the intellectuals which spread the projects training pedagogue and between the projects defended in those texts. From base of this analysis was shown that the context of the educational reform stated on 90's present and justified the elaboration of the guidelines in Brazil accompanied of the discourse combined of the changes which occurred in the organization and maintenance of the world capitalist system, this discourse was associated mainly through generality and flexibility. The guidelines process of construction shows a dispute by projects of training pedagogue and a intensify interlocution with the State aimed the disapproval of the pre-service teachers project defended by the National Education Council and expressed in the Resolution Project. It was verified that the most different ambiguous interests are articulated on the process around two axes: epistemological field of the pedagogy, professional activities and training base of the educator and his/her identity, and that the most different ways of interpret and suggest proposal for teacher training in preparing the guidelines signaled ambiguities in the interpretation of these categories. It was observed that the present ambiguities in the analyzed documents make difficult the authentic understanding of the meaning of the various concepts, among them the pedagogy as graduation course and as epistemological field, teaching, management, organization of the educational work and research. It was verified that the Resolution of the National Education Council – number 01, on May 15<sup>th</sup> 2006 reflects the ambivalences which marked the elaboration process what was identified in the texts of the entities and in the texts of the National Education Council. The Resolution approved also reflects the concessions that were made between the State and those involved on the dispute. The fact is that the looser in this dispute was the project referring to the elementary Brazilian education, mainly, which is offered in the public school where is founded the majority to this level of schooling, since the training pedagogues depend of the Brazilians generations. It was stressed that the Resolution of the National Education Council – number 01, on May 15<sup>th</sup> 2006 includes the possibility of forming mainly to adapt to this system, but also to educate for autonomy.

Keywords: Pedagogy Graduation Course; National Curricular Guidelines; Critical Theory of Education.

## LISTA DE SIGLAS

ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional  
ACSE – Associação Campograndense de Supervisores Escolares – Br  
AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
AMISP – Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos – Br  
ANDE – Associação Nacional de Educação – Br  
ANDES/ SN – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior/ Sindicato Nacional – Br  
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Br  
ANPAE – Associação Nacional de Pesquisa e Administração Escolar – Br  
ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – Br  
APASE – Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo – Br  
ASEAL – Associação dos Supervisores Educacionais de Alagoas – Br  
ASESC – Associação dos Supervisores Escolares de Santa Catarina – Br  
ASSERS – Associação dos supervisores Educacionais do Estado do Rio Grande do Sul – Br  
BM – Banco Mundial  
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade – Br  
CEFP – Comissão de Especialistas de Formação de Professores – Br  
CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia – Br  
CFE – Conselho Federal de Educação – Br  
CFPD – Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores  
CONJUR – Consultoria Jurídica  
CPP – Centro do Professorado Paulista – Br  
CNE – Conselho Nacional de Educação – Br  
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – Br  
CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – Br  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia  
EI – Educação Infantil  
EXNEPe – Executiva Nacional dos Estudantes do Curso de Pedagogia – Br

FENERSE – Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais – Br

FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Br

FONEPe – Fórum Nacional de Entidades de Pedagogia

FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

ME – Movimento Estudantil – Br

MEC – Ministério da Educação e Cultura – Br

MEC/ CNE – Ministério da Educação e Cultura/ Conselho Nacional de Educação – Br

OI – Organismos Internacionais

OTP – Organização do Trabalho Pedagógico

PBQP – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade

SESu/ MEC – Secretaria de Educação Superior/ Ministério da Educação e Cultura – Br

SIEF – Séries Iniciais do Ensino Fundamental

SINESP – Sindicato dos Especialistas de Educação do Município de São Paulo – Br

UDEM – Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo – Br

UEL – Universidade Estadual de Londrina – Br

UDF – Universidade do Distrito Federal – Br

UFPR – Universidade Federal do Paraná – Br

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina – Br

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina – Br

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA (DCNP) NO BRASIL (1996-2006): MARCOS TEÓRICOS DA ANÁLISE EM QUESTÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 O CONTEXTO SOCIAL QUE APRESENTOU E JUSTIFICOU A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL (1996-2006).....	17
1.2 O DISCURSO QUE JUSTIFICOU A ELABORAÇÃO DAS DCNP.....	23
1.3 PROJETOS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM DISPUTA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DCNP NO BRASIL.....	32
<b>2 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM DISPUTA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL (1996-2006).....</b>	<b>39</b>
2.1 CAMPO EPISTEMOLÓGICO DA PEDAGOGIA, ATIVIDADES PROFISSIONAIS E BASE DE FORMAÇÃO E IDENTIDADE DO PEDAGOGO EM DISPUTA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DCNP.....	40
2.2 PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: IMPRECISÕES E AMBIGUIDADES.....	48
2.2.1 O Projeto de Resolução do CNE.....	56
2.3 AS CRÍTICAS DAS ENTIDADES AOS DOCUMENTOS DO CNE E “NOVAS” PROPOSTAS: AMPLIAÇÃO DAS AMBIGUIDADES.....	58
<b>3 O PROJETO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DEFENDIDO PELO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL (1996-2006).....</b>	<b>71</b>
3.1 AS VERSÕES DO PARECER CNE/CP N°05/2005, O PARECER CNE/CP N° 03/2006 E A RESOLUÇÃO CNE/ CP N° 01/2006.....	72
3.1.1 Críticas à Resolução CNE/CP n° 01/2006.....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>

## INTRODUÇÃO

[...] Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento (ADORNO, 2006, p.33).

O interesse pelo estudo do processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP no Brasil, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE / Conselho Pleno – CP n° 01, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b) iniciou-se em 2005 em meio aos preparos para a minha formatura no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Naquele ano, foi divulgado o Projeto de Resolução do CNE/CP (BRASIL, 2005a) que pretendia instituir DCNP.

O Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a) limitava-se à proposta de formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – AIEF e Educação Infantil – EI, deixando para a pós-graduação a formação para Organização do Trabalho Pedagógico – OTP/ gestão de espaços escolares e não escolares, e, produção e difusão de conhecimento. O fato impulsionou debates intensos na UFPR subsidiados pelo Setor de Educação da Universidade e pelo Movimento Estudantil da Pedagogia no Paraná. As discussões enfatizavam a importância da formação do pedagogo unitário<sup>1</sup>, docente/gestor/pesquisador, e o repúdio à formação restrita à docência no Curso de Pedagogia.

Com base nessas discussões alguns questionamentos vieram à tona: como ficaria o Curso de Pedagogia a partir de 2005? Seria transformado em Curso Normal Superior? A formação do pedagogo seria responsabilidade da pós-graduação desconsiderando a historicidade do Curso de Pedagogia?

O final do ano aproximava-se e com ele a finalização do meu curso de graduação em Pedagogia e não havia notícias de consenso entre o CNE, comunidade acadêmica e entidades representativas da área. Esse foi o clima de

---

<sup>1</sup> Segundo Miranda (2006a) a formação unitária do pedagogo apoia-se no princípio da indissociabilidade não hierárquica entre docência, organização do trabalho pedagógico – OTP/ gestão de espaços escolares e não escolares e produção e difusão de conhecimento. A defesa da formação do pedagogo unitário está presente no currículo do Curso de Pedagogia da UFPR desde 1996 (UFPR, 2007).

término do curso: expectativa, medo, ansiedade, decepção e para completar a indignação a aprovação do Parecer CNE/CP n° 05/2005 (BRASIL, 2005f) em 13 de dezembro de 2005, que pretendia instituir DCNP. O documento parecia não ter muitos avanços em relação ao Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a), pois a formação do pedagogo havia sido aprovada para atuação restrita à docência.

Porém, no dia 21 de fevereiro de 2006 foi sancionado o Parecer CNE/CP n° 03/2006 (BRASIL, 2006a). Que mudanças havia? A comunidade acadêmica conseguiu uma emenda a um dos artigos do Parecer CNE/CP n° 05/2005 (BRASIL, 2005f), o artigo 14, que devolveu ao curso a possibilidade de formar pedagogos. Mas apenas uma emenda resolveria todo o embate?

O texto definitivo foi aprovado então em 15 de maio de 2006, a Resolução CNE/CP n° 01/2006 (BRASIL, 2006b). Porém qual o conteúdo da Resolução aprovada? Houve avanços em relação ao Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a) divulgado em 2005? Como foi esse processo de elaboração das DCNP? Que interesses estavam envolvidos? Por que tanto debate parecia não fazer diferença para a aprovação final das DCNP?

Toda essa angústia de alguém que passava de estudante a profissional de um curso que demonstrava estar “em crise de identidade” e conseqüentemente de uma profissão com ameaças de extinção, foi transformada em problema de pesquisa e objeto de estudo acadêmico.

Partiu-se dessas questões norteadoras e procurou-se delimitar a pesquisa a partir do entendimento da importância da educação para a formação da subjetividade autônoma das pessoas. Segundo Adorno (2006, p. 125) a subjetividade autônoma pode ser entendida como “... o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”. Esse poder autônomo é de extrema importância na formação dos indivíduos para que não tenham uma atitude passiva diante das questões políticas, econômicas, sociais e da vida pessoal. A subjetividade autônoma é o poder de reflexão altamente elaborado, que pode impedir que barbáries como a do holocausto dos judeus não se repitam. A educação tem assim grande responsabilidade, pois atua diretamente nas mentes dos indivíduos; a educação pode podar os sujeitos e ensiná-los a aceitar ordens sem reflexão ou pode fornecer autonomia para refletir diante de todas as situações, formar indivíduos capazes de agir sempre conscientes do que estão fazendo, mesmo em meio à pressão do poder, ou da coletividade (ADORNO, 2006).

Tomou-se como pressuposto que a forma de organização de um curso determina em grande parte como será a formação dos sujeitos a ele submetidos, portanto, o problema de pesquisa em questão ficou definido tomando por base a seguinte pergunta norteadora: Os fatores implicados no processo de construção das DCNP propiciaram a elaboração da Resolução CNE/CP n° 01/2006 (BRASIL, 2006b) de forma incoerente e imprecisa? Essa DCNP pode dificultar e/ou promover a formação da subjetividade autônoma (ADORNO, 2006) do pedagogo pela via da educação no Curso de Pedagogia?

Partiu-se da seguinte hipótese<sup>2</sup>: os fatores que impõem limites à formação da subjetividade autônoma do pedagogo - como pessoa, profissional e categoria - explicitam-se no processo de construção das DCNP a partir das ambiguidades internas dos textos oficiais, mas também das ambigüidades manifestas pelas entidades e intelectuais que divulgaram projetos de formação do pedagogo e mesmo no interior dos projetos defendidos nesses textos.

Dessa forma, o objetivo central neste trabalho é analisar o processo de construção das DCNP, partindo da identificação da presença ou ausência de ambiguidades nos textos elaborados pelos diferentes projetos históricos. E tem como objetivos mais específicos: identificar marcos explicativos para a análise do processo de construção das DCNP; trazer dados das propostas de formação do pedagogo no processo de construção das DCNP e compará-las; comparar versões dos documentos do CNE entre si; compilar fontes e registro de dados referentes ao processo de construção das DCNP.

Diante do problema, objetivos e hipótese de pesquisa verificou-se a necessidade da utilização do recurso de estudo documental. Segundo Evangelista (2003), é importante escolher os materiais adequados para se fazer as perguntas adequadas, assim o contato com a literatura sobre o tema e a delimitação do problema levou à seleção dos documentos. Os documentos não encontrados nos sites das entidades e do CNE foram gentilmente cedidos por pesquisadores e

---

<sup>2</sup> Esta é a hipótese de pesquisa que norteou a organização do trabalho e as escolhas metodológicas; diferente das hipóteses apontadas no interior do texto que se referem ao estilo de escrita, esse estilo parte do pressuposto de que a ciência não é uma verdade absoluta e, portanto, apontam-se hipóteses como conclusões possíveis, mas questionáveis, da relação teoria e empiria.

professores<sup>3</sup>. Essa garimpagem levou muito tempo e impulsionou a organização de um arquivo<sup>4</sup> com todos os documentos encontrados, para facilitar pesquisas futuras e também para preservar a memória do processo de construção das DCNP.

Partiu-se para a definição da metodologia de trabalho que considerou as orientações de Lima Filho (2008), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Silva (2008) e Evangelista (2003).

Shiroma, Campos e Garcia (2005) afirmam que é necessário ler o que dizem e identificar o que não dizem os textos em articulação com outros textos, observando a intertextualidade como dimensão dos textos das reformas educacionais, segundo as autoras:

[...] textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos. Tal movimento, que fecunda o campo da educação com discursos produzidos em outros campos discursivos, demarca um novo terreno de análise – a intertextualidade como uma dimensão constituinte dos textos da reforma (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 432).

As autoras fundamentadas em Fairclough (2001) apontam que os textos podem modificar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes provocando um movimento de historicidade intrínseca dos textos na sua dupla relação, “... dos textos na história e da história nos textos” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 432).

Assim, optou-se por escolher eixos de análise, presentes no centro da disputa no processo de elaboração das DCNP que possibilitassem o estudo delimitado dos documentos. A definição das questões que estiveram no centro da disputa fundamenta-se nas afirmações de Silva (2005), constituindo os eixos de análise: a discussão em torno do estatuto epistemológico da pedagogia; a questão da atividade profissional do pedagogo e a base de formação do pedagogo e de sua

---

<sup>3</sup> Destaca-se a importante contribuição do acesso ao arquivo pessoal da prof<sup>a</sup> Dra. Monica Ribeiro da Silva, que à época da discussão sobre as DCNP, guardou as versões discutidas no setor de educação da Universidade Federal do Paraná, bem como outros documentos que envolveram o processo de elaboração das DCNs da Pedagogia. Também do contato por e-mail com a pesquisadora Jocemara Triches, que gentilmente cedeu muitos materiais.

<sup>4</sup> Todos os documentos selecionados para a análise que não estavam em PDF foram convertidos para esse formato, mesmo os que estavam em fotocópia foram *scaneados* e convertidos. Na lista de referências indicou-se a origem da fonte e a maioria não encontra-se em PDF, porém os links para o acesso a cada um dos documentos em PDF, foram disponibilizados em uma postagem no blog <http://solangetsoares.blogspot.com> no arquivo “O processo de construção das DCNP”.



identidade.

Os resultados da pesquisa estão descritos na presente dissertação, que foi estruturada em três capítulos.

No capítulo 1, há a exposição dos fatores da reforma educacional iniciada nos anos de 1990 e do discurso que justifica a elaboração das DCNP neste contexto, situa-se partindo da literatura os indícios da disputa entre projetos de formação do pedagogo, focalizando no processo o papel da centralidade do currículo.

No capítulo 2, apresentam-se os principais projetos de formação do pedagogo que foram divulgados pelas entidades e intelectuais envolvidos no processo de elaboração e mostra-se a presença de ambiguidades nos diferentes projetos de formação do pedagogo, que possibilita a articulação com os mais diversos interesses.

No capítulo 3, alega-se que as ambiguidades presentes nos documentos do CNE dificultam o entendimento a respeito do campo epistemológico, atividades profissionais do pedagogo e base de formação, havendo também uma breve consideração a respeito das críticas apresentadas à Resolução aprovada.

Nas considerações finais foram tecidos alguns apontamentos sobre a importância de refletir-se a respeito dos rumos do Curso de Pedagogia e da profissão do pedagogo no Brasil após a aprovação da Resolução CNE/CP n° 01/2006 (BRASIL, 2006b).

Como nenhuma análise é neutra, no interior da exposição há o entendimento com respeito à organização do Curso de Pedagogia, sem prescrições, com o objetivo de despertar a reflexão em torno da implementação das DCNP, resgatar o processo de construção das DCNP para refletir sobre o presente, a implementação da Resolução CNE/CP n° 01/2006 (BRASIL, 2006b).

## **1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL (1996-2006): MARCOS TEÓRICOS DA ANÁLISE EM QUESTÃO**

O fato de a grande maioria da população aceitar e ser levada a aceitar essa sociedade não a torna menos irracional e menos repreensível. A distinção entre consciência verdadeira e falsa, entre interesse real e imediato, ainda tem significado. Mas a própria distinção tem de ser validada. O homem tem de vê-la e passar da consciência falsa para a verdadeira, do interesse imediato para o interesse real. [...]  
(MARCUSE, 1973, p. 17).

Para Lima Filho (2008) o desafio posto à análise de uma reforma educacional, é identificar os marcos explicativos que possibilitem a elaboração de uma reflexão teórica próxima da realidade e alerta:

[...] antes de iniciar o exame do conteúdo estrito de uma determinada reforma educativa, isto é, as leis e medidas que lhes dão materialidade, é necessário analisar o discurso que a apresenta e justifica, buscando evidenciar, a partir daí, os vínculos existentes entre seus marcos conceituais e conteúdos e os fatores do contexto social em que se apresentam e justificam (LIMA FILHO, 2008, p. 257).

Atentando-se para essa orientação metodológica situar-se-á neste capítulo inicial, o contexto social e o discurso que apresentou e justificou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP no Brasil, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006b) e indícios da disputa entre projetos de formação do pedagogo, focalizando a centralidade do currículo.

## 1.1 O CONTEXTO SOCIAL QUE APRESENTOU E JUSTIFICOU A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL (1996-2006)

A partir dos anos de 1990 o Estado brasileiro colocou em vigor um amplo programa de reformas educativas<sup>5</sup>, resultando em mudanças para todo o sistema educacional brasileiro<sup>6</sup>. Silva (2008, p. 115) destaca que,

Muitas das orientações prescritas pela UNESCO, assim como pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano, foram incorporadas pela política educacional brasileira que, ao longo dos anos 90, ocupou-se da implementação da reforma educacional. As bases para essa reforma foram sendo traçadas a partir de uma intensa interlocução entre os atores locais e as agências internacionais.

Scheibe e Aguiar (1999) afirmam que no contexto de reconfiguração geral da Educação Superior brasileira se encontrava em curso, nos anos de 1990, uma reforma em expansão de forma fragmentária por meio de instrumentos legais como leis ordinárias, decretos, emendas constitucionais e mesmo medidas provisórias, com o intuito de alterar o Ensino Superior brasileiro. Essas medidas eram ações coordenadas com o Congresso Nacional para garantir a implementação da LDB n° 9394/96 (BRASIL, 1996), caracteriza pela generalidade e flexibilidade (SCHEIBE e AGUIAR, 1999).

Após aprovação da Constituição Federal de 1988 (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988 apud SAVIANI, 2008a), em 15 de outubro do mesmo ano, o deputado Octávio Elísio apresentou o projeto de lei n.

---

<sup>5</sup> Segundo Silva (2008) uma das formas de intervenção do Estado sobre a educação é a implementação de ações com vistas a alterar a estrutura e o funcionamento do sistema educacional e estas intervenções, segundo a autora, tem sido convencionalmente chamadas de reformas educacionais.

<sup>6</sup> Para Saviani (2008a) quando a Constituição de 1988 determina que a União estabeleça diretrizes e bases da educação nacional, está pretendendo com isso que a educação em todo o país, siga diretrizes e bases comuns. Para o autor, a organização educacional com diretrizes e bases comuns é que se convencionou chamar de sistema nacional de educação. Pondera que o “sistema” não significa identidade, mas um “todo articulado”, um todo que articula uma variedade de elementos, que ao se integrarem ao todo não perdem a identidade. Saviani considera que há uma estreita relação entre a LDB e a sistematização da educação: “Tal lei visará consolidar o sistema ou reformá-lo (caso exista), ou então, instituí-lo, ou pelo menos, determinar as condições para que ele seja criado (caso não exista)” (SAVIANI, 2008a, p.206).

1.258-A/88 (BRASIL, 1988 apud SAVIANI, 2008a) fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O projeto visava substituir a LDB nº 4024/61 (BRASIL, 1961) e as leis que a reformaram, a Lei nº 5540/68 (BRASIL, 1968) e a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), e reproduzia integralmente a proposta formulada por Dermeval Saviani para um artigo a ser publicado na revista número 13 da Associação Nacional de Educação – ANDE que por iniciativa do presidente da entidade circulou na IX Reunião Anual da ANPEd em 29.04.88. (SAVIANI, 2008a).

O projeto apresentado no artigo foi também objeto de discussão na V Conferência Brasileira de Educação em agosto de 1988. Em 1989, foi criado um Grupo de Trabalho da LDB e com base nas discussões nesse grupo, que ouviu em audiência pública aproximadamente 40 entidades e instituições, apresentou-se o substitutivo Jorge Hage. Surgiram também iniciativas paralelas no Senado (SAVIANI, 2008a).

Em 1992, alterado o contexto político, deu entrada no Senado um projeto de LDB de autoria do Senador Darcy Ribeiro em parceria com membros do governo Collor. Os projetos ficaram em tramitação e o governo mudou devido ao impedimento de Collor (SAVIANI, 2008a).

Em 1995, Darcy Ribeiro foi convidado pelo novo governo, de Itamar Franco, à relatoria do projeto de LBD da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, o projeto foi apresentado em forma de parecer em 21 de março de 1995. Darcy Ribeiro apresentou sucessivas versões de substitutivo próprio, a última versão aprovada em 08 de fevereiro de 1996. Aprovado no Senado o projeto retornou à Câmara dos Deputados na forma do substitutivo Darcy Ribeiro. Na Câmara foi designado relator o deputado José Jorge. Em 17 de Dezembro de 1996, foi aprovado na Câmara dos Deputados o relatório apresentado por José Jorge, mantendo a mesma estrutura do substitutivo Darcy Ribeiro com pequenas alterações (SAVIANI, 2008a).

O projeto foi à sanção presidencial sem vetos e em 20 de dezembro de 1996 a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), foi promulgada, "... o MEC foi por assim dizer co-autor do texto de Darcy Ribeiro que se empenhou diretamente na sua aprovação" (SAVIANI, 2008a, p.162).

Exposto esse cenário da elaboração da LBD nº 9394/96, cabe destacar aquelas medidas que impulsionaram a discussão sobre a reforma curricular e a instituição de DCN para os cursos de graduação no Brasil.

Segundo Scheibe e Aguiar (1999) as alterações no Ensino Superior, a partir da LDB n° 9394/96, visavam desde a transformação das Instituições de Ensino Superior – IES em organizações sociais - entidades públicas de natureza privada - até a implementação de uma série de medidas legais como o congelamento de salários dos professores, escolha de dirigentes das universidades e processos de avaliação institucional (SCHEIBE e AGUIAR, 1999).

Destaca-se o Decreto 2306 de 19 de agosto de 1997 (BRASIL, 1997a) que regulamenta a existência das Instituições de Ensino Superior – IES públicas, privadas sem fins lucrativos e privadas com fim lucrativo, com a seguinte organização acadêmica: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Para Scheibe e Aguiar (1999, p. 222) “uma tipologia inédita para o ensino superior brasileiro” com distinção entre universidade de pesquisa e instituições de ensino, conforme se percebe no texto do Decreto:

Art. 9º As universidades, na forma do disposto do art. 207 da Constituição Federal, caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ainda, ao disposto no art. 52 da Lei n. 9.394 de 1996. [...]

Art. 12. São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento. [...] (BRASIL, 1997a).

Para as demais tipologias: faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, não há explicações na lei, ficando subentendido que são também instituições de ensino, mas que podem não se caracterizar pela excelência do ensino oferecido. Pressupor que algumas instituições podem caracterizar-se pela excelência de ensino e outras não é no mínimo um descaso do poder público expresso na legislação. Não deveria a excelência ser ponto de partida para todas as IES? Aliás, não deveriam todas as IES caracterizarem-se pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?

Para a discussão que se pretende realizar, cabe destacar que a questão dos currículos de graduação começou a ganhar importância a partir de 1995, na reforma da Educação Superior (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000). Para Silva (2008, p. 35) “o currículo está no centro da atual reforma educacional”.

A reforma curricular tornou a estrutura dos cursos de graduação mais flexível e menos especializada, com a eliminação da figura dos “currículos mínimos” (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000). Destaca-se a seguir os principais elementos que desencadearam a reforma curricular e a construção de DCN para os cursos de graduação:

- [...] a) a Lei n° 9.131/95 que, ao criar o Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu como uma das competências desse órgão deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC, para os cursos de graduação (letra “c” do parágrafo 2° do art. 9°);
- b) a nova LDB que, no inciso II do artigo 53, cria a necessidade de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e permite a eliminação dos chamados “currículos mínimos”, tornando os currículos de graduação mais flexíveis;
- c) a intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais, face as mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho;
- d) o processo desencadeado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, em 1997, objetivando a implementação das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação;
- e) a definição de “Padrões de Qualidade para os Cursos de Graduação”, pela SESu;
- f) o estabelecimento de critérios sobre a constituição de comissões e procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores;
- g) o posicionamento assumido pelo Fórum de Pró-Reitorias de Graduação, especialmente no Plano Nacional de Graduação, em prol de Diretrizes Curriculares gerais e fortalecimento dos projetos pedagógicos institucionais e dos cursos de graduação (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000, p. 8).

Dentre esses elementos o Edital n° 04, de 04 de dezembro de 1997 (BRASIL, 1997b) solicitou que as IES enviassem propostas de elaboração para DCN de todas as áreas. Essas propostas enviadas serviram de base para o trabalho das Comissões de Especialistas de Ensino de cada área e,

As Diretrizes Curriculares, a despeito de indicar, por um lado, processos de autonomização na composição curricular, podem, por outro, ser compreendidas como mecanismos de ajuste e aligeiramento da formação. Parece haver também, por parte de outros setores, o entendimento de que é preciso flexibilizar os currículos dos cursos de graduação devido a necessidade de viabilizar a vida dos alunos, especialmente daqueles que trabalham, uma vez que é bastante elevado o número dos que deixam as instituições sem concluir os cursos. Assim, o currículo é responsabilizado, em grande parte, pelo alto percentual de evasão das IES brasileiras. O MEC, por sua vez, vê a rigidez curricular como sendo a principal causa dos elevados índices de evasão e baixos percentuais de diplomados (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000, p. 10-11).

Portanto, levanta-se como hipótese que os princípios adotados para essas mudanças curriculares foram:

[...] a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adequação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais [...] (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000, p. 9).

Feitas essas ponderações iniciais sobre a mudança curricular dos cursos de graduação no Brasil, serão apontadas algumas determinações legais que intensificaram o processo de discussão específico das DCNP.

A LDB n° 9394/96 (BRASIL, 1996) trata de questões específicas para a mudança na organização dos Cursos de Pedagogia. No texto da referida lei encontra-se um título dedicado aos Profissionais da Educação (Título VI), que aborda informações polêmicas. Esse título é formado pelos artigos 61 a 67; os artigos 62, 63 e 64 recebem destaque, nesse texto, porque propõem mudanças para a organização do curso de Pedagogia (BRASIL, 1996).

O art. 62 cria a figura dos Institutos Superiores de Educação para junto com as universidades responsabilizarem-se pela formação de docentes. O art. 63 institui o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a EI e AIEF. O art. 64 abre a possibilidade de formação do profissional da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em cursos de pós-graduação, retirando do Curso de Pedagogia a exclusividade para esta formação (BRASIL, 1996).

Scheibe e Aguiar (1999), Freitas (1999) e Scheibe (2000) apontam uma série de medidas legais que acompanharam a promulgação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e “formataram” o modelo para formação de professores e pedagogos no país. Neste trabalho serão destacados, dentre essas medidas legais apontadas pelas autoras, o Parecer n° 115/99 (BRASIL, 1999a), o Parecer n° 970/99 (BRASIL, 1999b), o Decreto n° 3276/99 (BRASIL, 1999c) e Decreto n° 3554/00 (BRASIL, 2000).

O Parecer n° 115/99 (BRASIL, 1999a) da Câmara de Ensino Superior do CNE regulamenta e reforça os artigos 62 e 63 da LDB n° 9394/96 (BRASIL, 1996). Esse Parecer estabelece que a preparação dos profissionais para atuar na Educação Básica acontecerá prioritariamente em instituições de ensino técnico-profissional, com caráter pós-médio. Para Freitas (1999) isso se configura em aligeiramento e rebaixamento das condições e exigências para formação dos profissionais da educação, pois se abre a possibilidade de aproveitamento em nível superior dos

estudos realizados em nível anterior de escolaridade “desqualificando e banalizando o rigor necessário que deveria ser exigido dos estudos superiores” (FREITAS, 1999, p. 21).

O Parecer n. 970/99 (BRASIL, 1999b) dispôs sobre o Curso Normal Superior, criado pela LDB n° 9394/96 (BRASIL, 1996) e a questão da habilitação para magistérios em EI e AIEF nos cursos de Pedagogia. Segundo Scheibe (2000), o Parecer n. 970/99 (BRASIL, 1999b) retirou do curso de Pedagogia a possibilidade de habilitar para a docência na EI e AIEF. A questão fica clara no texto do Parecer n. 970/99: “Por esta razão, julgamos que não devem mais ser autorizadas as habilitações para magistério nas SIEF e EI nos cursos de Pedagogia, mas tão somente Cursos Normais Superiores” (BRASIL, 1999b, p.2).

Scheibe (2000) afirma que entidades e intelectuais da área discordaram do Parecer n. 970/99 e estava previsto para o dia 07 de dezembro de 1999 nova discussão no Conselho Pleno, mas para surpresa das entidades e instituições da área educacional, no dia 06 de dezembro de 1999 foi a público o Decreto Presidencial n° 3276 (BRASIL, 1999c) que dispôs sobre a formação de professores para a educação básica, reafirmando o Parecer 970/99 (BRASIL, 1999b) sem discutir com as entidades e os intelectuais da área (SCHEIBE, 2000).

O Decreto n. 3276/99 (BRASIL, 1999c) dispôs sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e definiu que a formação para atuação docente na EI e AIEF far-se-ia exclusivamente em cursos Normais Superiores:

Art. 3º A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica.

§ 1º A formação de professores deve incluir as habilitações para a atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento.

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

§ 3º Os cursos normais superiores deverão necessariamente contemplar áreas de conteúdo metodológico, adequado à faixa etária dos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo metodologias de alfabetização e áreas de conteúdo disciplinar, qualquer que tenha sido a formação prévia do aluno no ensino médio.

§ 4º A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica (BRASIL, 1999c, grifo nosso).



Segundo Scheibe (2000), para reagir ao Decreto 3276/99 (BRASIL, 1999c) foi criado o Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores<sup>7</sup>; além disso, no dia seguinte à publicação do Decreto 3276/99 (BRASIL, 1999c), o CNE enviou uma carta dirigida às universidades bem como às entidades científicas e profissionais recriminando o Ato do Executivo.

Alguns meses depois o Decreto nº 3554 de 7 de agosto de 2000 (BRASIL, 2000), substituiu o termo “exclusivamente” por “preferencialmente” e o curso de pedagogia recebe novamente a possibilidade de formar também professores (BISSOLLI DA SILVA, 2001).

Percebe-se que houve disputas sobre as DCNP, no âmbito do Estado, das entidades profissionais e educacionais da área, das universidades, dos mais variados espaços nos anos de 1990; há indícios de que a disputa envolvia a possibilidade de extinção do Curso de Pedagogia e consolidação do Curso Normal Superior criado pela LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), lei que marca o início desse processo de discussão mais acirrado; percebe-se que a elaboração de DCN para todos os cursos de graduação foi convocada pelo MEC no contexto de reforma educacional iniciada nos anos de 1990, caracterizada pela generalidade, flexibilidade e centralidade do currículo. Toma-se como hipótese que esse contexto de reforma educacional iniciado nos anos de 1990 apresentou e justificou a elaboração das DCNP no Brasil.

## 1.2 O DISCURSO QUE JUSTIFICOU A ELABORAÇÃO DAS DCNP

Do exposto até aqui se percebeu que conceitos como generalidade e flexibilidade invadiram as formulações de políticas curriculares na década de 1990 no Brasil. A seguir expõe-se algumas hipóteses que buscam compreender tal

---

<sup>7</sup> Fórum composto por onze entidades representativas da área da educação: Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – ANDES/ Sindicato Nacional – SN, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Associação Nacional de Pesquisa e Administração Escolar – ANPAE, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia – CEEP, Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, Fórum Paulista de Educação Infantil, Fórum Paulista de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (SCHEIBE, 2000).

incorporação e as possíveis implicações desta para a educação brasileira.

Na década de 1990, o governo brasileiro buscou cumprir as orientações dos Organismos Internacionais – OI:

No cenário local, o governo brasileiro, desde o início da década de 90, esforçou-se no cumprimento das metas estabelecidas nas parcerias, bem como em dar respostas visíveis aos agentes parceiros. O Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), definido ainda no Governo Collor, apontava a direção que a reforma do Estado e da economia deveriam tomar. Conjugadas a elas estariam as mudanças na educação, delineadas no PBQP como um subprograma que estabelecia a necessidade de formulação de uma política educacional que tivesse como eixo a 'educação para a competitividade'. [...] (SILVA, 2008, p. 115 -116).

Silva (2008) afirma que havia neste período, década de 1990, a necessidade de formulação de políticas baseadas na competitividade. Soares e Bettega (2008), com base em Maués (2003), explicitam alguns motivos que justificam a formulação e indicam que além da competitividade, as exigências financeiras e a equidade também aparecem nas formulações:

As reformas educacionais aparecem então como forma de regulação social, para manter o equilíbrio do sistema e servir de controle, à medida que acontecem de baixo para cima, são reformas com base na competitividade, exigências financeiras e equidade. O BM aponta na mesma direção, afirmando que a educação tem de ser produtiva, ou seja, é preciso gerenciar melhor a escola, os conteúdos e a formação de professores, uma formação curta e fora das universidades (SOARES e BETTEGA, 2008, p. 6).

Dale (2004) alerta que uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” demonstra que forças econômicas transnacionais rompem as fronteiras nacionais dos Estados-nação e reconstroem as relações entre as nações por vias indiretas como a educação:

De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. E é por estas vias indiretas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (ver Dale, 1998a). (DALE, 2004, p. 441).

Dentre as políticas educacionais e curriculares em questão na década de 1990, tem-se a elaboração das DCNP. Algumas bases empíricas, Triches (2006); Soares e Bettega (2008) indicam a relação desse discurso capitalista, pulverizado por incentivo dos OI nas políticas curriculares a partir da década de 1990, com a elaboração das DCNP.

Soares e Bettega (2008) comparam alguns conceitos presentes no documento da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO “Educação: Um tesouro a descobrir” com o Parecer CNE/CP n° 05/2005 (BRASIL, 2005f), o Parecer CNE/CP n° 03/2006 (BRASIL, 2006a) e a Resolução CNE/CP n° 01/2006 (BRASIL, 2006b) e concluem:

[...] existe ligação entre as políticas educacionais atuais e os interesses econômicos dos detentores do capital mundial, representados pelos organismos internacionais. As reformas públicas brasileiras direcionam-se às orientações do Banco Mundial (BM), no sentido de inserção rápida no mercado, e conseqüentemente enxugamento dos currículos, diminuição da ênfase na teoria em detrimento da valorização da prática. É uma visão mercantilista e pragmática que invade o curso de pedagogia e esvazia esse campo de conhecimento científico (p.14)

Triches (2006) aponta que conceitos e indicações para a formação docente nas DCNP estão presentes em documentos de Organismos Internacionais como indicação de políticas públicas para a área educacional:

[...] muitos conceitos e indicações para formação docente nas DCNs estão presentes em documentos de OI como indicação de políticas públicas para área educacional (OEI, 2003; OEA, 2004; UNESCO, 2005). Como exemplo, podemos citar indicações do tipo relevância social aos conhecimentos a serem ensinadas nas escolas, responsabilidades sociais do professor, autonomia docente, profissional polivalente, necessidade de participação de todos os envolvidos na escola com a gestão como parte da solução dos problemas da instituição, entre outros. (TRICHES, 2006, p. 19).

Demonstra a literatura que o discurso que justificou a reformulação das políticas educacionais nos anos de 1990, inclusive das DCNP, esteve de certa forma atrelado às mudanças que ocorreram na organização e manutenção do sistema capitalista mundial, discurso associado principalmente à generalidade e flexibilidade. Esse foi divulgado pelos Organismos Internacionais por vias indiretas, como por exemplo, a elaboração de políticas curriculares.

Dessa forma compreende-se que a reforma educacional iniciada nos anos de 1990 no Brasil, contexto onde insere-se a elaboração das DCNP, não foi uma reforma local, mas envolveu uma conjuntura mundial que necessitava dos conceitos de generalidade, flexibilidade, competitividade e equidade, para citar alguns exemplos. Uma hipótese para a necessidade da difusão de tais conceitos é que o sistema capitalista passou por um processo de mudança de organização produtiva que necessitava da aceitação dos conceitos mundialmente.

A mudança na organização produtiva ocorreu a partir da década de 1970 no Japão que buscou substituir a estrutura linear, característica do padrão tecnológico taylorista e fordista<sup>8</sup>, pela integração e flexibilidade, demandas do toyotismo<sup>9</sup> (GOUNET 1999 apud SOARES, 2007). Simultaneamente ocorreu uma crise na economia mundial e houve uma reação teórica contra o Estado intervencionista e de bem-estar, o neoliberalismo<sup>10</sup>. Os neoliberais interpretaram a crise econômica como fruto da excessiva intervenção do Estado na economia (ANDERSON, 2000 apud SOARES, 2007) e, além disso, pautaram-se no individualismo e elegeram a educação como chave para a erradicação da pobreza (ARCE, 2001 apud SOARES, 2007).

Toma-se como hipótese que na década de 1990 uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (DALE, 2004) passou a difundir os conceitos oriundos desta nova organização da produção capitalista mundial e, portanto, tais conceitos invadiram as políticas educacionais. O agravante de tal conclusão é que na

---

<sup>8</sup> Segundo Soares (2007, p. 14, nota 1) “Em 1913, Henry Ford, frente a uma empresa que leva o seu nome, cria aquilo que se denominou de fordismo. É uma nova organização na produção e no trabalho na indústria automobilística, destinada a fabricar o modelo T, por um preço baixo de forma que fosse comprado em massa. Para fazer isso, Ford, aplica métodos do taylorismo, ou organização científica do trabalho. Ford cria então o que ficou conhecido como taylorismo/ fordismo que é organizado a partir da produção em massa, parcelamento das tarefas, esteira rolante, padronização das peças e automatização das fábricas.

<sup>9</sup> Segundo Soares (2007, p. 15, nota 2) “Entre 1950 e 1970, no Japão, na empresa Toyota, foi implantada progressivamente a nova organização do trabalho, pois as empresas japonesas precisavam ser competitivas como as americanas e o taylorismo/ fordismo não se encaixava nas condições geográficas do país. A Toyota cria então o toyotismo que é organizado a partir da produção de muitos modelos em pequenas quantidades, para combater o desperdício, através de um trabalho em equipe e um trabalhador polivalente”.

<sup>10</sup> De acordo com Soares (2007, p.15) “Na Inglaterra, em 1979, foi eleito o governo Thatcher, empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Esse governo elevou então as taxas de juros, baixou os impostos sobre os rendimentos altos, criou níveis de desempregos massivos, aboliu controles sobre os fluxos financeiros, impôs uma nova legislação anti-sindical, cortou gastos sociais e lançou um amplo programa de privatização da habitação, eletricidade, petróleo, gás, água, etc. (ANDERSON, 2000)”.

sociedade altamente industrializada do século XXI a formação humana tem privilegiado, portanto, a adaptação ao sistema capitalista e isso dificulta a condução do homem à auto-reflexão crítica (SILVA, 2008) ou em outras palavras, dificulta o desenvolvimento da subjetividade autônoma dos sujeitos (ADORNO, 2006).

Considera-se importante chamar a atenção do leitor para o entendimento desses conceitos: “auto-reflexão crítica” e “subjetividade autônoma”, pois são chaves para compreender as hipóteses sobre o discurso que justificou a elaboração das DCNP no Brasil.

Marcuse (1973) alertava que a sociedade industrial desenvolvida, da década de 1970, distinguia-se das etapas anteriores, menos desenvolvidas, por conquistar as forças sociais pela tecnologia muito mais do que pelo terror e revelava uma etapa mais progressiva de alienação<sup>11</sup>:

[...] O progresso técnico, levado a todo um sistema de dominação e coordenação, cria formas de vida (e de poder) que parece reconciliar as forças que se opõem ao sistema e rejeitar ou refutar todo protesto em nome das perspectivas históricas de liberdade de labuta e de dominação. A sociedade contemporânea parece capaz de conter a transformação social – transformação qualitativa que estabeleceria instituições essencialmente diferentes, uma nova direção dos processos produtivos, novas formas de existência humana. Essa contenção da transformação é, talvez, a mais singular realização da sociedade industrial desenvolvida; [...] (MARCUSE, 1973, p. 15-16).

Segundo Marcuse (1973, p. 31-32) o agravante dessa etapa mais progressiva de alienação é que “a ideologia está no próprio processo de produção das mercadorias”, revelando os aspectos políticos da racionalidade tecnológica. Segundo Marcuse (1973) a sociedade tecnológica da década de 1970 fez surgir, portanto:

[...] um padrão de *pensamento e comportamento unidimensionais* no qual as idéias, as aspirações e os objetivos que por seus conteúdos transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo. São redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão quantitativa (MARCUSE, p.32, grifos do autor).

<sup>11</sup> Para Marx (1984) no capitalismo o trabalho passou a ter uma dimensão de alienação que torna o trabalho uma mercadoria e assim o próprio homem tem um valor de troca, e à medida que não trabalha, perde sua existência.

As formas de manutenção encontradas para manter o capitalismo tardio<sup>12</sup>, da sociedade industrial da década de 1970, são formas de controle indiretas que se encontram na própria forma de organizar a sociedade, o trabalho, a escola e moldam o pensamento humano para tornar-se unidimensional (MARCUSE, 1973).

Segundo Marcuse (1973) nas formas predominantes da palavra o contraste aparece entre: “modos de pensar dialéticos bidimensionais” e “comportamento tecnológico ou hábitos de pensar sociais”.

O comportamento tecnológico ou “hábitos de pensar sociais” é moldado pelos agentes de publicidade ao invadirem o universo da comunicação com elementos mágicos, autoritários e rituais que privam a locução da autonomia, descoberta, demonstração e crítica, as etapas do processo de cognição e avaliação cognitiva. Sem essas etapas os conceitos que compreendem os fatos, perdem a representação linguística autêntica e tendem a expressar uma locução na qual o comportamento unidimensional se expressa dificultando o desenvolvimento do pensamento bidimensional dialético (MARCUSE, 1973).

O fechamento do universo da locução, segundo Marcuse (1973), se dá porque a unificação dos opostos torna a locução e a comunicação imunes ao protesto e à oposição. A lacuna entre linguagem política e propaganda comercial é unificada:

A linguagem política tende a tornar-se a da propaganda comercial, fechando, assim, a lacuna entre dois campos da sociedade antes muito diferentes, então essa tendência parece expressar até que ponto a dominação e a administração deixaram de ser uma função separada e independente na sociedade tecnológica. [...] (MARCUSE, 1973, p. 108).

Por outro lado, para Marcuse (1973), o modo de pensar dialético bidimensional relaciona as categorias linguísticas com as ontológicas e permite o desenvolvimento genuíno do significado das palavras, que nessa forma de pensamento não se restringe a uma única opção. Assim o hábito de pensar fora da linguagem científica e tecnológica pode ser substituído pela linguagem científica e tecnológica a partir do reconhecimento e relação com o passado como sendo

---

<sup>12</sup> Segundo Silva (2008) “Adorno se utiliza da expressão ‘capitalismo tardio’ com fim de alertar para uma realidade que se transformou desde as formulações clássicas de Marx sobre o capitalismo (p.24, nota 1).

presente (MARCUSE, 1973). Para Marx e Engels (1986) é necessário ensinar os homens,

[...] a substituir estas fantasias por pensamentos que correspondam à essência do homem, diz um, a comportar-se criticamente para com elas, diz outro; a expurgá-las do cérebro, diz um terceiro – e a realidade existente cairá por terra (p. 17).

A possibilidade de oposição e crítica ao sistema capitalista é apontada por Marcuse (1973) e Marx e Engels (1986) pelo desenvolvimento de um tipo de pensamento que possibilite ao homem compreender os fatos de maneira dialética, localizados na história, substituindo o pensamento do senso comum, pelo pensamento científico.

Adorno (2006) afirma que as tentativas de oposição nesta sociedade plenamente industrial<sup>13</sup> são direcionadas para o lado subjetivo, no sentido de investir na formação da subjetividade autônoma pela via da educação, pois são extremamente limitadas às condições para mudar os pressupostos sociais e políticos, as condições objetivas desta sociedade.

A educação, segundo Adorno (2006) precisa estar voltada a auto-reflexão crítica e se concentrar prioritariamente na primeira infância, devido à formação do caráter. A educação em geral precisa voltar-se ao esclarecimento<sup>14</sup> para produzir um clima intelectual, cultural e social que evite a repetição, por exemplo, da barbárie ocorrida em Auschwitz<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Segundo Silva (2008) referindo-se a Adorno “O autor ainda ressalva que vivemos sob uma sociedade que se tornou plenamente uma sociedade industrial, na qual o intervencionismo estatal e o planejamento em grande escala não livraram a humanidade da anarquia da produção, mas a submeteu ainda mais. [...] (p. 24, nota 1).

<sup>14</sup> Segundo Almeida (2006, p. 7-8) o termo esclarecimento em Adorno e Horkheimer, “...é usado para designar o processo de ‘desencantamento do mundo’, pelo qual as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida, à qual atribuem poderes ocultos para explicar seu desamparo em face dela. Por isso mesmo, o esclarecimento de que falam não é, como o iluminismo, ou a ilustração, um movimento filosófico ou uma época histórica, os homens se libertam das potências míticas da natureza, ou seja, o processo de racionalização que prossegue na filosofia e na ciência. [...]”.

<sup>15</sup> Theodor W. Adorno dedicou-se a analisar as causas que levaram a Alemanha culta e esclarecida a gerar Adolf Hitler que a partir de 1940 construiu vários campos de concentração e um campo de extermínio no território dos municípios de Auschwitz e Birkenau, na Polônia ocupada. Os campos eram dirigidos pela SS (Schtztaffel – Seção de Segurança) comandada por Heirich Himmler. À entrada de Auschwitz I lia-se “Arbeit macht frei” (O trabalho liberta), contraditoriamente a frase os prisioneiros judeus morriam devido às severas condições de trabalho e desnutrição. Auschwitz II (Birkenau) era um campo de extermínio e Auschwitz III (Monowitz) foi utilizado como campo de trabalho escravo pela empresa IG Farben.

Adorno (2006) identifica um agravante para a formação da subjetividade autônoma, seja pela via da educação ou da cultura, "... a claustrofobia das pessoas no mundo administrado," (p.122) que gera:

[...] A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual tem a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime. Talvez elas mal tenham condições de resistir quando lhes é ordenado pelas forças estabelecidas que repitam tudo de novo, desde que apenas seja em nome de quaisquer idéias de pouca ou nenhuma credibilidade (ADORNO, 2006, p. 122).

Adorno (2006) também alerta que a formação da subjetividade autônoma pela via da educação se dificulta diante de um papel que a educação tem desempenhado: a severidade. Dessa forma:

[...] Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente. Dito de outro modo: a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido (ADORNO, 2006, p. 128-129).

Adorno (2006) destaca, para finalizar, que a indiferença foi o fator psicológico que possibilitou às pessoas permitirem o acontecimento de Auschwitz, pois,

[...] se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantém vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito. [...] (p. 134).

Uma consciência coisificada pode tornar-se indiferente ao outro, mas uma consciência dotada de subjetividade autônoma raramente, portanto, a importância da formação da subjetividade autônoma fica evidente (ADORNO, 2006). Essa brilhante análise de Adorno possibilita perceber que a falta de subjetividade autônoma tornou Auschwitz real e possibilita a sua repetição a qualquer momento.



A partir dessa explicitação da importância da formação da subjetividade autônoma dos sujeitos pela via da educação levanta-se a hipótese de que na sociedade industrial altamente desenvolvida do século XXI estas formas de controle que moldam o pensamento unidimensional ainda estão em vigor e podem ser observadas, portanto, na difusão dos conceitos na elaboração das políticas educacionais e tal questão pode impedir o desenvolvimento da subjetividade autônoma, do poder para a auto-reflexão.

Por isso, para Silva (2008, p. 36), um elemento importante a ser considerado na análise dos textos oficiais que prescrevem políticas curriculares é a linguagem. A autora, com base em Marcuse (1973), afirma que “a linguagem é portadora da razão que cria e institui práticas culturais” e acompanhada de um caráter funcional e operacional a linguagem torna-se comunicação, porque dificulta o desenvolvimento autêntico do significado (SILVA, 2008).

Para Silva (2008), a ideologia propalada no processo de produção das mercadorias, também se propaga de outras formas, dentre elas na organização dos currículos educacionais, pois:

O currículo é um dos elementos da cultura escolar que mais tem incorporado a racionalidade dominante na sociedade do capitalismo tardio, pois tem-se mostrado impregnado da lógica posta pela competição e pela adaptação da formação às razões do mercado (SILVA, 2008, p. 26).

Nas propostas curriculares de formação para o trabalho essa incorporação da racionalidade produtiva, conforme Silva (2004) se dá pelo atrelamento do conhecimento a ser ensinado com o “fazer”, isso gera uma formação administrada que possibilita submissão às regras de acumulação capitalista:

[...] Saber e saber-fazer, associam-se para produzir uma nova subjetividade – o saber-ser – capaz de adequar o trabalhador aos imperativos das formas de produzir postas pelas tecnologias e formas de gestão do trabalho características da produção integrada e flexível. [...] (SILVA, 2004, p. 13).

Dessa forma, a locução política, segundo Silva (2008), por ser uma linguagem prescritiva, identifica-se com a linguagem funcional e operacional e por isso precisa ser problematizada. Essa problematização, conforme Silva (2008) permite identificar por meio do discurso pedagógico produzido, as intenções de uma reforma, principalmente no que se refere à formação humana.

Esse foi o ângulo da análise dos documentos sobre a elaboração das DCNP no Brasil com o intuito de identificar as intenções, os interesses que se articularam no processo de elaboração dos documentos. É importante tomar aspectos da organização do curso de Pedagogia que possibilitem a reflexão sobre a importância da formação da subjetividade autônoma dos sujeitos pela via da educação.

### 1.3 PROJETOS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM DISPUTA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DCNP NO BRASIL

Explicitados o contexto social local e o discurso mundial que justificou a elaboração das DCNP a seguir destaca-se o terceiro marco teórico desta análise: a disputa de projetos de formação do pedagogo no contexto de elaboração das DCNP e a influência deles em todo o processo e na elaboração dos documentos finais.

No contexto de desconfiança quanto à possível interpretação dos artigos 62, 63 e 64 da LDB n° 9394/96 (BRASIL, 1996) pelos membros dos organismos oficiais, se passou a discutir as DCNP no Brasil nos mais variados âmbitos; do impacto inicial surgiram especulações a respeito da possibilidade de extinção gradativa do Curso de Pedagogia no Brasil, devido ao conteúdo dos referidos artigos da LDB n° 9394/96 (BRASIL, 1996 apud BISSOLI DA SILVA, 2001).

Dessa discussão inicial e devido à convocação do MEC pelo Edital 04/1997 (BRASIL, 1997) para elaboração de DCN de todas as áreas, as entidades representativas da pedagogia, universidades e intelectuais elaboraram propostas de DCNP e enviaram ao CNE. O próprio MEC convocou pela Portaria MEC n° 146/1998 (BRASIL, 1998) Comissões de Especialistas das áreas para elaborar DCN com base nas propostas enviadas. Deste período originaram-se muitas propostas de DCNP que representam diferentes projetos de formação do pedagogo e de Curso de Pedagogia.

Contraditoriamente ao processo de discussão incentivado pelo CNE, em 2005, o Conselho Nacional de Educação convocou uma Comissão Bicameral para elaborar proposta de DCNP, essa Comissão divulgou um Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a) elaborado sem consulta pública e publicado às pressas em 2005. Segundo Rodrigues (2005) no Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a) o Curso de

Pedagogia assumiu equivalência ao Curso Normal Superior e de acordo com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) a extinção do Curso de Pedagogia se justifica, o Curso Normal Superior forma o professor e o artigo 64 da LDB n° 9394/96 (BRASIL, 1996) abre possibilidade para formação do pedagogo em cursos de pós-graduação.

Da polêmica gerada pelo Projeto de Resolução do CNE (BRASIL, 2005a) participaram diversos interlocutores representando os diferentes projetos de formação do pedagogo e de Curso de Pedagogia que já estavam em disputa. Esta se acirrou a partir de 2005. Seria uma disputa histórica? O conflito é entre quais interesses exatamente? Estado e entidades seriam oponentes? Em qual momento histórico esta disputa iniciou-se?

Para esta compreensão julgou-se necessária uma breve incursão na história do Curso de Pedagogia no Brasil. Não se trata de comparar os modelos de curso ao longo da história com o atual modelo instituído pela Resolução CNE/CP n° 01/2006 (BRASIL, 2006b), mas de tomar conhecimento que foram trajetórias diferentes, que podem ter em comum o fato de buscar atender aos interesses do Estado nos diferentes momentos históricos.

O Curso de Pedagogia foi instituído no Brasil devido à criação da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei n° 1190 de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939 apud EVANGELISTA e TRICHES, 2009), e é importante compreender porque a criação do curso deu-se a partir de um Decreto.

A Faculdade Nacional de Filosofia originou-se da extinção de dois modelos de formação docente universitária, institucionalizados na década de 1930 no Brasil: o de Anísio Teixeira e o de Fernando de Azevedo (EVANGELISTA e TRICHES, 2009). O modelo defendido por Fernando de Azevedo foi consolidado no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo – IEUSP, criado em 1933 com o objetivo de oferecer formação de nível superior, profissional, para os professores que atuavam no nível primário e formação técnica para inspetores e diretores escolares (EVANGELISTA, 1999). Anísio Teixeira consolidou suas idéias na Escola de Educação de Anísio Teixeira na Universidade do Distrito Federal – UDF. As duas instituições criaram a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL e a Escola de Filosofia (EVANGELISTA e TRICHES, 2009) e:

Essas instituições foram responsáveis pela implementação dos dois primeiros projetos de preparo docente em nível universitário. No caso da USP, a formação na área específica era feita na FFCL, em bacharelado de três anos, e a licença era concedida mediante formação de um ano no IEUSP. Ademais, o IEUSP oferecia formação para o “técnico em educação” em Cursos de Administradores Escolares cujo objetivo era o preparo de diretores escolares, para egressos do sistema de ensino, e técnicos para o sistema de ensino, entre eles o inspetor. Por motivos políticos tanto o IEUSP quanto a UDF foram extintos, no mesmo mês de junho de 1938, encerrando-se arbitrariamente dois modelos de formação escolanovistas. (EVANGELISTA e TRICHES, 2009, p. 180).

O Decreto-lei nº 1190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939 apud EVANGELISTA e TRICHES, 2009) substituiu as modalidades de formação docente em nível superior e do técnico em administração e inspeção escolar pelo Curso de Pedagogia, responsável então pela formação de técnicos para a ocupação de cargos na administração do Estado; e criou o curso de Didática para formação de docentes nas áreas específicas.

A criação do Curso de Didática inaugurou o que ficou conhecido como “esquema 3+1”. Esse esquema conferia para a formação dos bacharéis três anos e dos licenciados três anos seguidos de mais um ano, que se referia ao curso de Didática. No caso do bacharel em Pedagogia o acréscimo habilitava para atuação docente nas Escolas Normais, que preparavam o professor primário para a docência (EVANGELISTA e TRICHES, 2009).

Pelo exposto percebe-se que a própria criação do Curso de Pedagogia foi repleta de conflitos políticos e:

Essa digressão tem o objetivo de esclarecer que antes da criação do Curso de Pedagogia, em 1939, não havia, entre os renovadores, nenhum projeto desta natureza. Havia, sim, cursos de formação em nível superior do professor secundário para o preparo pedagógico dos futuros docentes e cursos de formação de técnicos. O modelo que se seguiu resultou de variados fatores, entre eles das disputas entre intelectuais vinculados ao aparelho de Estado – nesse momento expresso na pessoa de Gustavo Capanema, Ministro da Educação –, intelectuais vinculados à Igreja Católica, com destaque para Alceu Amoroso Lima, e intelectuais escolanovistas, Azevedo e Teixeira à frente. [...] (EVANGELISTA e TRICHES, 2009, p. 180 - 181).

O Curso de Pedagogia nasce da ruptura de um modelo de formação docente universitária para atuação também no nível primário, fruto de lutas dos educadores escolanovistas principalmente na década de 1920. O objetivo do Estado com a criação do Curso de Pedagogia era formar técnicos para ocupação de cargos no

Estado e adequar a escola a um modelo industrial em crescimento (EVANGELISTA e TRICHES, 2009). O novo modelo retrocedia à formação de professores para atuação em nível primário, apenas na Escola Normal de nível médio.

Em 1961 foi aprovado o Decreto-lei n° 4.024 (BRASIL, 1961) que definiu Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. O Decreto solicitou a elaboração de currículos mínimos para os cursos de graduação pelo Conselho Federal de Educação – CFE. Esse Conselho elaborou o Parecer CFE n° 251/62 (BRASIL, 1962 apud VIEIRA, 2007) que regulamentou o Curso de Pedagogia, indicou a necessidade da formação universitária do professor para atuação no nível primário e visou extinguir o esquema 3+1. A nova proposta era ensino, conteúdo e método em quatro anos para Bacharelado e Licenciatura, mas na prática o esquema 3+1 continuou em vigor (VIEIRA, 2007).

Em 1968 houve a reforma do Ensino Superior pela Lei n° 5540 (BRASIL, 1968) e o Parecer 252/69 (BRASIL, 1969 apud EVANGELISTA e TRICHES, 2009), de autoria de Valnir Chagas que regulamentou o curso de Pedagogia especificamente. Com as alterações propostas em 1968 e 1969 o Curso de Pedagogia se constituiu como uma licenciatura com opção de diversas habilitações (EVANGELISTA e TRICHES, 2009).

Essas reformas dos anos de 1960 e 1970 foram criticadas pelos educadores devido à fragmentação e à hierarquização da prática pedagógica e a articulação desta prática a interesses de organização do mercado nacional ao mercado internacional, principalmente o norte-americano (EVANGELISTA e TRICHES, 2009).

Na década de 1980, o Brasil passou por um período de transição de um modelo de Estado governado pela ditadura militar para um modelo de Estado governado por um presidente civil. A mudança possibilitou a organização da I Conferência Brasileira de Educação – CBE que objetivou debater a respeito da formação do pedagogo e do professor. Criou-se o Comitê Nacional Pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Em 1983, no I Encontro Nacional do Comitê, surgiu a Comissão de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE (VIEIRA, 2007). Nessas discussões o entendimento do Curso de Pedagogia como espaço para formação docente tornou-se hegemônica (EVANGELISTA e TRICHES, 2009).

Na década de 1990, o Estado brasileiro passou por um processo de adesão à ideologia neoliberal, essa reforma no estado manifestou-se por meio de leis,

decretos, resoluções e pareceres buscando atender aos novos interesses do Estado (VIEIRA, 2007); as leis educacionais também foram reformadas com esse intuito. Isso trouxe mudanças para a organização do Curso de Pedagogia. Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que propôs, dentre outras medidas, mudanças à organização do Curso de Pedagogia, impulsionou um novo ciclo de debates em torno do Curso até a aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006b), que institui as DCNP.

Este trabalho parte da hipótese de que imprecisões e ambiguidades balizam a Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006b) e essas podem ser marcas desejadas pelo Estado e também resultado do estilo de negociações que se desenvolveu entre os diferentes projetos de formação do pedagogo e de Pedagogia. Mas quais foram esses projetos em disputa no processo de elaboração das DCNP? Qual a relação desses projetos com a história do Curso no Brasil?

Para Evangelista (2005) no debate acerca das DCNP, três projetos de curso se destacaram: o da ANFOPE e entidades apoiadoras, dos signatários que assinaram o Manifesto dos Educadores e do CNE. A autora faz um comparativo entre o Documento das entidades sobre a Resolução do CNE, assinado pela ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd, CEDES, Executiva Nacional dos estudantes de Pedagogia – EXNEPe, de abril de 2005; o Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, de setembro de 2005 e o Parecer (versão 18) sobre Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, do CNE, de setembro de 2005.

Triches (2006) considera que além do próprio CNE as forças que disputaram projetos de pedagogia foram: ANFOPE, signatários do Manifesto dos Educadores Brasileiros, Federação Nacional de Supervisores Escolares – FENERSE e EXNEPe, além das executivas estaduais. Sobre os projetos em disputa afirma:

Fazendo um paralelo entre as diferentes forças apresentadas anteriormente e a Resolução CNE/CP nº 01/2006, constatamos que esta incorpora grandemente os princípios da ANFOPE, com exceção da compreensão de que o curso deveria constituir-se também como bacharelado. A FENERSE, depois de muita pressão, conseguiu inserir o artigo 14 no Parecer CNE/CP nº 03/2006, que contempla a principal bandeira do grupo, isto é, a de que os especialistas, administradores, supervisores, orientadores e inspetores, deverão ser formados no curso de Pedagogia. Destacamos que isso não se deu por compreensão dos argumentos que levaram à sua inclusão e, sim, por questões legais. Em parte o ME também está contemplado neste Parecer no que tange à docência, à gestão, à presença da pesquisa e à carga horária do curso (p. 17)

Para Triches (2006) as contribuições menos aceitas foram as dos Signatários do Manifesto dos Educadores Brasileiros, que tinham como proposta o bacharelado para formar o pedagogo e a licenciatura para formar o professor.

Triches (2007) evidencia por meio da sua análise a existência de uma disputa entre intelectuais da educação e do governo pelo conceito de “pedagogia” e pela forma de organização do curso. Dentre os projetos em disputa destacam-se novamente: o do CNE, da ANFOPE e apoiadores, dos especialistas da educação e dos signatários do Manifesto dos Educadores Brasileiros.

Vieira (2007) em sua dissertação faz um estudo das DCNP articulado às pesquisas dedicadas à reforma da formação inicial de professores da Educação Básica, implementadas durante os anos de 1990. Buscou compreender o processo que culminou na aprovação das novas DCNP e verificar o perfil de pedagogo proposto pelo documento. Para alcançar seus objetivos de pesquisa Vieira (2007) apresenta um breve histórico do Curso de Pedagogia, evidencia o litígio existente entre os projetos que disputaram o conteúdo das DCNP e discute os três conceitos articuladores do curso segundo as DCNP aprovadas: docência, gestão e conhecimento.

Ao estudar este processo Vieira (2007) destaca três posições: a do CNE, a defendida pela ANFOPE, CEDES, ANPEd e FORUMDIR e a posição expressa no Manifesto dos Educadores Brasileiros. Alguns intelectuais representam essas posições segundo a autora: Leda Scheibe, Helena de Freitas, Iria Brzezinski e Márcia Aguiar representam a ANFOPE e apoiadores e José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Franco representam os signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros.

O estudo de Evangelista e Triches (2008) tem o objetivo de recuperar elementos do referido debate sobre as DCNP, evidenciar os principais litígios presentes e identificar como foi a incorporação das ideias na Resolução CNE/CP n° 01/2006. Posteriormente discutem a nova configuração do curso e seus conceitos centrais.

Evangelista (2005), Triches (2006; 2007), Vieira (2007), Evangelista e Triches (2008) verificaram que houve projetos de formação do pedagogo em disputa no processo de construção das DCNP. As autoras indicam que a disputa travou-se principalmente entre o projeto do Ministério da Educação e Cultura – MEC/ Conselho Nacional de Educação – CNE, o projeto da Associação Nacional pela Formação de Professores – ANFOPE e entidades apoiadoras com destaque para o Fórum de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, o projeto dos Signatários do Manifesto dos Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, entre o projeto da Federação Nacional de Supervisores Escolares – FENERSE e do Movimento Estudantil da Pedagogia.

Até aqui se procurou considerar os diferentes momentos históricos com seus diferentes aparelhos de Estado. Anos de 1970, 1980, 1990 e a primeira década do século XXI não portam homogeneidade total. O processo de construção das DCNP demonstra disputa por projetos de formação do pedagogo e uma intensa interlocução com o Estado no intuito de que não fosse aprovado o projeto de formação de professores defendido pelo CNE e expresso no Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a). Os projetos históricos defendidos pelas entidades hegemônicas e pelo Estado são diferentes nos diferentes momentos históricos. Mas haveria uma disputa de fundo na elaboração das DCNP? Não estariam todos no âmbito da civilização das elites ou da humanização do capitalismo? Será que haveria uma ilusão em relação ao fato de procurar tornar um pensamento revolucionário originado em outros momentos históricos, palatável? Ou de fato as propostas – todas – eram limitadas e ambíguas? Nos próximos capítulos buscar-se-ão hipóteses para refletir sobre esses questionamentos e apresentar outros.



## 2 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM DISPUTA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL (1996-2006)

Partindo do suposto da política como processo, uma contribuição interessante para a análise de documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, p. 431, 2005).

Neste capítulo primeiramente fez-se um breve relato dos principais dissensos entre os projetos de formação do pedagogo e de Curso de Pedagogia em relação aos seguintes aspectos da formação do pedagogo: campo epistemológico da pedagogia, atividades profissionais e base de formação e identidade deste profissional, eixos que centralizam a análise, buscando explicitar as principais diferenças entre as diferentes formas de organizar e pensar o Curso de Pedagogia.

Posteriormente buscou-se identificar esses variados entendimentos sobre os aspectos da formação do pedagogo nos projetos de formação do pedagogo em disputa. Para representar o projeto da ANFOPE analisou-se o documento divulgado pela ANFOPE (1998); representado a CEEP, analisou-se o documento da CEEP (1999) e documentos divulgados em conjunto com a Comissão dos Especialistas de Formação de Professores – CEFP, portanto, os seguintes documentos também foram estudados: CEEP e CEFP (2001, 2002). Para representar o projeto do FORUMDIR foram analisados os documentos FORUMDIR (2004a, 2004b); para representar as alianças realizadas e as posições conjuntas analisou-se ANPEd *et al.* (2001) e CAMPOS (2004)<sup>16</sup>; por fim para compreender o Movimento dos Signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros (2005) foi analisada a proposta de Libâneo e Pimenta (1999), líderes do movimento. Representando o projeto do Estado, analisou-se o Projeto de Resolução do CNE/CP (BRASIL, 2005a).

Divulgado o Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a) os diferentes projetos apresentaram suas críticas ao Estado. Para compreender a posição da ANFOPE analisou-se Scheibe *et al.* (2005), ANFOPE (2005) e Freitas (2005). Sobre as críticas

---

<sup>16</sup> ANPEd *et al.* (2001) e CAMPOS (2004) representam os posicionamentos conjuntos assumidos pelas entidades.

do FORUMDIR estudou-se FORUMDIR (2005a, 2005b e 2005c). Para entender as críticas resultantes das alianças entre as entidades analisou-se ANPEd *et al.* (2005) e ANFOPE *et al.* (2005). Neste momento de críticas ao Projeto de Resolução destacam-se também o Movimento Estudantil da Pedagogia e escolheu-se analisar EXNEPe (2005 e 2006). O Manifesto dos Educadores Brasileiros (2005) e Libâneo (2005) representam a análise do projeto dos Signatários deste Manifesto.

## 2.1 CAMPO EPISTEMOLÓGICO DA PEDAGOGIA, ATIVIDADES PROFISSIONAIS E BASE DE FORMAÇÃO E IDENTIDADE DO PEDAGOGO EM DISPUTA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DCNP

Silva (2005) aponta que devido a prováveis negociações entre o CNE e entidades da área, no Parecer do CNE versão 18 (BRASIL, 2005b), observa-se a incorporação de elementos presentes no debate entre a Comissão Bicameral e os representantes das entidades da área. A autora destaca seis aspectos que atenderam às demandas dos fóruns de discussão e outros quatro que necessitavam de alteração.

Dentre esses elementos destacam-se dois aspectos identificados por Silva (2005) que foram incluídos no Parecer versão 18, atendendo à solicitação das entidades da área: “A instituição do entendimento da Pedagogia como Ciência, o que traz como decorrência a necessidade do debate em torno do estatuto epistemológico da Pedagogia” (SILVA, 2005)<sup>17</sup> e “A ampliação dos campos de atuação profissional que ultrapassa a docência dos anos iniciais e educação infantil (como definia a minuta de Resolução anterior)” (SILVA, 2005).

Destaca-se também um dos aspectos que merecia ser analisado e encaminhado para discussão conforme Silva (2005): “. [...] *ampliação do sentido da docência, incorporando até mesmo a gestão nesse sentido ampliado* (provavelmente para atender a formulação da ANFOPE acerca da “docência como base)” (grifo da autora).

---

<sup>17</sup> Documento não paginado.

Com base em Silva (2005) toma-se como pressuposto que os seguintes aspectos da formação do pedagogo estiveram em disputa, no processo de construção das DCNP: a discussão em torno do estatuto epistemológico da pedagogia; a questão da atividade profissional do pedagogo e a base de formação do pedagogo e de sua identidade. Ver-se-á que os mais diferentes e ambíguos interesses articularam-se em torno desses eixos e que as mais variadas formas de interpretar e sugerir propostas de formação do pedagogo no processo de elaboração das DCNP sinalizam ambiguidades de interpretação dessas categorias.

Tomou-se como hipótese que há ambiguidades nos projetos das entidades e intelectuais da área, assim como nos documentos do CNE e que estudos a respeito desses aspectos centrais da disputa poderiam ser indicativos de ambiguidades nos projetos de formação do pedagogo, que trazem sérias implicações quando se trata de formação humana.

A investigação das ambiguidades a respeito do campo epistemológico da pedagogia, nas propostas de formação do pedagogo no período do processo de construção das DCNP, considera principalmente as divergências com relação à pedagogia entendida como ciência da educação, integrante das ciências da educação ou ciência da e para a educação. Variadas posições que tentam definir a cientificidade da pedagogia.

Saviani (2008b) aponta que as posições podem ser ainda mais variadas, na tentativa de definir o que se entende por pedagogia, mas alerta que todas as definições trazem um ponto em comum, a referência explícita à educação:

Se, para responder à questão formulada sobre o que devemos entender por pedagogia, recorrermos aos livros que tratam do assunto, é possível que nossa perplexidade aumente ainda mais. As conceituações multiplicam-se, o pedagógico desdobra-se em múltiplos enfoques e a esperada unificação das perspectivas se desfaz. Há os que definem a pedagogia como sendo a ciência da educação. Outros negam-lhe o caráter científico, considerando-a predominantemente como arte de educar. Para alguns ela é antes técnica do que arte, enquanto outros a assimilam à filosofia ou à história da educação, não deixando de haver, até mesmo, quem a considere como teologia da educação (SAVIANI, 2007c, p.67). Outra forma de entender a pedagogia é dada pelo termo "teoria" definindo-a como teoria da educação. Mas há também, 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 (SAVIANI, 2008b, p. 135).

Saviani (2008b) constata que as variadas interpretações sobre a pedagogia fazem referência à educação, porém, nem todos a veem como ciência; aqui já reside um grande descompasso de interesses.

Outros, na tentativa de defini-la como ciência também fazem referência explícita à educação na tentativa de tornar o campo com maior possibilidade de objetividade referem-se ao seu objeto de estudo (SAVIANI, 2008b). É preciso um breve histórico do surgimento da ciência moderna para compreender as dificuldades de compreensão da pedagogia como ciência que tem como objeto de estudo a educação.

A ciência moderna surge no período de transição do feudalismo para o capitalismo, pois neste momento histórico ocorreram mudanças na forma de pensar do ser humano. O sistema de produção de existência da vida humana no feudalismo estava organizado a partir de unidades estanques - os feudos - e a economia estava voltada para a subsistência; no capitalismo os homens passam a produzir mercadorias, o trabalho torna-se assalariado. Uma nova visão de mundo veio substituir a visão medieval, o homem e não Deus ocupou o centro do pensamento humano (ANDERY, 1999).

Para tornar-se a classe dominante e romper o sistema feudal, a burguesia precisava levantar contraposição de valores à ciência contemplativa proposta por Aristóteles e apoiada pela igreja medieval. Nesse contexto, surge a ciência moderna, no século XVII, com Galileu Galilei (ANDERY, 1999). Assim:

Aliada ao rompimento das idéias do mundo medieval, rompeu-se também a confiança nos velhos caminhos para a produção do conhecimento: a fé, a contemplação não eram mais consideradas vias satisfatórias para se chegar à verdade. Um novo caminho, um novo método, precisava ser encontrado, que permitisse superar as incertezas. Surgem, então, duas propostas metodológicas diferentes: o empirismo, de Bacon, e o racionalismo, de Descartes. Esses dois autores dedicaram parte de sua obra a discutir o caminho que conduziria ao verdadeiro conhecimento (ANDERY et al, 1999, p. 177).

Galileu<sup>18</sup> contrapôs o sistema geocêntrico, em que a Terra estava no centro do universo, identificado por Ptolomeu e Aristóteles e defendido pela Igreja com o

---

<sup>18</sup> Brecht (1991), em seu texto teatral "A vida de Galileu", escreveu a respeito da trama que Galileu viveu para defender suas ideias novas a respeito do funcionamento do universo. A peça traz elementos interessantes para compreender como foi o processo de transição para a ciência moderna e o debate fé x ciência; a peça traz elementos próprios do teatro, porém é de grande importância para compreender o momento do surgimento da ciência moderna.

auxílio da inquisição. A principal contribuição de Galileu ao método científico foi a utilização da matematização, da observação e da experimentação para a construção do conhecimento (ANDERY, 1999).

O surgimento da ciência moderna está ligado à racionalidade que foi revolucionária por romper com o sistema de pensamento vigente na época medieval. Galileu, Descartes, Bacon, Hobbes, Locke e Newton foram os principais representantes do modelo de pensamento racional na modernidade e de modelo de pesquisa nas ciências da natureza (ANDERY, 1999).

No mesmo intuito de romper com a ordem feudal estabelecida, juntamente com o racionalismo das ciências da natureza, o positivismo surge em fins do século XVIII e início do século XIX, como "...uma utopia crítica-revolucionária da burguesia antiabsolutista" em relação ao Estado feudal (LOWY, 1987, p. 18) e uma vez rompido o feudalismo, a burguesia estabeleceu o poder e usou o positivismo como ideologia conservadora identificada com a ordem (industrial/ burguesa) então estabelecida.

Condorcet foi quem contribuiu de maneira mais direta na gênese da nova corrente, o positivismo aparece como "... um instrumento de luta contra o obscurantismo clerical, as doutrinas teológicas, os argumentos de autoridade, os axiomas a priori da Igreja, os dogmas imutáveis da doutrina social e política feudal" (LOWY, 1987, p. 19-20).

Simon por sua vez foi o primeiro a empregar o termo positivismo e apresenta a ciência do homem como um ramo ora da física, ora da fisiologia, que deve utilizar o método das ciências naturais para atingir a objetividade (LOWY, 1987). Para o positivismo é importante alcançar nas ciências sociais o mesmo nível de objetividade das ciências da natureza.

Augusto Comte é considerado por Lowy (1987, p. 22) o fundador do positivismo, pois "... é ele que inaugura a transmutação da visão de mundo positivista em ideologia, quer dizer, em sistema conceitual e axiológico que tende à defesa da ordem estabelecida". Durkheim também tem um papel importante, considerado o pai da sociologia positivista enquanto disciplina específica.

O positivismo de Condorcet e Simon surge revolucionário juntamente com a burguesia na luta para derrubar o sistema feudal e a ordem estabelecida, mas assim que a burguesia chega ao poder, o positivismo de Comte e Durkheim torna-se defensor da nova ordem estabelecida e não é mais revolucionário. A nova ordem

estabelecida pela burguesia é ordem industrial contendo o progresso “O método positivo visa, assim, afastar a ameaça que representam as idéias negativas, críticas, anárquicas, dissolventes e subversivas da filosofia do Iluminismo e do socialismo utópico” (LOWY, 1987, p. 23).

A representação difundida da essência da teoria tem origem nos primórdios da filosofia moderna, formando a tendência tradicional da teoria, na qual as ciências do homem e da sociedade procuram seguir o modelo das ciências naturais (positivismo). Nessa tendência tradicional da teoria os empíricos questionam a teoria esboçada de cima para baixo e sem contato com os problemas reais; os teóricos consideram outros métodos de procedimento que não são totalmente dependentes da acumulação de material coletado para a formulação de categorias (HORKHEIMER e ADORNO, 1989).

Os cientistas que consideram como essência da teoria aquilo que corresponde a sua tarefa imediata coisificam o conceito de teoria e o tornam ideológico, somente no momento que o pensamento teórico deixa de se adaptar a interesses exteriores realiza a crítica:

[...] o pensamento crítico é motivado pela tentativa de superar realmente a tensão, de eliminar a oposição entre consciência dos objetivos, espontaneidade e racionalidade, inerentes ao indivíduo de um lado, e as relações do processo de trabalho básicas para a sociedade de outro (HORKHEIMER e ADORNO, 1989, p.46)

Da diversidade de função entre o pensamento tradicional e o crítico resultam as diferenças na estrutura lógica. A teoria tradicional define conceitos universais que devem abranger todos os fatos de um campo determinado e a teoria crítica relaciona os conceitos com a realidade pela mediação de hipóteses. Para a teoria crítica da sociedade todo passo teórico faz parte do conhecimento do homem e da natureza que se encontra à disposição nas ciências e na experiência histórica, o pensamento e o próprio homem existem na medida em que são históricos (HORKHEIMER e ADORNO, 1989).

Marx e Engels (1986) relacionam a produção de idéias à materialidade do homem:

A produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidas como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida, do mesmo modo por que a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida, diretamente físico (MARX e ENGELS, 1986, p. 36-37).

O pensamento coisificado não reconhece que a base material tem influência sobre a teoria, não reconhece que a ciência não é apenas um processo intracientífico, mas um processo social:

Na medida em que o conceito de teoria é independentizado, como que saindo da essência interna da gnose (Erkenntnis), ou possuindo uma fundamentação a-histórica, ele se transforma em uma categoria coisificada (verdinglichte) e, por isso, ideológica (ADORNO e HORKHEIMER, 1989, p.35).

Este breve histórico do surgimento da ciência moderna subsidia o entendimento de que no campo epistemológico da pedagogia a definição por “status” de ciência pode tornar-se coisificada devido ao fato de a pedagogia ser entendida como “uma ciência prática da e para a educação com todas as suas implicações” (SHIMIED-KOWARZIK<sup>19</sup>, 1983, p. 8), “ciência da educação como uma disciplina que não pode se realizar a não ser enquanto teoria dialética, sempre que encara como sua tarefa consciente a de ser ciência prática da e para a ‘práxis’ educacional” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 10). Esse entendimento de ciência relaciona o conhecimento científico com a utilidade que ele terá no campo da educação e não compreende que a pedagogia como ciência, não é a mesma coisa que a ciência da e/ou para a educação.

---

<sup>19</sup> O contato com esta obra deve-se a leitura do livro “Pedagogia e pedagogos para quê?” de José Carlos Libâneo, o autor faz uma referência específica a esse didata alemão (LIBÂNEO, 2007).

Esse entendimento tem origem no contexto do surgimento do positivismo:

[...] os positivistas realizam, no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, uma tentativa de superar a subordinação da pedagogia à filosofia e à teologia como a concepção da educação como arte, substituindo-a pelo conceito de atividades conduzidas com rigorosos procedimentos científicos, controlados e falsificáveis. Entretanto, conclui Genovesi, 'infelizmente a submissão à filosofia foi substituída apenas por uma outra submissão, não menos perniciosa para o construir-se da pedagogia como ciência autônoma: a submissão às ciências naturais ou a outras ciências que pareciam poder exibir uma sólida base experimental como garantia segura de cientificidade' (idem, p. 64). (SAVIANI, 2008b, p. 136-137).

Segundo Saviani (2008b) a pedagogia foi submetida no final do século XIX e início do século XX aos resultados da psicologia, da medicina e da antropologia social, na busca da objetividade, e surgem as chamadas ciências da educação sendo a pedagogia uma das integrantes:

As chamadas ciências da educação, em verdade, são ciências já constituídas com um objeto próprio, externo à educação, e que constituem, em seu interior, um ramo específico que considera a educação pelo aspecto de seu próprio objeto, recortando, no conjunto do fenômeno educativo, aquela faceta que lhe corresponde. Diferentemente, a ciência da educação, propriamente dita, se constituiria na medida em que constituísse a educação, considerada em concreto, isto é, em sua totalidade, como seu objeto (SAVIANI, 2008b, p. 139).

Feitas essas ponderações sobre as limitações nas discussões do campo epistemológico da pedagogia, ressalta-se a seguir os principais dissensos no processo de construção das DCNP entre os diferentes projetos de formação do pedagogo e de Pedagogia.

Os dissensos em relação à base de formação do pedagogo, no processo de construção das DCNP, deram-se principalmente com relação à docência como base de formação do pedagogo e de sua identidade e trabalho pedagógico como base de formação do pedagogo e de sua identidade. A docência tomada como base considera a pedagogia "ciência da e para a educação" (SCHEIBE *et al.*, 2005) e portanto as questões da prática docente tornam-se o núcleo que sustenta tanto a ciência pedagogia como o Curso de Pedagogia. O trabalho pedagógico entendido como base de formação é tomado baseando-se no entendimento da categoria



trabalho como princípio educativo, em sua dupla dimensão: ontológica e histórica<sup>20</sup>.

A discussão sobre as atividades profissionais do pedagogo considera principalmente as ambiguidades com relação: a) à formação restrita ao exercício da docência; b) docência integrada à OTP<sup>21</sup>/gestão e pesquisa que ao tomar a docência como base coloca a gestão e a pesquisa em segundo plano; c) docência, OTP/gestão e pesquisa indissociáveis e d) docência como atividade profissional do professor e gestão e pesquisa como atividades profissionais do pedagogo. Cada forma de interpretar as atividades profissionais que o pedagogo poderá desenvolver revela a maneira de interpretar e organizar o Curso de Pedagogia.

Essa breve exposição sobre o entendimento a respeito do campo epistemológico, atividades profissionais do pedagogo e base de formação do pedagogo buscou evidenciar os diferentes entendimentos a respeito destas categorias e a continuidade do texto tem o objetivo de apontar os diferentes entendimentos defendidos pelos projetos em disputa.

---

<sup>20</sup> Para Lukács (1981) a ontologia está relacionada com o processo de tornar-se algo autônomo (gênese do ser), interrelação entre homem e natureza; a finalidade nasce de uma necessidade humano/ social. Para Marx (1984), em uma sociedade genérica, o trabalho possui uma dimensão ontológica, por meio do qual o homem transforma a natureza e também a si mesmo, assim, torna-se humano e aprende pelo trabalho. O trabalho possui também, segundo Marx (1984) uma dimensão histórica e na forma social do capitalismo tornou-se mercadoria e passou a ter característica de alienação, pois, o homem não se reconhece nele, ele vende seu trabalho para continuar existindo.

<sup>21</sup> A expressão Organização do Trabalho Pedagógico – OTP seguida do termo gestão indica o entendimento de que a gestão está ligada a questões de organização do trabalho pedagógico que implicam: planejamento, currículo e avaliação.

## 2.2 PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: IMPRECISÕES E AMBIGUIDADES

Entre 1990 e 1992 a ANFOPE passou por um período de afirmação como entidade pertencente às Associações Científicas Nacionais; em 1992 organizou o VI Encontro Nacional que era tradicionalmente organizado pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE)<sup>22</sup> entre 1994 e 1996 seguiu organizando os encontros nacionais e consolidou-se como entidade que se articulou com outras do campo educacional, como ANPEd, ANPAE, FORUMDIR e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Nesse período, apresentou formalmente suas propostas de profissionalização dos educadores na Conferência Nacional de Educação para Todos (1994), no Fórum em Defesa da Escola Pública, no Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica (VIEIRA, 2007).

Em 1997, a ANFOPE realizou o I Seminário Nacional da ANFOPE e o debate com outras entidades da área permitiu aprofundar e ampliar princípios afirmados e reafirmados durante os quase 20 anos de movimento (VIEIRA, 2007).

Em 1998, no IX Encontro Nacional, foi definida como deveria ser a organização curricular dos cursos de formação do profissional da educação e suas diretrizes curriculares (VIEIRA, 2007). A ANFOPE (1998) define o perfil do profissional da educação da seguinte forma: “O profissional da Educação, nos termos da LDB 9394/96, é todo aquele com formação específica para o trabalho educativo, em suas diversas modalidades” (p.45). A entidade afirma que os cursos

---

<sup>22</sup> Em 1983 a Secretaria de Ensino Superior e Ministério da Educação e Cultura (SESu/MEC) promoveram em Belo Horizonte o Encontro Nacional para a Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a Educação. Ao final desse encontro, o Comitê Nacional Pró-Formação do Profissional da Educação transformou-se em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), exprimindo o afastamento do trabalho da Comissão Nacional em relação ao MEC; nos três anos seguintes a CONARCFE ficou sob a coordenação da professora Márcia Aguiar, da Universidade Federal de Pernambuco. No IV Encontro Nacional, verificou-se que a CONARCFE deveria torna-se associação, pois começava a adquirir características mais formais e permanentes e no V Encontro Nacional realizado pela CONARCFE em 1990 os educadores decidiram pela criação da Associação Nacional pela Formação dos Educadores – ANFOPE. A partir desse momento, a ANFOPE afirmou-se e consolidou-se como entidade nacional, com o objetivo de construir coletivamente um referencial para as propostas de formação dos profissionais da educação e para reformulação dos cursos existentes buscando uma política nacional global para a formação do magistério (VIEIRA, 2007).

de formação devem ter uma base comum nacional<sup>23</sup> que propicie aos profissionais da educação competências para exercer o trabalho educativo, além disso, os cursos devem propor formação específica para cada área: Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação para portadores de necessidades especiais, Curso Normal; Educação Profissional; Educação não-formal; Educação indígena; Educação à distância (ANFOPE, 1998). Neste perfil a ANFOPE (1998) refere-se aos profissionais da educação e inclui uma referência em relação ao Curso de Pedagogia e ao pedagogo:

A ANFOPE reafirma ainda que as Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação constituem-se o *locus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior. Reafirma também a necessidade de repensar as estruturas das Faculdades/Centros de Educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no **Curso de Pedagogia** e a dicotomia entre a **formação dos pedagogos** e dos demais licenciados, considerando-se a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (ANFOPE, 1998, p. 44-45, grifo nosso).

A ANFOPE (1998) considera "... a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação" (ANFOPE, 1998, p. 45). Identificou-se que essa proposta não era específica para o curso de Pedagogia, a proposta referir-se-ia a todos os profissionais da educação, incluindo pedagogos e professores formados tanto nos cursos de pedagogia como nas licenciaturas.

Em consulta às cópias de reuniões da CEEP, Durli (2007) identificou os membros da primeira Comissão: Daisy Freire Garcia, Edil Vasconcellos de Paiva, Helena Costa Lopes de Freitas, Leda Scheibe e Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos. Nesse período, somente Helena Costa Lopes de Freitas fazia parte da ANFOPE. Conforme dados de pesquisa de Durli (2007) essa primeira nomeação consta na Ata de Reunião da Comissão dos Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP). O fato antecede a Portaria MEC n° 146/1998 que designa professores para integrarem a segunda CEEP. O mandato da primeira Comissão foi de 1996 a 1998.

---

<sup>23</sup> A Base Comum Nacional foi desenvolvida pelo movimento dos educadores desde 1983, articulando a produção científica da área e experiências dos profissionais da educação (ANFOPE, 1998).

Posteriormente, conforme Durlí (2007), a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESu/MEC), por meio do Edital n. 04 de 4 de dezembro de 1997, solicitou às Instituições de Ensino Superior (IES) que enviassem propostas para construção de DCN para os cursos de graduação; a CEEP começou a receber propostas de DCNP.

Foram nomeados os membros da segunda CEEP, que recebeu a responsabilidade de construir uma proposta de DCNP, por meio da Portaria MEC n° 146 de 10 de março de 1998, composta pelos seguintes professores: Celestino Alves da Silva Junior, Leda Scheibe, Márcia Ângela Aguiar, Tizuko Morchida Kishimoto e Zélia Miléo Pavão. Dentre esses professores, encontravam-se duas representantes da ANFOPE: Márcia Ângela da Silva Aguiar, que presidiu a CONARCFE de 1984 a 1986 e Leda Scheibe que a partir de 1998 iniciou sua participação na ANFOPE (DURLI, 2007) e em 1999 a segunda CEEP encaminhou à SESu/MEC a proposta de DCNP.

Por meio da Portaria SESu/MEC n° 1518, de 16 de junho de 2000 a terceira CEEP foi nomeada, com os seguintes membros: Helena Costa Lopes de Freitas, Maisa Gomes Brandão Kullo, Marlene Gonçalves, Olga Teixeira Damis e Merion Campos Bordas. Essa Comissão reafirmou a proposta da comissão anterior por intermédio do Documento “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia” de abril de 2002 (DURLI, 2007).

A CEEP (1999) defende no perfil comum do pedagogo:

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

No item seguinte da proposta descrevem as áreas de atuação profissional do pedagogo:

## 2. Áreas de atuação profissional

- **Docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio.**

O pedagogo poderá atuar ainda:

- Na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares;
- Na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
- Nas áreas emergentes do campo educacional (CEEP, 1999, p.1, grifo dos autores).

O destaque em negrito para a área de atuação na docência e a palavra “ainda” para referir-se à OTP/ gestão e pesquisa parecem expressar a preferência da CEEP (1999) na formação para a docência.

Na proposta de 2001, a CEEP e CEFP afirmam a necessidade da capacitação do pedagogo para a docência e gestão em espaços de educação formal e não formal e ignoram a questão da pesquisa:

Propõe-se a formação do PEDAGOGO que, a partir da compreensão e da análise do todo em que se institui a organização do trabalho educativo, seja capacitado para atuar na docência e na gestão do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução e a avaliação de sistemas, unidades e projetos educacionais. [...] (CEEP e CEFP, 2001, p. 1).

Em 2002, CEEP e CEFP afirmam a necessidade de formação do profissional também para a produção do conhecimento:

O curso de pedagogia porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (CEEP e CEFP, 2002, p. 3).

No perfil do egresso no documento de 1999, a CEEP defende a docência como base obrigatória da formação e identidade profissional. A CEEP e a CEFP reafirmam em 2002 a tese de que a base do Curso de Pedagogia é a docência: “O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento” (2002, p. 3).

A CEEP (1999) e CEEP e CEFP (2001 e 2002) expressam a hierarquização da docência, ora integrada à OTP/gestão, ora integrada à OTP/gestão e pesquisa. Há ambiguidades na definição do campo de atuação profissional do pedagogo. Além disso, não expressa o seu entendimento em relação ao campo epistemológico da pedagogia.

O Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/ Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR foi criado em 1992 e afirma que tem como objetivo principal o fortalecimento do ensino público, gratuito e de qualidade, em especial dos cursos de pedagogia e licenciaturas (FORUMDIR, 2009).

Para o FORUMDIR (2004a, 2004b) o campo científico da pedagogia não é o domínio dos conhecimentos da sociologia, antropologia, psicologia, filosofia, história, política, da linguagem, das ciências exatas, da natureza, da saúde, mas a iniciação nos conhecimentos desses campos e a capacitação profissional para preceder a leitura de mundo, construindo os saberes educacionais de uma pedagogia de emancipação humana:

Neste sentido, o domínio da teoria da educação e da pedagogia constitui a base para que o pedagogo articule e mobilize os saberes das demais ciências, com vistas à formação da práxis educativa e da própria teoria educacional (FORUMDIR, 2004a, p.6).

O FORUMDIR (2004a, 2004b) afirma que fundamentar a proposta de DCNP pressupõe identificar os pilares sobre os quais se efetua o cotidiano do processo educacional:

Dois elementos fundantes 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 [...]. 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 dos sujeitos (FORUMDIR, 2004a, p. 5 e 2004b p. 3)

O FORUMDIR (2004a, 2004b) fundamenta sua defesa na pedagogia como ciência da educação e a diferencia das demais ciências da educação, fato que poderia trazer contribuições para a elaboração das DCNP, mas ao estabelecer alianças essa proposta se perdeu, como se verá adiante.

Sobre a atividade profissional do pedagogo o FORUMDIR (2004b) afirma:

Pedagogia 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 e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional. Nesse sentido, constituem-se como áreas integradas de formação profissional do Pedagogo, suportadas na teoria e na pesquisa do campo da pedagogia e da educação: a) **Docência** na Educação Infantil, nos anos Iniciais do Ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (e em outras áreas emergentes do campo educacional). b) **Gestão Educacional**, entendida como a organização do trabalho em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e em processos educativos escolares e não-escolares, bem como o estudo e a formação de políticas públicas na área da educação (FORUMDIR, 2004b, p. 9, grifo dos autores).

A defesa do FORUMDIR (2004b) ficou ambígua, afirma a necessidade da integração entre docência, gestão e produção do conhecimento e logo a seguir dá ênfase à docência e gestão e não cita a pesquisa/ produção de conhecimento.

O FORUMDIR (2004a, 2004b) defende que a base de formação do pedagogo assenta-se em três pressupostos: construção do conhecimento e pesquisa; formação integrada e trabalho em equipe; articulação entre teoria, prática e experiências profissionais (FORUMDIR, 2004a). Defesa que não será mantida nas próximas propostas devido ao estabelecimento de alianças principalmente com a ANFOPE que defende a docência como base de formação profissional do pedagogo e de sua identidade.

Provavelmente para ganhar força e representatividade diante do MEC/CNE as entidades estabeleceram alianças e publicaram posicionamentos conjuntos. Houve um posicionamento conjunto em 2001 assinado por ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor e outro, em 2004, assinado por ANFOPE, ANPEd e CEDES, reafirmando as defesas de 2001.

Nos posicionamentos conjuntos, ANPEd et al (2001) e CAMPOS (2004) percebe-se que o curso de Pedagogia deve formar para a docência, para a gestão e para a difusão do conhecimento, mas não há especificações se deve acontecer de forma integrada.

Por outro lado, ANFOPE *et al.* (2001) defendem a tese de que a base do Curso de Pedagogia é a docência: “O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento” ( p. 3). Ressaltam que a docência constitui-se o elo entre pedagogos e licenciados das demais áreas.

Constatou-se que não há referências à pedagogia como ciência da educação em nenhum dos dois documentos conjuntos e que há uma valorização da docência em detrimento das demais áreas de atuação profissional do pedagogo.

Em 1999, Libâneo e Pimenta expressam uma das posições sobre a formação dos profissionais da educação que foi resultado de debates ocorridos no GT<sup>24</sup> designado pela Portaria n° 808 de 8 de junho de 1999 para elaboração de DCN para todas as licenciaturas. Segundo eles, o debate deveria ter sido incluído no corpo do Documento Norteador para Elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores, mas não foi. O artigo de 1999 busca divulgar esta proposta não contemplada no Documento Norteador.

Libâneo e Pimenta (1999) primeiramente afirmam sua defesa da pedagogia como ciência, que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional:

Em concordância com vários autores [...], Libâneo assume que a pedagogia se apoia nas ciências da educação, mas não perde com isso sua autonomia epistemológica e não se reduz ao campo conceitual de uma ou outra, nem ao conjunto dessas ciências. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.255).

Também Pimenta (1996) discute detidamente a questão recorrente a vários autores, argumentando pela necessidade de a pedagogia postular sua especificidade epistemológica, de modo a não se conformar com uma mera posição de campo aplicado de outras ciências que também estudam a educação. Com base nisso, firma sua posição de que a pedagogia tem sua significação epistemológica assumindo-se como ciência da prática social da educação (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.256).

Posteriormente, os autores afirmam que a pedagogia é uma das ciências da educação, porém, distingue-se das demais ciências da educação porque estuda o fenômeno educativo em sua totalidade.

---

<sup>24</sup> Provavelmente Libâneo e Pimenta (1999) referem-se ao GT da Comissão dos Especialistas para Formação de Professores – CEFP mas não há dados que detalhem isso no texto de 1999.



Se, por um lado, a compreensão ampliada da educação fortalece as ciências da educação pelo fato de a pedagogia não ser a única área científica que tem a educação como objeto de estudo, por outro, não descaracteriza a especificidade da pedagogia como uma das ciências da educação. Com efeito, cada uma das chamadas ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, lingüística aplicada à educação, economia da educação etc.) aborda o fenômeno educativo da perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação, ao passo que a pedagogia se distingue por estudar o fenômeno educativo em sua totalidade, inclusive para integrar os enfoques parciais daquelas ciências em função de uma aproximação global e intencionalmente dirigida aos problemas educativo (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.257).

Nesses trechos pode-se identificar ambiguidades com relação ao campo epistemológico da pedagogia que não ficam bem esclarecidas pelos autores, a pedagogia é ciência da educação ou é integrante das ciências da educação?

Sobre a atividade profissional Libâneo e Pimenta (1999) afirmam que os professores licenciados no curso de pedagogia deveriam ser formados juntamente com os demais professores para toda a Educação Básica em um Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores – CFPD.

O curso de Pedagogia, por sua vez, destinar-se-ia à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares o curso de Pedagogia é defendido por eles como um bacharelado:

[...] Como campo de atuação profissional, destina-se à preparação de pesquisadores, planejadores, especialista em avaliação, gestores do sistema e da escola, coordenadores pedagógicos ou de ensino, comunicadores especializados para atividades escolares e extra-escolares, animadores culturais, de especialistas em educação a distancia, de educadores de adultos no campo da formação continuada etc. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 255).

Sobre a base de formação do pedagogo Libâneo e Pimenta (1999) criticam as propostas da ANFOPE e CEEP da docência como base, para eles a docência constitui-se como identidade epistemológica e profissional do professor, mas não explicam qual a base de formação do pedagogo.

Constatou-se que não há consenso entre as principais propostas em cena, mas isso já era de se esperar, pois, a literatura afirma que havia disputa nesse processo, pressupõe-se divergência de ideias entre diferentes entidades, que têm diferentes interesses.

Mas há um problema que percorre os textos, há ambiguidades internas aos projetos que dificultam o entendimento das propostas, fruto de imprecisões teóricas e conceituais em relação ao campo epistemológico da pedagogia, às atividades profissionais do pedagogo e à base de formação desse profissional, conceitos centrais para a organização de propostas de formação do pedagogo.

### 2.2.1 O Projeto de Resolução do CNE

E a proposta do CNE? Considerou as sugestões ambíguas das entidades? A Portaria CNE/CP n. 4/2002 designou uma Comissão Bicameral<sup>25</sup> com a finalidade de definir DCNP. Essa comissão foi renovada em 2003 e em maio de 2004, recebendo a incumbência de definir DCNP, dessa forma o CNE desconsiderou toda a discussão nacional e as propostas enviadas pelas entidades (DURLI, 2007).

A Comissão Bicameral em 2002 tinha os seguintes integrantes: Arthur Fonseca Filho, Guiomar Namó Melo e Nélio Mario Vincenzo Bizzo, da Comissão da Educação Básica e Arthur Ronquete de Macedo, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Rose Naubauer da Comissão do Ensino Superior (DURLI, 2007). Em 2003 e 2004 a Comissão Bicameral era formada por: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Antonio Carlos Caruso Ronca, Anaci Bispo Paim, Arthur Fonseca Filho, Maria Beatriz Luce, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (DURLI, 2007). Em 17 de março de 2005, a referida comissão apresentou a primeira versão do Projeto de Resolução que pretendia instituir DCNP.

No Projeto de Resolução (2005a) há a defesa da formação restrita à docência conforme se percebe no artigo 2:

Art 2º - O Curso de Pedagogia destina-se precipuamente à formação de docentes pra a educação básica, habilitando para:

- a- Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil
- b- Licenciatura em Pedagogia – Magistérios dos Anos Iniciais do ensino Fundamental.

Parágrafo único – O projeto pedagógico de cada instituição poderá prever qualquer uma das habilitações ou ambas, na forma de estudos concomitantes ou subsequentes.

---

<sup>25</sup> Composta por membros da Comissão da Educação Básica e da Educação Superior.

O Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a) faz referência à palavra gestão apenas no artigo 6º quando relata sobre o estágio, que deverá ser predominantemente com crianças e complementarmente com a participação nas atividades de gestão institucional e de educação continuada dos profissionais da instituição:

Art. 6º. O estágio supervisionado será realizado em uma instituição devidamente autorizada ou reconhecida pelo respectivo sistema de ensino, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, predominantemente em contato direto com crianças e complementarmente com a participação nas atividades de gestão institucional e de educação continuada dos profissionais com vínculo institucional permanente.

No artigo 8º do Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a) o CNE defende que a formação de especialistas prevista no art. 64 da LDB 9394/96, será feita exclusivamente para licenciados em cursos especialmente definidos para este fim, entende que a formação do gestor dar-se-á na pós-graduação por qualquer licenciado, não define nada a respeito da base de formação do pedagogo e não discute o campo epistemológico da pedagogia:

Art. 8º - A formação de **especialistas** nas áreas previstas no art. 64 da Lei nº 9394, de 1996, e outras que sejam sugeridas pela realidade social e educacional, será feita exclusivamente para licenciados, conforme exigências do art. 67 da mesma Lei, em cursos especialmente definidos para este fim.

O projeto de Resolução do CNE é uma proposta de licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, entendidas como habilitações. A proposta segue na mesma direção das leis e decretos que pretendiam legitimar o Curso Normal Superior criado pela LDB nº 9394/96. Como o curso não foi aceito pela comunidade acadêmica, forçou-se a mesma aprovação só que com o agravante de retirar do curso de Pedagogia o direito de formar o pedagogo docente/gestor e pesquisador, limitando a atuação profissional à docência.

E as entidades e intelectuais que elaboraram propostas de DCNP como reagiram ao projeto do CNE? Segundo Durli (2007) nos meses que se seguiram houve ampla mobilização que "... demonstrou a insatisfação dos educadores, educandos, entidades educacionais e de representação de classe. [...] (p. 186).

A seguir será apresentada a análise de algumas críticas e propostas de DCNP elaboradas pelas entidades e intelectuais após a divulgação do Projeto de Resolução do CNE. Será que as críticas contemplavam as mesmas defesas anteriores à divulgação do Projeto de Resolução do CNE?

### 2.3 AS CRÍTICAS DAS ENTIDADES AOS DOCUMENTOS DO CNE E “NOVAS” PROPOSTAS: AMPLIAÇÃO DAS AMBIGUIDADES

Depois da divulgação do Projeto de Resolução do CNE até a aprovação da Resolução CNE/CP n° 01/2006 houve ampla mobilização e debate em torno dos documentos do CNE. Destacam-se algumas das principais críticas e propostas das entidades e intelectuais neste período.

Helena de Freitas em 24 de março de 2005 enviou um e-mail, para o grupo de discussões da ANFOPE, intitulado “Mobilização Nacional pelo Curso de Pedagogia. Neste e-mail Freitas (2005) afirma que o Projeto de Resolução do CNE mantém<sup>26</sup> a docência como formação profissional, mas separada da formação do bacharel (especialista) “fragmentando a formação dos profissionais da educação” segundo ela o projeto de Resolução:

Não traz em seu conteúdo as contribuições enviadas pelas entidades – ANFOPE, ANPEd, CEDES e nem mesmo FORUMDIR – mantendo o mesmo conteúdo da formação que está estabelecido, em nível de SESu/ MEC, para autorização dos Cursos Normais Superiores. Esta concepção inicial é reforçada porque o documento abre a possibilidade de que as IES que hoje oferecem o Curso Normal Superior (que nem mesmo tem Diretrizes aprovadas em qualquer âmbito!), informem ao MEC que desejam mudar de nome – ou seja, deixem de denominar-se Curso Normal Superior e passem a denominar-se Curso de Pedagogia!! (FREITAS, 2005)<sup>27</sup>

E Freitas (2005) pontua que o Projeto de Resolução mantém a concepção da minuta de março de 2004 que originou o documento sobre as DCNP e afirma:

---

<sup>26</sup> Provavelmente Freitas esteja referindo-se ao fato de que anteriormente o conjunto de alterações legais que acompanharam a LDB 9394/96, tentou retirar do curso de pedagogia o direito de formar professores, deixando essa formação ao Curso Normal Superior.

<sup>27</sup> Documento não paginado.

No melhor dos casos, a Proposta mantém o que já existe: as IES que formam solidamente, continuarão fazendo. O agravante é que a formação do “bacharel” é apêndice à licenciatura, e a formação dos especialistas fica para a pós-licenciatura (!), em curso específico.

Será que as instituições que formam solidamente também não estavam em risco de ter seus projetos de curso prejudicados com essa resolução do CNE que afunilava a atividade profissional do pedagogo para a docência?

As representantes da ANFOPE no Estado de Santa Catarina: Leda Scheibe da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, Vera Lúcia Bazzo (UFSC), Roselane de Fátima Campos (UNOESC), Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (UFSC) e Zenilde Durli (UFSC e UNOESC), reuniram-se em Florianópolis no dia 1º de abril de 2005 para analisar o Projeto de Resolução do CNE e registraram a análise em Ata.

Neste documento, há um indício de preocupação com relação ao campo epistemológico da pedagogia. Scheibe *et al* (2005) afirmam que a criação do bacharelado para adensamento em formação científica presente no Projeto de Resolução:

[...] desconsiderou a particularidade da Pedagogia em ser uma das 'ciências práticas' mais ricas em tradição (Schmied-Kowarzik), o que lhe daria condição de formar o bacharel e o licenciado ao mesmo tempo, sem dicotomias, como preveem as propostas de Diretrizes Curriculares elaboradas pelas últimas Comissões de Especialistas do curso de Pedagogia da SESu/ MEC e referendadas pelas entidades representativas dos educadores (SCHEIBE *et al*, 2005)<sup>28</sup>.

Sobre o campo de atuação profissional do pedagogo, as representantes da ANFOPE no Estado de Santa Catarina criticam a definição do CNE de que a formação dos especialistas se dê na pós-graduação:

[...] o que pode estar contribuindo com a abertura de um novo e atraente nicho de mercado para os cursos de especialização, hoje, quase todos nas mãos da IES privadas, representando um importante negócio, mas com sua qualidade sendo posta em dúvida (SCHEIBE *et al*, 2005).

A ANFOPE (2005) também elaborou um documento intitulado como “Proposta da ANFOPE para a Minuta de Resolução sobre as Diretrizes da Pedagogia, estudo comparativo entre a proposta de diretrizes do CNE e a proposta da ANFOPE”. Nesse documento afirma que o art. 2 da Resolução do CNE deveria mudar, pois na

<sup>28</sup> Documento não paginado.

proposta do CNE há a afirmação de que a atividade profissional do pedagogo é exclusivamente a docência. Para a ANFOPE (2005) o texto deveria ser o seguinte:

Art. 2º O curso de Pedagogia destina-se à formação de profissionais para atuação nas seguintes áreas:

- a. Docência na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores;
- b. Organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares;
- c. Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
- d. Áreas emergentes do campo educacional.

§1º As instituições poderão oferecer integrada e organicamente o curso de pedagogia contemplando a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e o exercício das funções de gestão, indicadas no Artigo 64 da LDB 9394/96.

§2º As competências e habilidades próprias do pedagogo, decorrentes do projeto pedagógico da IES, devem credenciá-lo ao exercício profissional em áreas específicas de atuação, tais como: educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação ambiental e outras áreas emergentes do campo educacional

A ANFOPE (2005) critica o entendimento do CNE da exclusividade da docência e isso é muito importante. Porém, a ANFOPE (2005) apresenta uma limitação em sua proposta, entende docência, OTP/gestão e pesquisa como áreas de atuação em que docência é a base, e docência e gestão devem estar integradas. Desconsidera a indissociabilidade da docência, gestão e pesquisa e deixam a pesquisa em último grau da hierarquização.

O FORUMDIR (2005, 2005b, 2005c) considera que alguns aspectos precisam ser revistos no Projeto de Resolução e reitera suas proposições, dentre elas o entendimento:

[...] de que 'o curso de graduação em Pedagogia forma o Pedagogo com uma formação integrada para atuar na docência nos Anos Iniciais do ensino Fundamental, na Educação Infantil, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional', compreensão que supera a dicotomia bacharel e licenciado, bem como as habilitações fragmentadas e técnicas (FORUMDIR, 2005)

O FORUMDIR discorda da proposta dicotômica de bacharelado e licenciatura para formar o pesquisador/especialista e o professor. O FORUMDIR (2005b, 2005c) no art. 3 parágrafo IV afirma:

IV – O exercício da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares e a produção e difusão do conhecimento do campo educacional constituem-se em dimensões integradas e indissociáveis da formação e atuação do pedagogo;

Ou seja, o FORUMDIR (2005b, 2005c) afirma que a docência, OTP/gestão e pesquisa são indissociáveis, mas promove destaque para a gestão ao explicar no art. 4º parágrafo II inciso 2º:

[...] § 2º A gestão educacional, nos termos desta resolução, é entendida como a organização do trabalho pedagógico especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à supervisão, à inspeção, à orientação educacional e à avaliação dos processos educativos escolares e dos sistemas de ensino e o estudo e a participação na formulação de políticas públicas na área da educação” (FORUMDIR 2005b, 2005c).

O FORUMDIR (2005, 2005b, 2006c) nessas propostas não faz referências ao entendimento da base de formação do pedagogo e do campo epistemológico da pedagogia.

As entidades continuaram estabelecendo alianças para obter maior representatividade perante o CNE. Na crítica conjunta da ANPEd *et al.* (2005) as entidades consideram a pedagogia como uma das “ciências práticas mais ricas em tradição” (Schmied-Kowarrzik) e afirmam que o projeto de resolução ao propor a separação entre bacharelado e licenciatura desconsiderou esta particularidade da pedagogia.

No documento da ANPEd *et al.* (2005) afirmam que o curso de pedagogia não deve se reduzir à docência, mas não enfatizam a questão da indissociabilidade ou integração:

A proposição de um Bacharelado pós-licenciatura, com a duração de 800 horas, apostilado ao diploma, 'visando ao adensamento em formação científica', representa clara desvalorização da formação para a docência, cuja capacitação, alijada 'do adensamento teórico', da pesquisa e da produção de conhecimento, que deveria ser sua base, reduz-se então, ao pragmatismo da docência para as séries iniciais da Educação Fundamental ou para a Educação Infantil, aprofundando a dicotomia entre teoria e prática (ANPEd, *et al.*, 2005<sup>29</sup>)

No documento ANFOPE *et al.* (2005)<sup>30</sup> a questão da indissociabilidade ou integração também não é enfatizada:

---

<sup>29</sup> Documento não paginado.

<sup>30</sup> Documento não paginado.

O pedagogo pode atuar na docência; na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares.

A base de formação do pedagogo e de sua identidade por sua vez, está clara na concepção da docência como base tanto no documento da ANPEd *et al.* (2005) como no da ANFOPE *et al.* (2005).

O “Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia” foi organizado por José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Franco e assinado por aproximadamente 100 educadores, o Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2005) foi dirigido ao CNE com a finalidade de mostrar a posição contrária desses educadores em relação ao conteúdo da minuta de proposta do CNE. Na perspectiva do Manifesto de Educadores Brasileiros (2005) a pedagogia, apoiada por outros campos do conhecimento, estuda a educação como práxis social. É ciência da e para a educação:

Nosso posicionamento parte da necessidade imperiosa de que os educadores, legisladores e pesquisadores do campo educacional compreendam a relevância social e cultural de conceber a pedagogia como campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência e, somente por isso, um curso (Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, 2005<sup>31</sup>).

Nesta análise também considerou-se Libâneo (2005)<sup>32</sup> como representante das idéias dos signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros, e segundo Libâneo (2005) a pedagogia “... é um campo de conhecimentos, ela diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas. A pedagogia é teoria e prática da educação”; e segundo os Signatários do Manifesto (Libâneo, 2005) não há nas propostas de Diretrizes para o Curso de Pedagogia, inclusive no Projeto de Resolução do CNE, um entendimento conceitual de pedagogia o que prejudica a definição do campo de atuação profissional do pedagogo, neste trabalho a hipótese que há uma ausência de debate em relação ao

---

<sup>31</sup> Documento não paginado.

<sup>32</sup> Documento não paginado.



campo epistemológico da pedagogia nas diversas propostas de formação do pedagogo também foi considerada.

Porém, os Signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros (2005) dissociam o campo epistemológico da pedagogia ao propor a divisão bacharelado e licenciatura. Para o Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2005) o pedagogo é o bacharel especialista em educação:

Para nós, portanto, o curso de Pedagogia constitui-se num curso de graduação cuja especificidade é a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o bacharel pedagogo, com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas em diversos campos da sociedade (Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, 2005).

E na continuidade da defesa do bacharel em pedagogia os Signatários afirmam:

[...] Cabe, pois, perguntar o que é pior: (a) a escola ter uma coordenadora pedagógica bem formada e capaz de prestar um auxílio efetivo as professoras, de modo a propiciar melhores condições de êxito escolar dos alunos ou (b) fazer uma criança fracassar na aprendizagem porque não há ninguém na escola capacitado e com formação específica para ajudar a professora a melhorar seu trabalho e ampliar as chances de inclusão dos alunos? (LIBÂNEO, 2005).

Na afirmação acima, pressupõe-se que o bacharel tem uma formação melhor, “coordenadora pedagógica bem formada” e posição de trabalho hierárquica capaz de “ajudar a professora a melhorar seu trabalho e ampliar as chances de inclusão dos alunos”, “prestar auxílio”; e ainda que o trabalho pedagógico na escola cabe às mulheres, “coordenadora pedagógica”, “professora”. De fato docência e gestão são atividades distintas, assim como diferem da produção do conhecimento, a pesquisa. Porém hierarquizá-las e dissociá-las dificulta o entendimento do profissional denominado pedagogo, dificulta o entendimento do campo epistemológico da pedagogia, das atividades profissionais que o pedagogo poderá exercer e da base de sua formação.

Os Signatários do Manifesto, representados nesta análise por Libâneo (2005), criticam a tese da ANFOPE da docência como base. Para os Signatários a docência é base de formação do professor, mas não deixam clara a base de formação do

pedagogo, pois nesse entendimento professor e pedagogo são profissionais distintos, formados em cursos diferenciados.

Quanto ao Movimento Estudantil – ME, houve discordância com relação ao Projeto de Resolução do CNE e pressionou para que acontecesse uma discussão sobre a elaboração das DCNP nas Instituições Superiores de Ensino, além de organizarem encontros como o Fórum Nacional das Entidades da Pedagogia – FONEP, além de Encontros Estaduais e Nacionais para a discussão do tema.

Reunidos no VI FONEPe (Fórum Nacional das Entidades de Pedagogia)<sup>33</sup> nos dias 25 a 27 de março de 2005, em Curitiba o Movimento Estudantil da Pedagogia debateu sobre o Projeto de Resolução do CNE e,

[...] tomaram posicionamento CONTRÁRIO ao Projeto de Resolução do CNE, exigindo: a imediata retirada de pauta do CNE deste Projeto de Resolução; a suspensão do prazo para sugestões; a ampliação e democratização do debate com vistas a possibilitar a participação ampla dos estudantes e todas as entidades e instituições interessadas (EXNEPe, 2005)<sup>34</sup>.

O Movimento Estudantil da Pedagogia (EXNEPe, 2005) considera o pedagogo um cientista da educação e critica a resolução que iguala o curso de pedagogia ao Curso Normal Superior:

No Artigo 11 afirma-se categoricamente que o Normal Superior poderá transformar-se em Curso de Pedagogia **sem nova autorização**, bastando apenas **informar** essa mudança, o que demonstra que a formação que os pedagogos terão a partir da Resolução será exatamente a mesma destinada aos estudantes do Normal Superior. Ao invés de exigir que as faculdades privadas e públicas que ofertam o Normal Superior incorporem a formação científica ampla e unitária do professor, reduz a formação do cientista da educação numa tendência alienante e pragmática e voltando a educação para o mercado [...] (EXNEPe, 2005, grifo dos autores).

O Movimento dos estudantes destaca:

---

<sup>33</sup> Destaca-se que os posicionamentos do Fórum Paranaense de Cursos de Pedagogia trouxeram importantes contribuições para o debate nacional do Movimento dos Estudantes. No dia 12 de agosto de 2005, nas dependências da Universidade Estadual de Londrina (UEL) ocorreu o Fórum Paranaense dos cursos de Pedagogia e esse mesmo Fórum reuniu-se em Guarapuava, em 09 de junho de 2006, para examinar o conteúdo da Resolução CNE/CP n° 01/2006 (Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia, 2006).

<sup>34</sup> Documento não paginado.

Produzir ciência voltada a transformação da ordem social vigente não é de interesse dos organismos internacionais que financiam e ditam a política educacional e daqueles que a aplicam em nosso país e sim das classes trabalhadoras. Defender a formação do Pedagogo como cientista da educação é, portanto, dever de todos aqueles comprometidos com os interesses da nação e seu povo (EXNEPe, 2005).

O Movimento Estudantil (EXNEPe, 2005) discorda do segundo artigo do Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a) pois nesse artigo o CNE afirma que o Curso de Pedagogia deve formar apenas docentes para a EI e AIEF. O movimento dos estudantes também discorda dos artigos nove e onze do Projeto de Resolução do CNE (BRASIL, 2005a) com o seguinte comentário:

Esses artigos considerados no seu conjunto não deixam dúvidas de que o Curso de pedagogia, em sua concepção, organização e método é tratado aqui como Normal Superior, restringindo a formação científica do profissional da educação, que se dará apenas por “adensamento em formação científica” numa habilitação posterior com carga horária de 800 horas apenas, segundo estabelece o artigo 7º do Projeto de Resolução. A formação do bacharel proposta na resolução não habilita para a atuação como Pedagogo nos moldes previstos no artigo 64 da LDB E “ será registrada por apostilamento nos diplomas de Licenciatura em Pedagogia” (Artigo 7º, ss 2º).

Em novembro de 2005, no 7º FONEPe em Brasília, representantes de vários estados brasileiros foram escolhidos para construir uma proposta de DCNP para servir de debate norteador no 8º FONEPe, intitulado como Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Proposta do Movimento Estudantil de Pedagogia – Versão preliminar – abril de 2006) (EXNEPe, 2006).

A proposta do Movimento Estudantil (EXNEPe, 2006) considera a pedagogia uma ciência com objeto de estudo próprio “os processos educativos” e defende:

Durante muito tempo a Pedagogia foi relegada ao campo pragmático, sem ser considerada uma área do conhecimento científico. Em contraposição a isso, entendemos que a Pedagogia parte do pressuposto de que tem um objeto de estudo próprio – os processos educativos. Esta defesa abarca necessariamente outra reivindicação, o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que se enquadrem neste novo paradigma. Como toda área do conhecimento científico, a Pedagogia possui o seu caráter universal e particular, devendo a formação ser unitária e dialética e articular teoria e prática na formação de pedagogos (EXNEPe et al, 2006<sup>35</sup>).

---

<sup>35</sup> Documento não paginado.

Segundo o Movimento Estudantil (EXNEPe *et al.*, 2006) o Curso de Pedagogia “destina-se à pesquisa enquanto estudo sistemático da teoria e prática educacionais em todos os campos onde esta se gesta”. Percebe-se que tanto no documento de 2005 como no de 2006, o Movimento Estudantil defende a pedagogia como ciência da educação.

O Movimento dos Estudantes da Pedagogia (EXNEPe *et al.*, 2006) critica a dicotomia entre bacharelado e licenciatura presente no projeto de resolução do CNE:

A resolução propunha a dicotomia entre licenciatura e bacharelado, retomando as concepções mais atrasadas vigentes desde a década de 30 e aprofundadas no regime militar, com apenas uma diferença: o esquema se inverteria passando a vigorar o “esquema 4+0”. Neste novo modelo a formação se resumiria à docência, assim como o Normal Superior, formando o docente em quatro anos na graduação e posteriormente o apostilamento em pós-graduação para a formação dos especialistas em supervisão, orientação, inspeção, administração e gestão educacional (EXNEPe *et al.*, 2006).

Nessa crítica o Movimento dos Estudantes (EXNEPe *et al.*, 2006) afirma ter havido uma inversão na formação: do esquema 3+1 criado no ano de 1939 para o 4+0 em 2006. Há incoerências históricas em tal afirmação. O esquema 3+1 significava o término de um curso e a agregação de outro, o Curso de Didática, esse esquema nasceu devido a rupturas nas propostas de formação docente da época (EVANGELISTA e TRICHES, 2009) como já se explanou anteriormente neste texto. Assim, é importante considerar que são momentos históricos diferentes, que geraram propostas que atendem ao próprio percurso da história, não se trata de “atrasos”, mas talvez de perdas nos dois momentos históricos.

Na proposta de 1939 (BRASIL, 1939 apud EVANGELISTA e TRICHES, 2009), houve um retorno à formação do professor primário para os Cursos Normais em nível médio, sendo que na década de 1920 os educadores haviam conquistado a formação superior deste professor. Na proposta de 2005 (BRASIL, 2005a) houve um retorno da formação do pedagogo docente/gestor e pesquisador, conquista das décadas de 1970 e 1980 para a formação restrita à docência.

Na continuidade do documento a EXNEPe *et al.* (2006) afirma que a pedagogia deve contemplar docência, gestão e pesquisa como aspectos da formação “promovendo uma formação completa e unitária”. Para a entidade:

A docência não é um conjunto de métodos técnicos neutros, descolados de uma realidade histórica e sim um ato político-pedagógico que compreende ações que tem como objetivo desenvolver a aprendizagem, através de um contínuo exercício de análise e crítica da realidade, desenvolvendo nos educandos uma visão política da mesma afim de transformá-la (EXNEPe et al, 2006).

E sobre gestão compreende o Movimento dos Estudantes:

A gestão deve ser concebida de forma democrática, envolvendo todos os sujeitos que compõem os ambientes educativos e considerando o caráter político e emancipatório da educação e as peculiaridades de cada indivíduo no contexto. Tem como objetivo a construção de conhecimentos científicos que sejam capazes de solucionar os problemas com os quais defronta-se na prática educativa. Através de um contínuo movimento de crítica e autocrítica entre os sujeitos envolvidos, objetiva a construção de ambientes propícios a transformação da sociedade (EXNEPe *et al.*, 2006).

Além da docência e da gestão o Movimento dos Estudantes defende a integração da pesquisa e afirma:

[...] a pesquisa desenvolvida nas universidades não pode estar voltada ao mercado, pois este não está comprometido com o desenvolvimento nacional e sim com o lucro máximo para uma minoria. Assim sendo, não podemos, em nome do que é mais vantajoso para a classe dominante, estabelecer apenas um campo de atuação de pesquisa . O Pedagogo deve mediar as relações nos ambientes educativos, atuando tanto na gestão quanto na docência, em espaços diferenciados, onde cada dia surgem novos conflitos, carentes de sua atuação [...] a pesquisa deve incentivar o espírito investigativo, crítico, questionador e autônomo, fazendo com que as problematizações apresentadas na realidade se tornem objeto de estudo do Pedagogo, pois estas interferem na formação humana (EXNEPe et al, 2006).

O Movimento Estudantil defende a indissociabilidade da docência, OTP/gestão e pesquisa e refuta a questão da docência como base de formação do pedagogo e de sua identidade.

Em busca de participação no processo de elaboração das DCNP, pois este obteve pouco reconhecimento diante do CNE, o Movimento Estudantil pressionou o CNE e conseguiu um acordo com o Ministro de Educação Fernando Haddad para que o último parecer não fosse homologado antes que houvesse uma reunião em que representantes do Movimento Estudantil estivessem presentes (HADDAD, 2005), porém:

Cometendo um grave atentado ao Estado democrático de direito, bem como a ética na condução de uma função estatal, o Ministro de Educação Fernando Haddad acabou homologando em 15/05/2006 a proposta de Resolução n. 01/2006 do CNE com a DCNs para o Curso de Pedagogia, descumprindo o acordo feito em 14/11/2005 com a Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia onde textualmente afirmou em ofício e na gravação em vídeo do encontro 'Não homologarei o último parecer proposto pelo CNE acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia antes que haja uma nova reunião presencial com representantes da Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia.' (BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, Ofício n° 406/2005 – MEC, 14 de novembro de 2005). Tal ato não pode sob hipótese alguma ser banalizado, por vir de uma área governamental que emite diretrizes, normas e valores para a formação de novas gerações de profissionais que carregam a enorme responsabilidade de cumprir a função social da educação brasileira (MIRANDA, 2006a, p. 12).

Segundo Miranda (2006a), a presença dos estudantes nas discussões a respeito da elaboração das DCNP não foi desejada pelo Estado. Esse fato,

[...] agrava-se enormemente quando se incorpora a esta análise os incidentes repressivos ocorridos na tarde de 22/05/06, uma segunda-feira, quando ocorreu em Brasília a manifestação de estudantes de Pedagogia, como uma das atividades programadas do FONEPE - Fórum Nacional de Estudantes de Pedagogia que vinha ocorrendo em Goiânia desde 20/05/06. [...] (MIRANDA, 2006a, p.12).

Os estudantes reivindicavam a promessa do Ministro que,

[...] não só NÃO RECEBEU a Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia, como esperou a manifestação com policiais fortemente armados que exerceram repressão com truculência, efetuando disparos na direção dos estudantes e espancando-os, provocando ferimentos graves em vários deles, e ainda prendendo cerca de quarenta estudantes de diversos estados do Brasil, que permaneceram incomunicáveis por horas. [...] (MIRANDA, 2006a, p. 13).

Levanta-se a hipótese de que houve abuso de poder por parte do CNE em relação ao Movimento dos Estudantes da Pedagogia exercido também pela força física, além de já exercer um movimento de exercício do poder por meio de leis e decretos. O CNE pareceu posicionar-se de fato em uma disputa em que não importavam os meios para alcançar os fins. Porque o Movimento Estudantil foi o único que além de não ser bem vindo na discussão, sofreu consequências de repressão?

Várias hipóteses poderiam ser apontadas para explicar o ocorrido, uma delas refere-se à relação entre poder, violência e subjetividade dos indivíduos. Conforme

Adorno (2006), “em cada situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é propícia à violência.” (p.127). A consciência mutilada, não exerce reflexão, está do lado do poder cegamente e é capaz de exercer violência contra o outro para defender o coletivo manipulado pelo líder autoritário, até mesmo sem saber os motivos de tal barbárie (ADORNO, 2006).

Nesse cenário de projetos de formação do pedagogo em disputa, com base no exposto sobre as propostas anteriores ao Projeto de Resolução do CNE (BRASIL, 2005a), sobre o conteúdo do referido projeto, das críticas a ele e às novas propostas elaboradas pelas entidades, pode-se perceber que as entidades mudaram alguns posicionamentos em relação às suas propostas anteriores ao Projeto de Resolução, pois destacaram aspectos que não haviam destacado anteriormente ou deixaram de lado alguma tese que julgaram irrelevante para o momento de discussão.

Verificou-se a presença de ambiguidades internas aos projetos que apontam implicações muito sérias para a formação do pedagogo. Em alguns trechos dos textos houve uma descaracterização dos posicionamentos das entidades e intelectuais no que se refere ao campo epistemológico da pedagogia, atividades profissionais do pedagogo e base de formação. Oscilação e omissão de definições que dificultam o entendimento das propostas em questão. Falta conteúdo sólido às propostas, mudam posicionamentos de um documento para o outro e dentro de um mesmo documento.

Esse aspecto ambíguo do conteúdo das propostas das entidades e intelectuais contribui para a articulação de seus conteúdos aos mais diversos interesses e quando se trata de propostas para a formação para o trabalho o modo fluido e ambíguo de tratar termos possibilita “... o aprimoramento de formas de controle sobre a formação do trabalhador, bem como sobre o próprio processo de trabalho (SILVA, 2004, p.1).

Levanta-se como hipótese que os projetos de formação do pedagogo deixaram flancos abertos e as entidades que tiveram maior acesso à discussão com o Estado fizeram concessões que eram inegociáveis, o que tornou a Resolução CNE/CP n° 01/2006 um documento cheio de imprecisões que pode dificultar a formação das próximas gerações de pedagogos e destas gerações depende a formação da nação brasileira para adaptar-se ao capital ou desalienar-se dele:

Parece oportuno retomarmos as Teses sobre Feuerbach e ficarmos atentos ao que Marx (1977, p. 118-119) afirmou em 1844: '[...] as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e [...] o próprio educador precisa ser educado.' A esse ensinamento Mészáros (2008) agrega outro, igualmente fundamental: é necessário 'contra-interiorizar' o capital pela produção de uma 'contra-consciência' que nos permita entender o mundo. Segundo Sader (2005, p. 18) Mészáros está dizendo: 'entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital.' (EVANGELISTA, 2008, p. 561)

Pode-se apontar a hipótese de que esta é a disputa nesse processo de elaboração, a formação de subjetividades autônomas ou alienadas. De um lado, a defesa de uma formação ao pedagogo que possibilite a formação de um profissional autônomo responsável por formação de consciências (EVANGELISTA, 2005); de outro, a defesa de um Curso de Pedagogia como agência de formação de professores para inserção rápida no mercado. Quem foi de fato perdedor nessa disputa da elaboração das DCNP?

Esse movimento de tornar as coisas fluidas não é fato isolado na elaboração dos documentos das DCNP. Berman (2007) explica que tudo na sociedade capitalista é feito hoje para ser substituído logo em seguida:

[...] Não obstante, a verdade é que, como Marx o vê, tudo o que a sociedade burguesa constrói é construído para ser posto abaixo. 'Tudo que é sólido' – das roupas sobre nossos corpos aos teares e fábricas que as tecem, aos homens e mulheres que operam as máquinas, às casas e aos bairros onde vivem os trabalhadores, às firmas e corporações que os exploram, às vilas e cidades, regiões inteiras e até mesmo nações que as envolvem – tudo isso é feito para ser desfeito amanhã, despedaçado ou esfarrapado, pulverizado ou dissolvido, a fim de que possa ser reciclado ou substituído na semana seguinte e todo o processo possa seguir adiante, sempre adiante, talvez para sempre, sob formas cada vez mais lucrativas. (BERMAN, 2007, p. 123).

No próximo capítulo, apresenta-se uma análise dos documentos do CNE e as marcas deixadas pelas concessões que foram sendo feitas entre as entidades e o CNE e como essas diferentes formas de interpretar o curso e o próprio campo de conhecimento podem ter colaborado para a elaboração da Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006b) de forma incoerente e apontar o projeto que foi de fato perdedor nesta disputa.



### **3 O PROJETO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DEFENDIDO PELO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL (1996-2006)**

[...] O pensamento milita contra o fechamento do universo da locução e do comportamento; possibilita o desenvolvimento dos conceitos que desestabilizam e transcendem o universo fechado ao compreendê-lo como universo histórico. [...] (MARCUSE, 1973, p. 105).

Este capítulo busca comparar as versões elaboradas pelo CNE (BRASIL, 2005b, 2005c, 2005d, 2005e, 2005f, 2006a, 2006b) depois da divulgação do Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a) buscando compreender o entendimento do CNE sobre o campo epistemológico da pedagogia, as atividades profissionais do pedagogo e a base de formação aspectos em disputa conforme apresentado no capítulo dois.

Depois de aprovado o documento final a Resolução CNE/CP n° 01/2006 (BRASIL, 2006b) algumas críticas foram elaboradas pelos representantes dos projetos envolvidos na elaboração. Dentre essas críticas foram estudadas as seguintes: Aguiar *et al.* (2006) representando a ANFOPE; Libâneo (2006) em nome dos Signatários do Manifesto dos Educadores Brasileiros; FORUMDIR (2006) representando o Fórum de Diretores e Miranda (2006b)<sup>36</sup> representando as idéias do movimento Estudantil da Pedagogia.

Finaliza-se o capítulo com a indicação da hipótese do projeto de fato perdedor nessa disputa e a possibilidade de oposição a esta Resolução CNE/CP n° 01/2006 (BRASIL, 2006b).

---

<sup>36</sup> Este texto foi produzido por Sônia Guariza Miranda com o objetivo de sistematizar as análises apresentadas no Encontro da Executiva Mineira de Estudantes de Pedagogia ocorrido em 08/04/06, na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e foi escolhido por representar uma crítica do Movimento dos Estudantes da Pedagogia sobre a emenda retificativa ao artigo 14 do Parecer CNE/CP n° 05/2005 incorporada no Parecer CNE/CP n° 03/2006.

### 3.1 AS VERSÕES DO PARECER CNE/CP N°05/2005, O PARECER CNE/CP N° 03/2006 E A RESOLUÇÃO CNE/ CP N° 01/2006

Após a divulgação do Projeto de Resolução do CNE/CP (BRASIL, 2005a) as entidades e intelectuais da área da educação elaboraram propostas e críticas ao CNE com o intuito de dialogar com o Estado, e impedir que medidas autoritárias moldassem o curso de pedagogia em torno do interesse do CNE de restringir o Curso de Pedagogia à docência para a EI e AIEF.

Essa disputa levou à elaboração de 22 versões do Parecer CNE/CP n° 05/2005 (BRASIL, 2005f), desde a divulgação do Projeto de Resolução do CNE (BRASIL, 2005a) em março de 2005 até a divulgação do Parecer 05/2005 (BRASIL, 2005f) em dezembro, algumas dessas versões foram analisadas neste trabalho e a análise prossegue a seguir. Identificaram-se vários pontos que foram modificados ou mantidos no processo de elaboração dos textos analisados, representativos para a análise que se buscou realizar.

Na sessão denominada “introdução” o CNE afirma, no Parecer versão 18 (BRASIL, 2005b), que na aplicação das DCNP é preciso adotar como referência a Pedagogia entendida tanto como ciência quanto como campo de formação:

Na sua aplicação há de se adotar como referência o respeito a diferentes concepções teórico-metodológicas norteadoras da **Pedagogia entendida tanto como ciência como campo de formação** de educadores que se qualificam com base na docência dirigida à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Tal qualificação amplia-se durante o percurso do estudante na graduação, de modo a articular o saber acadêmico, a pesquisa e o domínio da prática docente com as diferentes funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos requeridos pela escola e pelos espaços escolares e não escolares (BRASIL, 2005b, p.2, grifo nosso).

E no parágrafo que se segue:

Assim sendo, a preparação em Pedagogia deve propiciar, ao longo do processo educativo, por meio de investigações, de experiências e de reflexão crítica, a articulação de contribuições de campos do saber como o filosófico, o histórico, o antropológico, o psicológico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural com o propósito de nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente, de práticas de gestão de processos educativos escolares e não escolares, de organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos ensino (BRASIL, 2005b, p.2).

Nos documentos posteriores (BRASIL 2005b, 2005c, 2005d, 2005e, 2005f) estes dois parágrafos que se referem à pedagogia entendida como ciência e campo de formação, que deve propiciar a articulação com outros campos do saber, são retirados. Essa omissão do CNE dificulta o entendimento da organização do curso no decorrer da elaboração das versões.

Na seção sobre o histórico do Curso de Pedagogia, o Parecer versão 18 (BRASIL, 2005b) ao mencionar o Curso de Pedagogia regulamentado pelo Decreto Lei n. 1190/1939 (BRASIL, 1939 apud BRASIL, 2005b) explica que o curso oferecia o diploma de bacharel a quem cursasse três anos, definido à época como lugar de formação de técnicos em educação e oferecia o título de licenciado a quem, concluído o bacharelado cursasse mais um ano de estudos dedicado ao conteúdo da didática e prática de ensino. O CNE, no Parecer versão 18 (BRASIL, 2005b), afirma que o Curso de Pedagogia dissociava o conteúdo específico da Pedagogia do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e provocando ruptura entre conteúdo do conhecimento específico e métodos de ensinar:

[...] Com um ano a mais de estudos em Didática e Prática de Ensino, obtinha-se o título de licenciado em Pedagogia, com o qual se podia atuar como professor no nível primário e secundário. Dissociava, assim, o **conteúdo específico da Pedagogia do conteúdo da Didática** em cursos distintos, provocando a ruptura entre o conteúdo do conhecimento específico e métodos de ensinar esse conteúdo (BRASIL, 2005b, p.3, grifo nosso).

Essa mesma afirmação, localizada na seção sobre o histórico do curso, repete-se nas outras versões analisadas (BRASIL 2005c, 2005d, 2005e), porém, no Parecer CNE/CP n° 05/2005 (BRASIL, 2005f) ocorre mudança da palavra conteúdo específico da Pedagogia para campo da ciência Pedagogia, como se observa a seguir: “O então curso de Pedagogia dissociava o campo da **ciência Pedagogia**, do

conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente” (BRASIL, 2005f, p.3, grifo nosso).

No item “princípios” no Parecer versão 20 (BRASIL, 2005c) o CNE afirma:

[...] Nesta perspectiva, compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construídos nas relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios, objetivos da Pedagogia, ciência da Educação, e do curso de Pedagogia (BRASIL, 2005c, p. 7).

Nas versões 18 (BRASIL, 2005b), 22 (BRASIL, 2005d), versão atualizada de 28 de novembro a 3 de dezembro por Petrô<sup>37</sup> (BRASIL, 2005e) e no Parecer 05/2005 (BRASIL, 2005f) a frase é parecida mas não há essa explicação entre vírgulas da pedagogia como ciência da educação. Por que essa exclusão?

No Parecer versão 20 (BRASIL, 2005c), na conclusão tem-se a seguinte formulação: “Esta é a formulação para o curso de Pedagogia que chegamos e que certamente não esgota o campo epistemológico da Pedagogia, **ciência da educação**”. (BRASIL, 2005c, p.12, grifo nosso).

Curiosamente somente na versão 20 (BRASIL, 2005c) a expressão “ciência da educação” é usada. Nas outras versões, ela é retirada e algumas outras informações são incluídas.

Pode-se perceber mais claramente no texto do Parecer versão 22 (BRASIL, 2005d, p. 23):

Esta é a formulação para o Curso de Pedagogia, fruto de longo e amplo processo de estudos e discussões, relatados na Introdução deste Parecer. Por certo, não esgota o campo epistemológico da Pedagogia [aqui a expressão ciência da educação foi retirada], mas procura fazer jus às diferentes problematizações, formulações e contribuições da comunidade acadêmica [...].

No texto da versão atualizada de 28 de novembro a 3 de dezembro por Petrô (BRASIL, 2005e, p. 13) o texto é o seguinte:

---

<sup>37</sup> Esta versão foi atualizada por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a expressão “Petrô” foi utilizada desta forma nesta versão.

Esta é a formulação para o curso de Pedagogia, fruto de longo e amplo processo de estudos e discussões, relatados na Introdução deste Parecer. Por certo, não esgota o campo epistemológico da Pedagogia, (*aqui a expressão ciência da educação foi retirada*) mas procura fazer jus às diferentes problematizações, formulações e contribuições da comunidade acadêmica [...].

E no texto do Parecer CNE/ CP n° 05/2005 (BRASIL, 2005f, p. 16):

Esta é a formulação para o curso de Pedagogia, fruto de longo e amplo processo de estudos e discussões, relatados na introdução deste Parecer. Por certo, não esgota o campo epistemológico da Pedagogia, (*aqui a expressão ciência da educação foi retirada*) mas procura responder às diferentes problematizações, formulações e contribuições da comunidade acadêmica [...]

No Parecer versão 18 (BRASIL, 2005b) não há conclusão, mas no item implantação dessas diretrizes o CNE faz uma afirmação que demonstra a disputa em relação à pedagogia como ciência da educação, que provavelmente originou o parágrafo anteriormente analisado da conclusão:

As necessidades de reformulações do curso de Pedagogia não se esgotam neste Parecer, sobretudo pelo fato de a **delimitação epistemológica da Pedagogia como ciência da educação, ou não, ainda estar em construção**. Neste momento histórico, alcança-se uma etapa das formulações sobre o curso, cuja implantação levará ao aprofundamento de novos estudos. Há de se ter clareza, no entanto, a realidade, mas não limitados a ele, isto é, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam cada vez mais criar novas alternativas que busquem atender às exigências de formação e de organização da escola básica, produzindo e construindo novos conhecimentos, que proporcionem a emancipação humana das crianças, dos jovens e adultos brasileiros, inseridos em um contexto latino-americano (BRASIL, 2005b, p.11, grifo nosso).

Do exposto até aqui, pode-se perceber que o CNE em seus documentos faz um movimento de ora mencionar a pedagogia como ciência da educação e ora retirar a menção que havia. E no Parecer 05/2005 (BRASIL, 2005f) permanece apenas a inclusão da palavra ciência pedagogia no histórico do curso, sem explicações sobre o entendimento do CNE a respeito do campo epistemológico da pedagogia.

Sobre as atividades profissionais do pedagogo nos documentos do CNE alguns pontos significativos para a análise foram identificados nos itens: histórico do curso, finalidade do curso, objetivo do curso, perfil do licenciado em pedagogia e organização do curso de pedagogia.

No item histórico do curso no Parecer versão 18 (BRASIL, 2005b, p. 5) há a seguinte afirmação:

Coincidentemente, tem crescido o número de licenciados em outras áreas do conhecimento pedagógico que não a Pedagogia, buscando formação aprofundada na área de gestão de instituições e de sistemas de ensino, em especial, por meio de especialização. Sem desconhecer a contribuição dos cursos de Pedagogia, durante longo período histórico para a formação destes profissionais e de pesquisadores na área, não há como sustentar que a gestão seja exclusiva do Licenciado em Pedagogia.

Na versão 20 (BRASIL, 2005c), a afirmação é mantida e na versão 22 (BRASIL, 2005d) destacou-se em negrito a parte acrescentada:

Coincidentemente, tem crescido o número de licenciados em outras áreas do conhecimento, buscando formação aprofundada na área de gestão de instituições e de sistemas de ensino, em especial, por meio de cursos de especialização. Sem desconhecer a contribuição dos cursos de Pedagogia, para a formação destes profissionais e de pesquisadores na área, não há como sustentar que esta seja exclusiva do Licenciado em Pedagogia. **Por isso, há que se ressaltar a importância de, a partir de agora, pensar a proposta de formação dos especialistas em Educação, em nível de pós-graduação, na trilha conceitual do curso de Pedagogia, mas também contemplando as necessidades formativas dos licenciados em outras áreas, em nível de pós-graduação *latu sensu*, conforme já permite a Lei 9394/1996, nos termos do Art. 64, e à vista das exigências do Parágrafo único do art. 67 da mesma Lei** (BRASIL, 2005d, p.7-8, grifo nosso).

Versão atualizada de 28 de novembro a 3 de dezembro por Petrô (BRASIL, 2005e) há mudanças pequenas na forma do texto, mas o conteúdo não foi modificado. No Parecer 05/2005 (BRASIL, 2005f), o conteúdo também é o mesmo da versão 22 (BRASIL, 2005d), porém, é retirada a referência ao art. 14 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

Percebe-se nesse parágrafo do histórico do curso a defesa do CNE à formação restrita à docência no curso de pedagogia e a formação para a gestão deixada para a pós-graduação e a pesquisa nem é mencionada, em todas as versões analisadas.

Outro ponto em destaque está no item “finalidade do curso” incluído a partir do Parecer versão 20 (BRASIL, 2005c<sup>38</sup>, p. 6):

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial e continuada para o exercício integrado de atividades docentes com o de atividades de gestão *educacional* e de avaliação de sistemas de ensino: na Educação Infantil; nos anos iniciais do Ensino Fundamental; em cursos de Educação Profissional para o magistério nestas etapas, assim como de Educação Profissional para técnicos do setor da Educação. A formação oferecida abrangerá também a gestão *educacional* e avaliação de sistemas, programas, projetos educativos não escolares.

Na versão 22 (BRASIL, 2005d, p.9), o texto muda:

As diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial e continuada para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. **A formação oferecida abrangerá também a gestão** e avaliação de sistemas e instituições de ensino, em geral, assim como de programas e atividades educativos não escolares (grifo nosso).

Na versão atualizada de 28 de novembro a 3 de dezembro de 2005 por Petrô (BRASIL, 2005e<sup>39</sup>, p. 5) o CNE afirma:

---

<sup>38</sup> As palavras em itálico estão em azul na versão do Parecer versão 20 obtida. Essas observações/modificações em azul foram realizadas pela Associação Campograndense de Supervisores Escolares/ ACSE, Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos/ AMISP, Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo/ APASE, Associação dos Supervisores Educacionais de Alagoas/ ASEAL, Associação dos Supervisores Escolares de Santa Catarina/ ADESC, Associação dos Supervisores Educacionais do Estado do Rio Grande do Sul/ ASSERS, Centro do Professorado Paulista/ CPP, Sindicato dos Especialistas de Educação do Município de São Paulo/ SINESP, Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo/ UDEMO e Federação Nacional de entidades Representativas de Supervisores Educacionais/ FENERSE. Essas entidades submeteram esta versão com observações/modificações em azul ao CNE em 11 de novembro de 2005. Todas as citações da versão 20 que estiverem em itálico representam estas modificações.

<sup>39</sup> As palavras destacadas em itálico estão em azul na versão Brasil (2005e) que indicam as modificações que a relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva realizou no período de 28 de novembro a 3 de dezembro de 2005.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial e continuada para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. *A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino, em geral, assim como a elaboração, execução, acompanhamento de programas e atividades educativas não-escolares.*

A mesma afirmação na versão atualizada de 28 de novembro a 3 de dezembro de 2005 por Petrô (BRASIL, 2005e) é mantida no Parecer CNE/CP n° 05/2005 (BRASIL, 2005f).

Percebeu-se que o CNE propõe a docência hierárquica às atividades de gestão e avaliação de sistemas de ensino, ora a gestão é colocada em tom de “participação” do docente, ora como atividade profissional integrada. A pesquisa é desconsiderada pelo CNE.

No item objetivo do curso no parecer versão 18 (BRASIL, 2005b) o CNE defende a formação para a atuação tanto na docência como na OTP/gestão e pesquisa, em que a docência é hierárquica:

O curso de graduação em Pedagogia tem como objetivo formar o licenciado, como profissional da educação para atuar como docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, **bem como** na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2005b, p. 7, grifo nosso).

No Parecer versão 20 (BRASIL, 2005c, p. 7-8), as atividades de docência, gestão e pesquisa não são hierarquizadas:

O curso de graduação em Pedagogia tem como objetivo formar o licenciado em Pedagogia para atuar:

- como docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental;
- *como docente em cursos de Educação profissional para o magistério nestas etapas, para funções de gestão direcionadas a sistemas e estabelecimentos de ensino, assim como para técnicos do setor da Educação;*
- *na organização e gestão educacional de sistemas e instituições de ensino;*
- no planejamento, execução e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
- na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. *???? foi incluso outros parágrafos*<sup>40</sup>



No Parecer versão 22 (BRASIL, 2005d, p.11), a gestão e a pesquisa aparecem como atividades complementares à docência:

O curso de graduação em Pedagogia tem como objetivo formar o licenciado para exercer:

- A função docente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- A função docente em cursos de Ensino Médio na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e em, outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos;
- Atividades complementares à docência, dentre outras:
  - organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, assim como funções próprias de técnicos de nível superior do setor da Educação;
  - planejamento, execução e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
  - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Na versão atualizada de 28 de novembro a 3 de dezembro de 2005 por Petrô (BRASIL, 2005e, p. 6-7), gestão e pesquisa são atividades articuladas à docência:

O curso de graduação em Pedagogia tem como objetivo formar o licenciado em Pedagogia para exercer funções de magistério, atividades de pesquisa e de participação da gestão de sistema e instituições de ensino, *atuando* precipuamente:

- como docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- como docente em cursos de Ensino Médio na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e em outras área nas quais sejam previstos conhecimento pedagógicos;
- *assim como em atividades necessariamente articuladas à docência, quais sejam:*
  - organização e gestão de sistemas e instituições de ensino;
  - a técnicos de nível superior do setor da Educação;
  - planejamento, execução e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
  - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

No Parecer CNE/ CP nº05/2005 (BRASIL, 2005f, p.7-8), as atividades docentes também compreendem gestão e pesquisa:

---

<sup>40</sup> Este trecho está assim no original, os pontos de interrogação e a expressão “foi incluso outros parágrafos” demonstram o processo de escrita e reescrita das versões do Parecer CNE/CP nº 05/2005 (BRASIL, 2005f).

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

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

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

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

- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Gestão e pesquisa são entendidas como docência pelo CNE. Docência entendida como gestão e também produção do conhecimento! Além de hierarquizar a docência o CNE pressupõe que diferentes campos de atuação do pedagogo, com características específicas são a mesma coisa.

No item perfil do formando, no Parecer 18 (BRASIL, 2005b), entende-se que docência, OTP/ gestão e produção do conhecimento devem se articular na formação do pedagogo, porém, a docência é entendida como gestão e produção do conhecimento:

Para a delimitação do perfil do egresso do curso, parte-se, então, do pressuposto que:

*2.3.1 a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. O pedagogo pode atuar na docência; na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares<sup>41</sup>;*

2.3.2 a docência compreende tanto atividades de ensino e aprendizagem inerentes à sala de aula, como aquelas próprias da gestão de processos educativos em ambientes escolares e não escolares, a produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;

**Desse ponto de vista, o perfil do licenciado em Pedagogia deverá se configurar de tal modo que contemple as seguintes áreas que se articulam ao longo do curso de que compõem o campo de atuação do Pedagogo:**

a) Docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores. Dependendo das necessidades e interesses locais e regionais a docência poderá abranger outras áreas, como por exemplo, a educação para portadores de direitos especiais, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação para remanescentes de quilombos, educação no campo, educação hospitalar, educação comunitária, educação e movimentos sociais, educação ambiental.

b) Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos

<sup>41</sup> As palavras destacadas em itálico estão com um traço contínuo sobre elas na versão 18.

processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos, bem como o estudo e formulação de políticas públicas e institucionais na área de educação.

c) Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (BRASIL, 2005b p. 7, grifo nosso).

No Parecer versão 20 (BRASIL, 2005c, p.8), a idéia de articulação é retirada, a mudança do texto pode ser verificada: “Desse ponto de vista, o perfil do licenciado em Pedagogia deverá contemplar os conhecimentos e práticas que se articulam ao longo do curso, a fim de ir compondo o campo de atuação do Licenciado em Pedagogia...”.

No Parecer versão 22 (BRASIL, 2005d), a redação é mantida como na versão 20 (BRASIL, 2005c). Na versão atualizada de 28 de novembro a 3 de dezembro de 2005 por Petrô (BRASIL, 2005e) há algumas mudanças: docência, gestão e pesquisa são consideradas como dimensões da atuação do pedagogo e a gestão e pesquisa continuam sendo compreendidas como atividades que fazem parte da docência. No Parecer CNE/ CP n° 05/2005 (BRASIL, 2005f) é mantida a mesma afirmação da versão atualizada de 28 de novembro a 3 de dezembro de 2005 por Petrô (BRASIL, 2005e).

No item organização do Curso de Pedagogia, no Parecer versão 18 (BRASIL, 2005b, p.7) o CNE faz referência à docência, gestão e pesquisa como exercício integrado e indissociável:

O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Na versão 20 (BRASIL, 2005c), versão 22 (BRASIL, 2005d), versão atualizada de 28 de novembro a 3 de dezembro de 2005 por Petrô (BRASIL, 2005e) no texto do Parecer CNE/ CP n° 05/2005 (BRASIL, 2005f) a frase é mantida.

Do exposto até aqui se pode perceber que o CNE faz um movimento de ora defender a restrição à docência, ora docência articulada à gestão e à pesquisa de forma hierárquica, e ora ampliando o conceito de docência que também compreende atividades de gestão e produção do conhecimento. Dentro de um mesmo parecer, não há coerência de ideia. De um parecer para outro, também não há coerência. O Parecer CNE/ CP n° 05/2005 (BRASIL, 2005f) foi aprovado com todas essas

incoerências incluídas no mesmo parecer.

O CNE queria aprovar um curso de formação restrita à docência para substituir o Curso Normal Superior:

Os cursos superiores de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, autorizados ou reconhecidos, seja curso de Pedagogia ou Normal Superior em funcionamento, deverão ajustar-se a estas diretrizes, fazendo as adaptações curriculares necessárias para as turmas em andamento. O novo projeto pedagógico deverá ser encaminhado à SESu/ ME, no prazo de *um ano?* (*esse prazo precisa ser muito bem pensado, não pode ser tão rápido como sugeria o outro anteprojeto de resolução de março/ 2005*) a contar da publicação da resolução correspondente a este Parecer, no Diário Oficial da União, que norteará a avaliação do curso quando do reconhecimento ou renovação de reconhecimento do curso. *Como vamos justificar a supressão do Normal Superior, contrariando a LDBEN? Deveremos mencionar que os estudantes buscam preferencialmente os cursos de Pedagogia? Que outras justificativas?*<sup>42</sup>

Novos cursos para formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para educação infantil, deverão orientar-se para a formação de seu projeto pedagógico, por estas diretrizes [...] (BRASIL, 2005b, p.11).

Além disso, essa falta de entendimento e definição sobre as atividades profissionais do pedagogo também são ambíguas nas propostas que disputaram o projeto de formação de pedagogos com o CNE. Talvez o fato explique tanta indefinição conceitual, em um documento oficial que foi contemplando algumas partes das entidades que tiveram maior representatividade perante o CNE.

Em relação à base de formação do pedagogo identificou-se pontos nos seguintes itens: princípios e organização do curso.

No item “princípios”, no Parecer versão 18 (BRASIL, 2005b, p. 6), o CNE afirma:

[...] Entende-se que o eixo basilar da formação deste profissional é o trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares. Tal eixo fundamenta-se **na docência, tomada como base de formação do Pedagogo** e concebida, em sentido lato, como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído no conjunto das relações sociais, ético-raciais e produtivas, que respeitam o arcabouço conceitual da Educação e da Pedagogia, historicamente sistematizado e recriado pela humanidade, como ponto de inflexão das demais ciências que também lhes dão suporte teórico e metodológico (grifo nosso).

<sup>42</sup> As palavras destacadas em itálico estão em vermelho no texto do Parecer versão 18 obtido.

A frase citada sofre algumas modificações de forma, mas a ideia é mantida; a docência é considerada base de formação do pedagogo em todas as versões analisadas.

No tópico organização do curso de Pedagogia, no Parecer versão 18 (BRASIL, 2005b, p.7) tem-se a seguinte afirmação:

Sendo a docência o centro da formação oferecida nos cursos de Pedagogia, seus egressos farão jus ao grau de licenciados em Pedagogia, o que lhes dará o direito de atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores e como gestores dos processos educativos escolares e não escolares.

No Parecer versão 20 (BRASIL, 2005c) e versão 22 (BRASIL, 2005d) há algumas mudanças de forma, mas a afirmação da docência como centro de formação no curso de pedagogia é mantida. Na versão atualizada de 28 de novembro a 3 de dezembro de 2005 por Petrô (BRASIL, 2005e) a palavra “centro” é substituída por “base”. A frase na versão do Parecer 05/2005 (BRASIL, 2005f, p. 10) fica da seguinte forma:

Sendo a docência a base da formação oferecida, os seus egressos recebem o grau de Licenciados(as) em Pedagogia, com o qual fazem jus a atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não-escolares.

Da versão 18 (BRASIL, 2005b) para o Parecer CNE/CP n° 05/2005 (BRASIL, 2005f) a docência passa de hierarquicamente integrada à gestão (excluindo a pesquisa) para restrita à docência, excluindo-se gestão e pesquisa.

E há um fato surpreendente, a ideia da docência tomada como base é mantida ao longo das versões analisadas, há coerência em relação a este tópico. A falta de ambiguidades pode revelar o interesse do CNE na questão, base de formação na docência abria espaço para a defesa da atividade profissional restrita à docência ou pelo menos hierárquica.

No Parecer 05/2005 (BRASIL, 2005f) havia também um Projeto de Resolução que pretendia instituir DCNP. Nesse Projeto de Resolução verificou-se que em relação ao campo epistemológico da pedagogia e base de formação do pedagogo o

Projeto não indica explicações a respeito.

Em relação às atividades profissionais do pedagogo, o projeto de Resolução presente no Parecer CNE/ CP n° 05/2005 (BRASIL, 2005f, p. 19) defende a formação restrita à docência:

Art 2° As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Essa formação para a docência é compreendida em sentido ampliado conforme se percebe no artigo 4° parágrafo único:

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

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

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

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2005f, p. 20).

Nesse entendimento da atividade do pedagogo restrita à docência, no artigo 14, o CNE as demais atividades profissionais são deixadas para a pós-graduação:

Art 14°A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei 9394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei n° 9394/96 (BRASIL, 2005f, p. 24)

Segundo Durlí (2007, p. 189) o Parecer CNE/ CP n° 05/2005 (BRASIL, 2005f) foi aprovado por unanimidade em 13 de dezembro de 2005, pelo Conselho Pleno, “... mas não foi homologado imediatamente por não atender ao disposto no Artigo 64 da LDB conforme análise realizada pela Consultoria Jurídica do MEC (CONJUR)”. Segundo a autora, o CNE marcou uma reunião para 20 de fevereiro de 2006 com ANPEd, ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE e CEDES para elaborar uma emenda ao artigo 14 do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/ CP n° 05/2005 (BRASIL, 2005f).

Em 21 de fevereiro o Parecer CNE/CP n° 03/2006 (BRASIL, 2006a) foi aprovado, informando a emenda retificativa ao art. 14 do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP n° 5/2005 (BRASIL, 2005f), referente às DCNP. No dia 01 de maio de 2006 a Resolução CNE/CP n° 01/2006 (BRASIL, 2006b) instituiu DCNP tendo como fundamento o Parecer CNE/CP n° 05/2005 (BRASIL, 2005f) e a emenda retificativa do Parecer CNE/CP n° 03/2006 (BRASIL, 2006b). A emenda modificou o artigo para:

Art. 14. a Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/ CP n° 05/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3° da Lei n° 9.394/96.

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

§ 2° Os cursos de pós-graduação, indicados no § 1° deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei n° 9.394/96 (BRASIL, 2006b, p. 6).

A emenda foi necessária, pois havia divergência com o artigo 64 da LDB n° 9394/96. Mas a emenda não muda o conjunto da Resolução e Pareceres aprovados. No conjunto dos documentos a defesa da formação restrita à docência é a tendência. O entendimento sobre o campo epistemológico da pedagogia não é relevante para o CNE, e a base de formação do pedagogo é docência, pois, ela é sugerida de várias formas como a principal função do pedagogo. Nesse sentido, é tomada como base relativamente, pois, em muitos momentos ela passa de hierárquica, que toma a docência como base e integra gestão e pesquisa, à atividade profissional restrita.

Pode-se afirmar também que o texto final aprovado é desconexo, incoerente e impreciso o que possibilita sua articulação aos mais diversos interesses e reflete as ambiguidades das propostas das entidades, intelectuais e das várias versões dos documentos do CNE.

As ambiguidades presentes nos documentos analisados, tanto do CNE como das entidades e intelectuais envolvidos no processo, dificulta o entendimento autêntico dos significados de vários conceitos, dentre eles a própria pedagogia como curso e como campo epistemológico, a docência, a gestão, a organização do trabalho pedagógico, a pesquisa.

Toma-se como hipótese que o mais agravante é que o tipo de linguagem encontrado nos documentos do CNE pode impedir o desenvolvimento genuíno dos significados moldando um significado que não é científico, docência, por exemplo, é igualada à gestão e pesquisa. Marcuse (1973) alerta que a linguagem política, por ser comunicação, torna-se:

Como um hábito de pensar fora da linguagem científica e tecnológica, tal raciocínio molda a expressão de um behaviorismo social e político. Nesse universo behaviorista, as palavras e os conceitos tendem a coincidir, ou antes, o conceito tende a ser absorvido pela palavra. Aquêlê não tem qualquer outro conteúdo que não o designado pela palavra no uso anunciado e padronizado, esperando-se que a palavra não tenha qualquer outra reação que não o comportamento anunciado e padronizado. A palavra se torna um clichê e, como tal, governa a palavra ou a escrita; assim, a comunicação evita o desenvolvimento genuíno do significado (MARCUSE, 1973, p. 94-95).

A Resolução CNE/CP n° 01/2006 (BRASIL, 2006b) reflete as ambiguidades que marcaram o processo de elaboração, identificadas nos textos das entidades e nos textos dos CNE. A Resolução também reflete as concessões que foram feitas. Mas afinal essa Resolução foi aceita pelos projetos que disputaram o perfil de pedagogo e organização do curso de pedagogia?

### 3.1.1 Críticas à Resolução CNE/CP n° 01/2006

As entidades e autores que estiveram envolvidos no processo de elaboração das DCNP aprovadas apresentaram conclusões a respeito da Resolução alguns se conformaram com o documento aprovado considerando-o ambíguo, porém, possível de ser implementado. Outros criticaram veementemente a Resolução CNE/CP n° 01/2006.

No artigo “*Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação*” de Márcia Ângela da S. Aguiar, Iria Brzezinski, Helena Costa Lopes Freitas, Marcelo Soares Pereira da Silva e Ivany Rodrigues Pino, afirmam que o artigo é uma análise das DCNP à luz do conhecimento das entidades ANFOPE, ANPEd, CEDES, FORUMDIR e ANPAE. Não discutem o fato do CNE excluir a discussão sobre a pedagogia como ciência,



pois também não o fizeram ao longo da disputa. Afirmam que a Resolução CNE/CP nº 01/2006 assegura articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação, mas não discutem a questão da docência como base. Para os autores, a formação proposta exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência e da licenciatura e com a aprovação das DCNP:

As perspectivas que se descortinam para a efetivação de uma política global de formação dos educadores, no país, são promissoras. As motivações para o debate e para a vivência de novas e criativas experiências curriculares nos cursos de pedagogia e licenciaturas são elevadas nos meios acadêmicos. As entidades representativas de importantes segmentos da área – a ANFOPE, o FORUMDIR, a ANPED(sic!) e o CEDES -, as diretrizes da pedagogia e a política de formação dos profissionais da educação estarão presentes e, certamente, serão objeto de análise e de proposições nos encontros, seminários e congressos que serão realizados no horizonte próximo, com a disposição renovada de firmar, reafirmar e propor, coletivamente, princípios e encaminhamentos que orientarão suas ações concretas (AGUIAR, *et al.*, 2006, p.836).

Aguiar *et al.* (2006) não criticam o texto das DCNP e o consideram como apropriação dos princípios das entidades.

Para representar o FORUMDIR, escolheu-se o texto publicado devido ao I Encontro Nacional de Coordenadores de Curso de Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras, sob a promoção do FORUMDIR. No documento a entidade reconhece que as DCNP,

[...] comportam ambiguidades, lacunas e imprecisões que continuam demandando o aprofundamento dos estudos e debates acerca da formação do profissional da educação e, mais especificamente, do pedagogo (FORUMDIR, 2006<sup>43</sup>).

Porém, no decorrer do documento o FORUMDIR (2006) descreve alguns pontos principais das DCNP, enfatizando que ela deve ser seguida pelas instituições, não faz críticas em relação à pedagogia entendida como ciência da educação, posição defendida em suas propostas analisadas anteriormente; não critica a indefinição do campo de atuação do pedagogo docente/gestor e pesquisador, como defendia em suas propostas e também não faz considerações sobre a base da formação do pedagogo, que segundo FORUMDIR (2004<sup>a</sup>, 2004b) era entendida como o trabalho pedagógico, afirma apenas sobre a questão:

---

<sup>43</sup> Documento não paginado.

14. no quadro atual do campo de atuação do pedagogo é importante priorizar e assegurar no curso de Pedagogia uma sólida formação dos profissionais que atuarão no magistério na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, sem abandonar a formação na gestão educacional e na produção do conhecimento pedagógico (FORUMDIR, 2006).

Representando a Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais – FENERSE analisou-se a “*Carta Aberta*”, publicada em 19 de março de 2006 resultado da reunião das Entidades Representativas dos Especialistas em Educação de diversos estados brasileiros, em Brasília. Nesse documento FENERSE *et al* (2006) destacam que desde o início do processo de elaboração das propostas de DCNP defenderam a formação dos Profissionais de Educação também no curso de Pedagogia, de acordo com o artigo 64 da LDB n. 9394/96, posicionando-se contra o Parecer CNE/CP que pretendia restringir o curso de Pedagogia à formação para a docência. E afirmam sobre o Parecer 03/2006 e a Resolução CNE/CP n.01/2006:

As entidades reconhecem que a redação atual contempla algum avanço neste impasse. Trata-se de avanço, relativo, mas avanço, uma vez que, mesmo de forma incompleta, o novo texto assegura no seu Artigo 14 do Projeto de Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia Licenciatura [...] (FENERSE, *et al*, 2006<sup>44</sup>).

Para Triches (2006) e Evangelista e Triches (2008) o projeto de pedagogia e formação do pedagogo defendido pela FENERSE era de que a formação dos Profissionais de Educação deveria realizar-se nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, pois os denominados especialistas do ensino deveriam ser formados na graduação em Pedagogia. Para as autoras a FENERSE criticava a redução do curso à formação do professor, entendendo que dessa forma o pedagogo ficaria desconfigurado, sem identidade profissional, com sobrecarga de funções e sem o devido reconhecimento social. Assim, segundo as autoras, para a FENERSE no curso de Pedagogia formar-se-iam o docente e o especialista.

Segundo Triches (2006) e Evangelista e Triches (2008) a área de atuação defendida pela FENERSE é a mesma defendida pela ANFOPE com exceção da gestão, pois a FENERSE mantém a figura do especialista.

---

<sup>44</sup> Documento não paginado.

O artigo intitulado “*Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*” foi escolhido para verificar a posição dos signatários do manifesto dos educadores brasileiros. Libâneo (2006) considera a pedagogia um vasto campo do conhecimento, cuja natureza é a teoria e prática da educação que foi reduzida pela Resolução CNE/CP n° 01/2006 à docência, fato que não ajuda na elevação da qualidade da formação dos profissionais da educação. Defende a pedagogia como “ciência da educação” e a formação do pedagogo separada da formação do professor. Para Libâneo (2006) o conhecimento pedagógico é a base de formação do professor e não o contrário.

Para representar o Movimento Estudantil foi escolhido o texto “*DCNs Pedagogia – Emenda retificativa do CNE sobre o artigo 14 uma análise prospectiva*” (MIRADA, 2006b), pois o texto sistematiza as análises apresentadas no Encontro da Executiva Mineira de Estudantes de Pedagogia, em abril de 2006 na Universidade Federal de Minas Gerais. O Movimento Estudantil critica o artigo 11 da Resolução CNE/CP que prevê “... a transformação dos atuais cursos de Normal Superior, bastando que os mesmos atendam à referida Resolução.” (MIRANDA, 2006b)<sup>45</sup>.

Além disso, Miranda (2006b) destaca que poderá acontecer uma eclosão dos cursos de pós-graduação em organização e gestão do trabalho escolar, justificados pela Resolução:

Por todas estas razões, além das já apresentadas no texto em que analisamos o Parecer 5/2005 e a respectiva Resolução que trata das DCNs para o Curso de Pedagogia, somos absolutamente contra a referida homologação e defendemos que devemos encontrar formas de reverter este ato do Ministro e lutar pela reabertura das discussões em âmbito nacional, para obter DCNs compatíveis com os avanços das discussões desta área.

Constatou-se que a ANFOPE, FORUMDIR e FENERSE concordam com a Resolução aprovada e, o Movimento Estudantil e os Signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros discordam. Destaca-se que a ANFOPE foi uma das entidades que obteve maior poder de negociação com o CNE.

Enfim, diante das críticas analisadas, levanta-se a hipótese de que as entidades que obtiveram maior poder de negociação com o CNE fizeram concessões negociadas e concordaram com as concessões feitas. A ANFOPE perdeu com isso sua característica revolucionária gestada nos anos de 1980, pois,

---

<sup>45</sup> Documento não paginado.

assim como a burguesia nos tempos de rompimento com o feudalismo, chegou ao poder e com isso não atendeu aos interesses da escola pública brasileira, mas aos interesses do mercado educacional.

Portanto, discorda-se de Durli (2007) porque essa autora afirma que das propostas em disputa no processo de construção das DCNP, duas estiveram mais fortemente representadas no âmbito do CNE: O projeto de formação de professores construído pelo MEC/CNE e o projeto de formação de educadores construído no Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Durli (2007) aponta que a disputa no processo de elaboração das DCNP travou-se entre Estado e entidades da sociedade civil:

[...] Assim, na “guerra de posição” presente nos processos de definição de diretrizes educacionais, os intelectuais orgânicos ao capital e às orientações dos intelectuais coletivos internacionais empreenderam estratégias para conservar a hegemonia do capital. Os intelectuais orgânicos aos dominados, por sua vez, estiveram empenhados em formar consciências críticas e a construir um “bloco histórico” (uma articulação dialética) entre estrutura e superestrutura (economia e cultura), entre sociedade civil e sociedade política, de maneira a superar a relação vertical entre governantes e governados e a separação entre intelectuais e massa em um movimento contra-hegemônico (p. 9).

A ANFOPE nasce fruto do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador em 1980, mas perde sua característica revolucionária original. A ANFOPE e apoiadores não poderiam ter se recusado a fazer concessões já que obtiveram o maior poder de acesso ao CNE?

A constatação é que o projeto de fato perdedor nessa “disputa” foi a educação básica brasileira, principalmente, a oferecida na escola pública onde se encontra a maior demanda para este nível de escolaridade. Da formação dos pedagogos dependem gerações de brasileiros. Como será este novo perfil de pedagogo formado a partir da Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006b)? Poderá prejudicar a formação da subjetividade desse profissional? Há possibilidade de formar para a autonomia tomando por base essa Resolução?

Nesse sentido, a área educacional no Brasil tem se debruçado sobre o processo de construção das DCNP para compreender o caráter que tem assumido as políticas educacionais. Dentre eles, destacam-se os que coadunam com os resultados e reflexões desta pesquisa sobre as DCNP: Evangelista (2005), Triches (2006 e 2007), Viera (2007), Evangelista e Triches (2008).

Evangelista (2005) aponta relações entre os projetos em disputa e um processo de condução à desqualificação do pedagogo e do docente, com o risco de desintelectualização do profissional do magistério e possibilidade de criação de novas formas taylorizadas do trabalho na escola.

Triches (2006) aponta que na Resolução CNE/CP nº 01/2006 o curso de pedagogia é exclusivamente uma licenciatura com o conceito de “docência alargada”, pois a docência no documento não se refere apenas ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, mas também, à gestão da escola e atividades para além dos muros da escola. Evidencia ainda que muitos conceitos e indicações para a formação docente nas DCNP estão presentes em documentos de Organismos Internacionais como indicação de políticas públicas para a área educacional.

Para Triches (2007) na Resolução CNE/CP nº 01/2006 docência, gestão e pesquisa são conceitos centrais. A hegemonia da docência constitui-se com viés pragmático, reforçado pela noção de pesquisa baseada na prática pedagógica e busca de resultados. A autora considera a pesquisa como ponto mais frágil das DCNP oferecendo o risco de um curso de Pedagogia esvaziado de sua tarefa de produção de conhecimento e reflexão sobre a área. Pondera ainda que as DCNP podem esvaziar a noção de professor e de aula e afirma que o CNE transformou o curso de pedagogia em Normal Superior.

Viera (2007) constata que as DCNP para o curso de pedagogia organizam-se em torno de três conceitos: docência, gestão e conhecimento, com posição hegemônica para a docência. Com base em estudo documental conclui que o processo de aprovação das DCNP constitui-se um espaço de disputa a respeito do conceito e da formação do pedagogo.

Evangelista e Triches (2008) concluem que docência, gestão e produção do conhecimento são os três eixos em torno dos quais se organiza a Resolução e que dentre os principais grupos envolvidos no debate: FENERSE, ANFOPE, FORUMDIR e signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros, a ANFOPE foi o grupo que conseguiu maior representatividade no documento final das DCNP. Porém, a histórica bandeira da base comum nacional para formação de todos os educadores não foi incorporada, essa base foi transformada em “docência alargada” e dessa forma Evangelista e Triches (2008) identificam a possibilidade objetiva de desintelectualização docente no Brasil.

Essa desitelectualização sugere que falta uma definição das categorias sobre as quais se sustenta o curso de pedagogia que precisam ser definidas urgentemente: pedagogia, ciência, docência, gestão, organização do trabalho pedagógico e pesquisa, dentre muitos outros.

O CNE já lançou o seu discurso, pedagogia é docência, docência é gestão, pesquisa é atividade prática. E os pedagogos se posicionam? O desafio está lançado, há uma urgência de produção acadêmica que busque desmistificar esses conceitos e levá-los aos estudantes, à próxima geração de pedagogos que está ameaçada de extinção. O pensamento científico é a possibilidade de oposição a esta Resolução e principalmente a esta sociedade do século XXI.

Vale ressaltar que a Resolução CNE/CP n° 01/2006 (BRASIL, 2006b) da forma como foi aprovada comporta a possibilidade de formar para a adaptação a este sistema e formar para a autonomia, como as Instituições interessadas fizeram historicamente. Há exemplos de ótimos currículos de curso de Pedagogia que foram elaborados mesmo com esta Resolução<sup>46</sup>. A positividade do documento é que ele não impede a formação do pedagogo, como impedia o Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a). Mas, por outro lado, é uma lei que por tratar-se de uma Diretriz Curricular Nacional será seguida à risca por muitas instituições, principalmente, por aquelas ávidas por expandir seu negócio educacional. Quem é mesmo o perdedor nesta “disputa”?

---

<sup>46</sup> O projeto Pedagógico para o curso de Pedagogia da UFPR manteve sua proposta de 1996 de formação do pedagogo unitário docente/gestor/ pesquisador na qual docência, gestão e pesquisa são atividades indissociáveis. O projeto da UFPR vai na contracorrente da Resolução CNE/CP n° 01/2006 que dá grande ênfase à docência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção das DCNP acontece no contexto de reforma educacional dos anos de 1990, marcado pela generalidade e flexibilidade que coloca o currículo como questão central. O movimento da reforma pretendia, pela instituição de decretos e pareceres, extinguir o curso de pedagogia e transformá-lo em Curso Normal Superior, restrito à formação de professores para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entidades e intelectuais da área apresentam posicionamentos com o intuito de opor-se a esta proposta do CNE.

O estudo das propostas de formação do pedagogo apresentada pelas entidades revelou que os projetos na sua maioria não apresentam posicionamentos claros em relação ao campo epistemológico da pedagogia, atividades profissionais do pedagogo e sobre a base de formação desse profissional.

A indefinição das entidades em relação ao campo epistemológico da pedagogia, as atividades profissionais e a base de formação do pedagogo levou a elaboração de várias versões do Parecer CNE/CP n° 05/2005. O CNE fez um movimento de ora incorporar partes de um projeto de formação do pedagogo, ora incorporar outros, ação de recortar e colar que na totalidade do documento perdem o significado. Os documentos finais aprovados: Parecer CNE/CP n° 05/2005, o Parecer CNE/CP n° 03/2006 e a Resolução CNE/CP n° 01/2006 apresentam imprecisões teóricas com relação a conceitos como pedagogia, docência, gestão e pesquisa.

As ambiguidades internas às propostas e entre os projetos defendidos dificultou a elaboração de uma DCNP coerente. Identificou-se que os conceitos ambíguos apresentados pelas entidades colaboraram para a construção de uma proposta de formação do pedagogo amplamente imprecisa e capaz de articular-se a diferentes interesses.

A Resolução CNE/ CP n° 01/2006 é criticada por alguns e apoiada por outros, dentre aqueles envolvidos na “disputa”. Levantou-se como hipótese que dentre os envolvidos na disputa a oposição real ao CNE deu-se pelos “movimentos sociais”, o Movimento Estudantil da Pedagogia e os Signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, por

apresentarem clareza em suas propostas e não se conformarem com o documento aprovado.

A Resolução CNE/CP n° 01/2006 que institui DCNP não apresenta conceitos científicos da área e utiliza a linguagem que possibilita moldar um pensamento unidimensional. Apresenta ambiguidades na definição do campo epistemológico da pedagogia, atividades profissionais do pedagogo e base de formação desse profissional e pode ser considerada um “simulacro” de DCNP e assim um “simulacro” de esclarecimento, pois é permeada por uma razão que nada esclarece e foi elaborada a partir de projetos ambíguos.

Como uma diretriz que é organizada com o intuito de direcionar pode ser tão ambígua? Nesse sentido, levanta-se a hipótese das DCNP desestabilizarem a noção dos conceitos centrais da formação do pedagogo: docência, gestão e pesquisa, propositalmente para que o documento possa articular-se aos mais variados interesses.

Assim, torna-se uma resolução que dificulta a organização dos cursos de pedagogia. A implementação das DCNP pode conduzir à elaboração de projetos de curso que deformam o desenvolvimento da subjetividade autônoma dos pedagogos, da possibilidade de crítica nesta sociedade, pelo fato de não tratar dos conceitos centrais da pedagogia e da formação do pedagogo. A docência é hierarquizada pelas DCNP e seu significado genuíno é desconfigurado: para o CNE docência é igual à gestão e pesquisa. Nesse sentido, a gestão e pesquisa também são desconfiguradas.

Com essa lacuna da definição das atividades profissionais do pedagogo, poderão formar-se muitos pedagogos em cursos que darão ênfase à docência, compreendida num sentido pragmático, que terão em seu diploma a possibilidade de atuação nos mais diversas atividades profissionais e a falta de preparo para exercê-las. O fato é imaginar como ficarão as escolas e outros ambientes que necessitam de um profissional que esteja preparado para as mais diversas funções, mas com uma visão totalitária do trabalho pedagógico, que esteja preparado a opor-se.

As DCNP podem articular-se aos interesses mercantilistas que desejam rápida inserção dos profissionais no mercado, dissociando ensino e pesquisa também na prática pedagógica dos professores universitários. Outra questão é a necessidade dessas instituições de seguir “ao pé da letra” (se é que isto é possível) a proposta de curso do CNE para receber reconhecimento de seus cursos perante o



MEC. As ambiguidades da Resolução podem fundamentar os mais incoerentes e descomprometidos cursos de Pedagogia que surgem da noite para o dia no Brasil, que além de não possibilitarem o desenvolvimento da subjetividade autônoma dos pedagogos podem deformá-las, formarão deformando.

Dessa forma, qual o sentido de continuar formando o pedagogo ao constatar que as DCNP podem deformar a subjetividade autônoma dos pedagogos? As considerações apontadas nesta pesquisa sobre a Resolução CNE/CP n° 01/2006 e seu processo de elaboração buscam alertar para a necessária busca da oposição nesta sociedade.

Imaginar a implementação das DCNP aos currículos dos cursos de Pedagogia leva à hipótese de que poderá acontecer uma descaracterização da profissão e identidade do pedagogo. Por outro lado, sabe-se de cursos preocupados com o desenvolvimento da autonomia, crítica e descoberta daqueles que ingressam nos cursos de pedagogia, que desconsideram esse “simulacro” de Resolução do CNE e organizam seus cursos como sempre fizeram, considerando apenas as questões legais que impediriam o curso de continuar funcionando.

Por apresentar ambiguidades as DCNP podem articular-se às instituições que só veem a educação como mais uma das formas de gerar lucro que o sistema capitalista criou. Por outro lado também das instituições que consideram a educação em primeiro lugar como formação humana, formação de subjetividades, cita-se como exemplo o Projeto Político Pedagógico para o Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2006) que manteve sua posição de formação do pedagogo unitário docente/ gestor/ pesquisador mesmo com a aprovação da Resolução CNE/CP n° 01/2006 (BRASIL, 2006b).

Essa pesquisa buscou mostrar que a Resolução CNE/CP n° 01/2006 (BRASIL, 2005b) não é uma vitória ou “meia” vitória como foi interpretado pela ANFOPE. Até o momento a ANFOPE não se manifestou contrariamente a ela. Qual é o sentido desse silêncio? O documento possibilita a continuidade de cursos sólidos que sempre fizeram isso historicamente, mas isso não significa meia vitória, significa determinação dos cursos que decidiram ir à contra-corrente.

A amplitude de interesses que as DCNP contemplam faz afirmar quão prejudicial é este documento à educação brasileira, indicando que o grande perdedor nessa disputa pela formação do pedagogo é a escola básica, principalmente a grande demanda que está na escola pública.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ALMEIDA, G. A. de. Nota preliminar do tradutor. In: ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a ciência uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1999.
- BERMAN, M. Tudo que é sólido desmancha no ar: Marx, Modernismo e Modernização. In: \_\_\_\_ **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Tradução Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BRECHT, B. **Teatro Completo**. Tradução Roberto Schwarz. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- BISSOLI DA SILVA, C. S. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: Um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: **24ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu – MG, 2001.
- BRASIL. **Decreto-lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346> Acesso em: 14/03/2010.
- BRASIL. **Lei Federal n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540compilada.htm) Acesso em: 14/03/2010.
- BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acesso em 14/03/210.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei n° 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

**BRASIL, DECRETO n° 2306/1997, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n° 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 19 de agosto de 1997a. Disponível em [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2306\\_97.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2306_97.htm) Acesso em 18/01/2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação superior. **Edital 04 de 04 de dezembro de 1997.** Brasília, 1997b. Disponível em: [http://www.abepsi.org.br/web/linha\\_do\\_tempo/memoria/docs/fr\\_1997\\_6.htm](http://www.abepsi.org.br/web/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_1997_6.htm) Acesso em 18/03/2010.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n° 115/99 de 10 de agosto de 1999.** Brasília, 1999a.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Superior. **Parecer CNE/CP n° 970/99 de 09 de novembro de 1999.** Brasília, 1999b.

**BRASIL. DECRETO n° 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999c. Disponível em [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d3276\\_99.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d3276_99.htm). Acesso em 18/01/2010.

**BRASIL. DECRETO n° 3.554, DE 7 DE AGOSTO DE 2000.** Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n° 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 2000. disponível em [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d3554\\_00.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d3554_00.htm) Acesso em 18/01/2010.

CATANI, A. M.; OLIVIERA, J. F.; DOURADO, L. F. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: **23ª Reunião Anual da Anped. Caxambu** – Minas Gerais, 2000.

DALE, R. Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p.423-460, maio/ ago. 2004.

DURLI, Z. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: Concepções em Disputa.** 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

EVANGELISTA, O. A formação do professor em nível universitário - O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). In: **II Seminário de Pesquisadores em Educação da região sul - ANPEd, 1999, Curitiba. FÓRUM SUL DE COORDENADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ANPED, II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, PROGRAMA E RESUMOS.** Curitiba/PR: UFPR/ Setor de Educação, 1999. p. 110.

\_\_\_\_. **Algumas indicações para o trabalho com documentos.** In: Grupo de Estudos sobre Política, Educação e Trabalho. Florianópolis – SC, ago. 2003. Disponível em:  
<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/olinda%20Idica%E7%F5es%20para%20o%20trabalho%20com%20documento.doc>. Acesso em 10/03/2009.

\_\_\_\_. **Curso de Pedagogia: Propostas em disputa.** [2005]. Disponível em:  
[http://ced.ufsc.br/pedagogia/textos/Olinda\\_Evangelista.htm](http://ced.ufsc.br/pedagogia/textos/Olinda_Evangelista.htm). Acesso em 10/03/2009.

\_\_\_\_. Conhecimento e Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n.2, 551-570, jul./dez.2008.

EVANGELISTA, O. e TRICHES, J. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: Docência, gestão e pesquisa.** In: ANPED Sul, Itajaí, 2008.

\_\_\_\_. DOCÊNCIA, GESTÃO E PESQUISA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. vol. 1, n°2, p. 178-203, setembro de 2009.

FORUMDIR, <http://forumdir.org.br>. Acesso em outubro de 2008.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, ano XX, n° 68, dezembro/99.

HADDAD, F. **Ofício n° 406/2005 - Ministério da Educação.** Brasília, 14 de novembro de 2005.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: **Textos Escolhidos.** Tradução Zeliko Loparie *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1989. (Col. Os Pensadores).

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA FILHO, D. L. Contribuição para a análise de reformas educacionais: teoria e ideologia sob a hegemonia do estado neoliberal. In: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. (orgs.) **Trabalho, Economia e Educação: Perspectivas do Capitalismo Global.** Maringá: Práxis; Massoni, 2008.

LOWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** Tradução Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. São Paulo: Busca Vida, 1987.

LUKÁCS, G. O trabalho. In: \_\_\_\_ **Ontologia do ser social.** Tradução Ivo Toned. Roma: Editori Riuniti, 1981.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial: O homem unidimensional.** Tradução Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. 4.ed.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia. In: **O Capital: Crítica da Economia Política**. São Paulo: Difusão Editorial, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

MIRANDA, S.G. A função social do pedagogo mais do que nunca é tema historicamente necessário. In: **EDUCAUEPG Semana de Integração da Pedagogia**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006a.

RODRIGUES, M. de F. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: A proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**, 2005. 228p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação, LDB trajetória, limites e perspectivas**. – 11. ed. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008a. – (Coleção educação contemporânea)

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas – SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção Memória da Educação).

SCHEIBE, L. Formação e Identidade do Pedagogo no Brasil. In: **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisas – encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP & A, 2000.**

SCHEIBE, L. e AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, ano XX, n° 68, dezembro/99.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n. 02, p. 427-446, jul./ dez. 2005.

SILVA, M. R. da. **Contribuições da professora Monica Ribeiro à discussão do DEPLAE/ED sobre o parecer (Versão 18) das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia**. (mimeo). [2005].

\_\_\_\_\_. Competências: Fluidez e ambiguidades para administrar a formação do “novo” trabalhador. In: **27ª Reunião anual da ANPEd**, Caxambu – Minas Gerais, 2004.

\_\_\_\_\_. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, S. T. **Políticas Públicas de Formação dos Professores para a Educação Básica e as Relações com a prática pedagógica do professor universitário**. 2007.59p. Monografia (Especialização em Formação Pedagógica do Professor Universitário). Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

SOARES, S. T.; BETTEGA, M. O. de P. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil: Legitimação de um modelo mercantilista de educação. In: **IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares**, Florianópolis – Santa Catarina. 2008.

TRICHES, J. **Curso de Pedagogia: Projetos em disputa**, 2006. 20p. Relatório Final de Bolsista PIBIC/ UFSC 2005-2006. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

TRICHES, J. **Curso de Pedagogia: A hegemonia da docência**, 2007. 20p. Relatório Final de Bolsista PIBIC/ UFSC 2006-2007. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Educação, curso de Pedagogia. **Proposta de Reformulação Curricular para o Curso de Pedagogia**: Curitiba, 2007

VIEIRA, S. da R. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Pedagogo, docente ou professor?**, 2007. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

## FONTES DOCUMENTAIS

AGUIAR, M. A. da S., *et al.* Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em [http://www.redecaes.com.br/bibliografia\\_marcia/DIRETRIZES%20CURRICULARES%20DO%20CURSO.pdf](http://www.redecaes.com.br/bibliografia_marcia/DIRETRIZES%20CURRICULARES%20DO%20CURSO.pdf). Acesso em 27/10/2008.

ANFOPE. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. In: \_\_\_\_ **Documento Final do IX encontro Nacional**. Campinas, 1998. (Mimeo).

\_\_\_\_. **Proposta da ANFOPE para a minuta de Resolução sobre Diretrizes da Pedagogia: Estudo comparativo entre a proposta de Diretrizes do CNE e proposta da ANFOPE**. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Documentos%20das%20entidades/PropostaAnfop eMinutaCNE.htm>. Acesso em 27/10/2008.

ANFOPE *et al.* **Documento final do VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, 7 de junho de 2005. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 27/10/2008.

ANPEd *et al.* **Posicionamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em defesa da formação do Professor na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do programam especial “Mobilização Nacional por uma nova educação básica” Instituído pelo Conselho Nacional de Educação/ CNE, de 07.11.2001, em Brasília/DF**. Brasília, 07 de novembro de 2001. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 29/11/2008.

\_\_\_\_. **Considerações das entidades Nacionais de Educação – ANPEd, CEDES, ANFOPE e FORUMDIR – sobre a Proposta de Resolução do CNE que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 14 de abril de 2005. (Mimeo).

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Projeto de Resolução**, março de 2005a. (Mimeo).

\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Parecer versão 18**. 2005b. (Mimeo).

\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Parecer versão 20**. 2005c. (Mimeo).

\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Parecer penúltima versão para ser divulgada, com vistas a sugestões para a última**. 2005d. (Mimeo).

\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Parecer versão atualizada de 28 de novembro a 3 de dezembro de 2005 por Petrô**. Brasília, 2005e. (Mimeo).

\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Parecer CNE/ CP n° 05, de 13 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005f. (Mimeo)

\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Parecer CNE/ CP n° 03, de 21 de fevereiro de 2006**. Brasília, 2006a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf). Acesso em 07/09/2007.

\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/ CP n° 01, de 15 de maio de 2006**. Brasília, 2006b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 07/09/2007.

CAMPOS, R. A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia. In: **XII encontro Nacional da ANFOPE**, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 07/09/2007.

CEEP. **Proposta de Diretrizes Curriculares**. Brasília, 6 de maio de 1999. (Mimeo)

CEEP, CEFP. **Documento norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia**. Reunião em 31 de janeiro e 01 e 02 de fevereiro de 2001. (Mimeo).

\_\_\_\_. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Brasília, abril de 2002. (Mimeo).

EXNEPe. **Documento de resolução do VI FONEPe e CONTRÁRIO ao Projeto de Resolução do CNE para Diretrizes Nacionais da Pedagogia**. Curitiba, março de 2005. (Mimeo).

FENERSE, *et al.* **Carta Aberta**. Brasília, 19 de março de 2006. (Mimeo)

\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: Proposta do Movimento Estudantil de Pedagogia – Versão preliminar**, abril de 2006. (Mimeo)

FORUMDIR. **Minuta de Proposta: Debate FORUMDIR** – circulação restrita. 2004a. (Mimeo).

\_\_\_\_. **Minuta de Proposta decorrente de estudos e debates desenvolvidos pelo FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, aprovada no XVIII encontro Nacional realizado em Porto Alegre/ RS – dezembro de 2003. – Versão final revisada no XIX Encontro Nacional, realizado em Uberlândia/ MG, de 29 de junho a 2 de julho de 2004**. Uberlândia, 2004b. (Mimeo). Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/forumdir/documentos/MinutaProposta-diretrizes\\_curriculares\\_curso\\_pedagogia.PDF](http://www.fae.ufmg.br/forumdir/documentos/MinutaProposta-diretrizes_curriculares_curso_pedagogia.PDF). Acesso em: 27/10/2008.

\_\_\_\_. **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, 15 de abril de 2005a. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/forumdir/documentos/Consideracoes-Resolucao-Diretrizes15abril2005.PDF>. Acesso em: 27/10/2008.

\_\_\_\_. Proposta do FORUMDIR de Minuta de Resolução para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de pedagogia. In: \_\_\_\_ **Proposta do FORUMDIR – Fórum de diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de pedagogia.** Brasília, 05 de junho de 2005b. (Mimeo).

\_\_\_\_. **Proposta Reformulada pelo FORUMDIR a partir de seu Fórum Nacional realizado em Maceió sobre a minuta do Projeto de Resolução do CNE [2005c].** (Mimeo).

**FORUMDIR. I Encontro Nacional de Coordenadores de Curso de Pedagogia das Universidades Públicas.** Florianópolis, 29 de setembro de 2006. (Mimeo).

**FREITAS, Mobilização Nacional pelo curso de Pedagogia,** 2005 (e-mail da lista de discussões da ANFOPE). (Mimeo).

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96- Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>. Acesso em: 27/10/2008.

LIBÂNEO, J. C. PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação e sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 27/10/2008.

**MANIFESTO. Manifesto de educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia.** São Paulo, 20 de setembro de 2005. (Mimeo)

MIRANDA, S. G. **DCNs Pedagogia – Emenda Retificativa do CNE sobre o artigo 14 Uma análise prospectiva.** Minas Gerais, 08 de maio de 2006. (Texto produzido pela autora para sistematizar as análises apresentadas no Encontro da Executiva Mineira de Estudantes de Pedagogia ocorrido em 08/04/06, na UFMG). 2006b. (Mimeo).

SCHEIBE *et al.* **Ata de Reunião dos representantes da ANFOPE no estado de Santa Catarina para analisar o Projeto de Resolução do conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia.** Florianópolis, 1º de abril de 2005. (Mimeo).