

Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada

Curriculum guidelines for the Licenciante in Pedagogy

Directrices curriculares para la licenciatura en Pedagogía

LEDA SCHEIBE

Resumo: Este trabalho trata dos embates entre distintas concepções de formação que se travaram na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Destaca a resistência das associações educacionais visando assegurar o espaço de uma *ciência-prática*, tendo a docência como base e a superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado como meta. A Resolução CNE/CP n. 01/2006, que definiu o curso de Pedagogia como uma licenciatura, destinada a formar unificadamente o professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sem abrir mão da formação de profissionais para a construção do conhecimento científico e tecnológico do campo da educação, constituiu-se numa solução negociada entre as associações de educação e o Conselho Nacional de Educação.

Palavras-chave: formação docente; reforma educacional; licenciatura em Pedagogia; Diretrizes Curriculares Nacionais.

Abstract: The article discusses the conflicts among different training concepts in the definition of the Brazilian National Curriculum Guidelines for the Licenciante in Pedagogy. It focuses on the resistance of educational associations to assure that teaching be the base of educational training programs and to overcome the dichotomy between the Licenciante and Bachelor degrees. The Resolution CNE/CP 01/2006, that defines the college educational degree as a Licenciante based on a general unified teacher-training program for pre-schools and early elementary-schools without neglecting the professional preparation for the construction of scientific and technological knowledge in education, is the result of a negotiated solution between educational associations and the National Council of Education.

Keywords: teacher education; educational reform; Licenciante in Pedagogy; National Curriculum Guidelines.

Resumen: Este artículo trata de los conflictos entre distintas concepciones de formación docente en la definición de las Directrices Curriculares para o curso de Pedagogia. Destaca la resistencia de las asociaciones educativas con vistas a asegurar el espacio de una *ciencia-práctica*, teniendo la docencia como base y la superación de la dicotomía entre licenciatura y “bacharelado” como meta. La Resolución CNE/CP 01/2006, que ha definido el curso de Pedagogía como una licenciatura destinada a la formación unificada del maestro para la educación infantil y los años iniciales de la educación básica sin desmerecer la formación de profesionales para las actividades científicas y tecnológicas en el campo educativo, constituye una solución negociada entre las asociaciones educativas y el Consejo Nacional de Educación.

Palabras clave: formación docente; reforma educacional; licenciatura en Pedagogía; Directrices Curriculares Nacionales.

O CURSO DE PEDAGOGIA: DIRETRIZES NEGOCIADAS ENTRE PROJETOS DE FORMAÇÃO

A recente definição pelo Conselho Nacional de Educação de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia (Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006)¹ trouxe à tona, mais uma vez, a polêmica em torno deste curso, já acentuada desde o dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que previu a criação de Escolas Normais Superiores no país.

Na sua atual formulação legal o curso de Pedagogia constitui-se numa licenciatura destinada à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Complementarmente, cabe-lhe também formar professores para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; professores para o ensino na educação profissional, área de serviços e apoio escolar; profissionais para as atividades de organização e gestão educacionais, sem abrir mão da formação de profissionais para as atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.

Tal formulação implica na transição para um novo modelo de curso, no qual as instituições de ensino deverão extinguir as habilitações específicas até agora vigentes e focalizar o mínimo de 3.200 horas de trabalho acadêmico, especialmente (mas não exclusivamente) na formação de *professores*. Pelo menos 2.800 horas devem ser destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; 300 horas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência de educação infantil e anos iniciais; e 100 horas às atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.

Tendo em vista este momento de ajuste dos cursos de Pedagogia de todo o país às novas diretrizes curriculares nacionais, procede compreender inicialmente o processo no qual se desenvolveu a discussão e a definição das diretrizes. Cabe examinar também os desafios colocados para a universidade, neste processo de re-elaboração curricular, considerando que a graduação em Pedagogia representa não apenas uma perspectiva de profissionalização no magistério, mas também espaço acadêmico central do campo de conhecimento da educação.

A REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 E A DESCARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

As mudanças curriculares do curso de Pedagogia fazem parte do processo de reforma educacional dos anos de 1990, inseridas num amplo movimento de reformas neoliberais que vêm ocorrendo na América Latina e que tiveram como foco central a expansão da educação básica (OLIVEIRA, 2003). No Brasil, este processo

¹ Publicação no DOU n. 92, de 16.05.2006, Seção 1, p. 11/12.

foi iniciado pelo ministro Paulo Renato nos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, no qual as políticas sociais nitidamente se submeteram à política econômica (OLIVEIRA e DUARTE, 2005).

As novas diretrizes para o curso de Pedagogia foram produzidas no interior deste processo de reformas sob forte contingenciamento da reorganização das diretrizes tanto do ensino superior quanto do sistema de ensino básico. O estreito vínculo entre formação de profissionais da educação com a educação básica e conseqüentemente com a regulação social – da qual a escola constitui importantíssimo espaço (POPKEWITZ, 1997) –, contextualizou um cenário complexo para este curso, ao mesmo tempo que o colocou no centro dos debates a respeito da formação destes profissionais. O embate entre concepções diversas de formação entrouvrou a definição das diretrizes necessárias para a reorganização e caracterização do curso.

Inicialmente podemos apontar a descaracterização que o curso de Pedagogia sofreu no início da reforma dos anos de 1990. Iniciou-se esta descaracterização já com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96), que no seu artigo 62 determinou:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal

O artigo 63, que regulamentou estes institutos, estabeleceu que os mesmos deverão manter cursos para a formação de profissionais para a educação básica. Esta tarefa, segundo a lei, inclui:

- o Curso Normal Superior, para formar docentes: para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (inciso I);
- programas de formação pedagógica para formar diplomados no ensino superior que queiram se dedicar à educação básica (inciso II);
- e programas de educação continuada para os profissionais da educação, de modo geral (inciso III).

A única referência, nesta lei, ao curso de Pedagogia, está no seu artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Para este curso a lei estabeleceu, portanto, uma condição de bacharelado, desconsiderando que o mesmo já vinha formando professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A LDB/96, portanto, ao indicar formação de nível superior para todos os professores da educação básica, criou os Institutos Superiores de Educação como local preferencial para esta formação, e os Cursos Normais Superiores como formadores exclusivos dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Com isto estabeleceu um modelo de formação dos profissionais para a área da educação com forte apelo a uma qualificação técnica, desvinculado da produção da pesquisa e conseqüentemente da produção do conhecimento (SCHEIBE, 2002, 2004, 2006). Cabe lembrar que os institutos superiores de educação foram definidos num contexto de alterações no ensino superior brasileiro, como a que decorreu do Decreto n. 2.306/1997, que regulamentou a existência de uma tipologia inédita para o sistema quanto à sua organização acadêmica. As instituições de ensino superior passaram, então, a ser classificadas em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores, instaurando-se indesejável distinção não apenas entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, mas entre ensino superior universitário e não-universitário. Como local para a formação dos docentes estabeleceu-se o nível mais baixo dessa hierarquia, no qual são feitas menores exigências de qualidade para o seu funcionamento

Posteriormente, a Resolução CNE/CP n. 01/1999, de 30/09/1999, normatizou com mais detalhes a institucionalização deste modelo para a formação de profissionais da área da educação, com base nos Institutos Superiores de Educação. No seu Artigo 1º, definiu o instituto como local que poderia oferecer: o curso normal superior; outros cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; programas de formação continuada; programas especiais de formação pedagógica destinados aos já portadores de diploma de nível superior; e ainda formação pós-graduada, de caráter profissional.

Só depois de muitos embates ocorridos por ocasião da implementação do modelo e formulação de normas complementares à LDB, permitiu-se ao curso de pedagogia, mas apenas àqueles das instituições universitárias (universidades e centros universitários), continuar a oferecer tal formação (Parecer CNE/CES n. 133/2001), mas não “preferencialmente”. Diz o Parecer que os cursos de formação para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deverão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior, ou como “curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares”. Já as instituições não-universitárias, diz ainda o parecer, terão que criar Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior para formar professores.

Helena Lopes Costa de Freitas (2002) entende que esta divisão dos espaços de formação decorre do caráter elitista presente no espírito do projeto da reforma e comenta que destinar o curso de pedagogia preferencialmente à formação de bacharéis e os cursos normais superiores para a formação dos professores, criaria

(...) as condições teóricas e práticas para o surgimento dos novos “capatazes da educação” (...) aqueles que, formados sobre bases teóricas mais sólidas no campo

específico da teoria pedagógica, tornam-se aptos para orientar os pobres “professores tarefeiros”, que por suas condições materiais de existência se defrontam com a impossibilidade de se superarem em sua formação teórica. Aqueles terão condições de compreender, organizar, supervisionar e avaliar (principalmente avaliar) o processo pedagógico e o trabalho destes docentes nas instituições escolares. Formados em espaços distintos, sob condições desiguais, submetidos a desafios teóricos de qualidade diferenciada, divididos no trabalho pedagógico da formação de nossas crianças, jovens e adultos, mas (...) compartilhando o mesmo espaço educativo, resta-nos indagar: que projeto de escola se concebe a partir desta divisão do trabalho? (p. 147).

O modelo de formação dos professores em implantação pela reforma educacional claramente colocou-se contra os princípios que vinham sendo articulados pelos coletivos dos educadores. Desde o final da década de 1970 já se configurara no país um movimento organizado com a finalidade de discutir e encaminhar propostas para a formação dos profissionais da educação. Tal mobilização formalizou-se na Primeira Conferência Brasileira de Educação – I CBE/1980, sob o nome de Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, o qual converteu-se, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE, que por sua vez, em 1990, se transformou na atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

Nas discussões e documentos do movimento várias concepções foram sendo amadurecidas levando em conta particularmente a necessidade de superar as tradicionais e persistentes dicotomias que vinham sendo denunciadas na formação em vigor no país, tais como a dicotomia entre a teoria e a prática, entre o ensino e a pesquisa, entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico. Duas grandes idéias-força resultaram deste movimento: a necessidade de se constituir uma *base comum nacional* para a formação dos profissionais da educação no país (cf. ANFOPE, 2000)²; e o princípio da *docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico* (ANFOPE, 1998, p. 10).

² A ANFOPE, ao longo da sua história, construiu o conceito de Base Comum Nacional como suporte da identidade profissional de todo educador. Alguns dos princípios são: uma sólida formação teórica e interdisciplinar do professor; a unidade entre teoria/prática na formação; gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola; compromisso social do profissional da educação; trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; incorporar a concepção de formação continuada, em contraposição à idéia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade; avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão (ANFOPE, 2000).

O curso de Pedagogia centralizava as esperanças do movimento organizado dos educadores no sentido de objetivar a formação preconizada e constituir-se como uma referência para a formação de todos os profissionais da educação, numa perspectiva de formação científica e acadêmica. A sua descaracterização no corpo da lei, portanto, provocou uma ampla resistência. A proposta de diretrizes curriculares para o curso articulada pela Comissão de Especialistas/SESu/MEC,³ em 1999, constituiu-se numa primeira ação concreta dessa resistência.

A PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES APRESENTADA PELA COMISSÃO DE ESPECIALISTAS/SESU/MEC, EM 1999

Em dezembro de 1997 a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESu/MEC) solicitou às instituições de ensino superior (IES) o envio de propostas para informar a elaboração das novas diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação, que deveriam substituir os currículos mínimos até então existentes. De acordo com o edital, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas, as diretrizes curriculares deveriam contemplar as áreas de conhecimento a serem consideradas e a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área de conhecimento, explicitando seus objetivos e demandas existentes na sociedade. Também neste edital explicitou-se que as diretrizes curriculares teriam por objetivo servir de referência para as instituições de ensino superior organizarem os seus programas de formação, com flexibilidade.

Flexibilidade curricular, dinamicidade, adaptação às demandas do mercado de trabalho, integração entre graduação e pós-graduação, ênfase na formação geral, definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais são princípios orientadores especialmente citados no edital, com o fim de “tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível” (CATANI et. al., 2001, p. 74).

As Comissões de Especialistas de Ensino,⁴ até então dedicadas à tarefa de elaborar padrões de qualidade para os cursos de graduação e contribuir na execução e nos procedimentos de avaliação de cursos e instituições de ensino superior, receberam então a incumbência de organizar, no contexto daquelas orientações, as diretrizes gerais dos currículos para os respectivos cursos, a serem submetidas depois ao CNE, para aprovação.

³ Comissão nomeada pela Portaria SESu/MEC n. 146 de 10 de março de 1998, composta pelos professores: Celestino Alves da Silva (UNESP/Marília); Leda Scheibe (Presidente – UFSC), Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Tizuko Morchida Kishimoto (USP) e Zélia Míleo Pavão (PUC/PR).

⁴ Comissões institucionalizadas na SESu/MEC junto a uma coordenação específica – COESP, para todas as áreas de formação no nível de graduação universitária. Foram extintas recentemente.

A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) solicitou às instituições de ensino superior do país contribuições que pudessem auxiliar na elaboração de uma proposta exequível para este curso. O teor das contribuições recebidas das mais diversas instituições de ensino superior veio fortemente marcado pela prática já em vigor, isto é, a identificação do curso como formador de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Paralelamente, apontava também para uma perspectiva de formação educacional ampla, capaz de dar aos pedagogos uma base de capacitação que lhes possibilitasse também atender à gestão de processos educativos, à pesquisa e outras atividades emergentes na área educacional.

Cabe lembrar que a ampla mobilização nacional coordenada pela ANFOPE já vinha indicando parâmetros para a reorganização do curso de pedagogia. Com isto, na década de 1990, muitas instituições já formavam professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, e paralelamente, atendiam também ao ordenamento legal que lhes atribuía a formação de professores para a Habilitação Específica de Magistério – HEM e a habilitação de especialistas em educação, compreendidos aí os diretores de escola, os orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

A posição apontada pelas instituições de ensino superior contrariava o que estabelecia a LDB/96, e reforçava o que vinha se estabelecendo, aos poucos, na organização dos cursos de pedagogia: a implementação da docência como base da identidade de todos os profissionais por eles formados (SILVA, 2003).

A CEEP recebera uma tarefa desafiadora e paradoxal. A comunidade acadêmica fora solicitada a opinar a respeito das diretrizes curriculares, e a comissão deveria organizar, a partir das contribuições recebidas, um documento, a ser submetido ao Conselho Nacional de Educação, conforme determinações da lei. Ao mesmo tempo, a legislação já existente contrariava a posição a respeito do curso que se delineara em ampla discussão nacional, o que sinalizava para uma proposta que teria efetiva dificuldade de aprovação naquele órgão normativo.

Mesmo assim, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia apresentou sua proposta de diretrizes para organização do curso em 1999 com base nas contribuições recebidas das instituições, que apresentavam, regra geral, coincidência com os resultados do processo de discussão nacional que realizavam as entidades da área, sob a coordenação da ANFOPE, apoiada em suas concepções centrais pela ANPEd, FORUMDIR, ANPAE e CEDES.⁵

⁵ ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação; FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras; ANPAE – Associação Nacional dos Administradores Educacionais; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

A Comissão propôs que o egresso do curso de pedagogia fosse habilitado para atuar tanto na docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, como nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio. Ainda, sua capacitação deveria permitir a sua atuação “na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e nas áreas emergentes do campo educacional” (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, 1999, p. 3). Incorporava, portanto, uma concepção ampliada de docência, na qual as funções do professor se estendem para além da prática do ensino, abrangendo também as atividades de gestão e de pesquisa. O enunciado a seguir mostra que esta concepção estava presente nos documentos da ANFOPE:

O curso de Pedagogia, porque forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação é, ao mesmo tempo, uma licenciatura – formação de professores - e um bacharelado – formação de educadores/cientistas da educação (ANFOPE, 1998).

A organização curricular prevista contemplava, além dos princípios da docência como base da formação, a flexibilização curricular e a organização dos conteúdos por meio de diversas formas didáticas. A flexibilização curricular foi tomada como necessária frente à diversidade da realidade educacional brasileira, que exigiria uma oferta de componentes capaz de assegurar possibilidades diversas de aprofundamento da formação básica e opções diferenciadas de atuação profissional, para atender às necessidades e interesses dos alunos e das demandas sociais. Estes princípios se materializariam em uma estrutura curricular organizada em três grandes núcleos de estudo, a saber:

- 1) Núcleo dos conteúdos básicos – conteúdos articuladores da relação teoria e prática, relativos aos contextos: (a) histórico e sociocultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos; (b) da educação básica, compreendendo estudos dos conteúdos curriculares da educação básica, os conhecimentos didáticos, o estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico e o estudo das relações entre educação e trabalho; (c) do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.
- 2) Núcleo dos Estudos de aprofundamento e/ou diversificação da formação – cujo conteúdo refere-se “à diversificação da formação do pedagogo [que] é desejável para atender às diferentes demandas sociais e para articular a formação aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo” (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, 1999, p. 3). Propõe ainda

o aprofundamento de conhecimentos da educação básica ou oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas nos projetos das IES.

3) Núcleo dos Estudos independentes – que se refere aos estudos a serem realizados através de monitorias e estágios, programas de iniciação científica, estudos complementares, cursos em áreas afins, integração com cursos sequenciais correlatos à área, participação em eventos científicos do campo da educação, entre outros.

A flexibilização poderia ocorrer, segundo a proposta, pelo menos em dois grandes âmbitos: primeiro, no que se refere a diferenças curriculares interinstitucionais. Neste caso, considerada a possibilidade institucional de dar ao curso uma configuração particular, sem ferir a sua característica universal; segundo, no que se refere à integralização curricular individual do acadêmico. Particularmente, os núcleos referidos aos tópicos de estudos de aprofundamento e/ou diversificação da formação, e aos estudos independentes, poderiam conferir possibilidade de trajetórias formativas singulares.

A carga horária mínima para realização do curso seria de 3.200 horas, sendo 2.560 horas destinadas a atividades didáticas obrigatórias, laboratórios e práticas pedagógicas, e 640 horas distribuídas entre os estudos independentes e o trabalho de conclusão de curso. Estas 640 horas, pela flexibilização intra-curricular, constituir-se-iam na possibilidade dos acadêmicos encaminharem estudos diferenciados em uma mesma fase/curso/período.

A “prática pedagógica” é sugerida na proposta na forma de três distintas modalidades: 1) como instrumento de integração e de conhecimento do aluno frente à realidade do seu campo profissional, a ser desenvolvida ao longo do curso; 2) como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino; 3) como instrumento de iniciação profissional, em estágio supervisionado. Estes diferentes enfoques da prática na formação poderiam ser concomitantes, complexificando-se e verticalizando-se de acordo com o desenvolvimento das atividades durante o curso.

Como a proposta curricular feita pela CEEP confrontava com as determinações da LDB/96, no seu Artigo 64,⁶ e com o delineamento pretendido pela reforma educacional em curso, a mesma não foi encaminhada pelo MEC ao CNE. Apenas mediante mobilização organizada pelas entidades, e um conjunto de assinaturas solicitando sua apreciação, a proposta foi, após alguns meses enviada ao CNE, o qual, contudo, não lhe deu encaminhamento.

⁶ Art. 64, da LDB/96: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Após 1999, novas solicitações reafirmando o conteúdo da proposta elaborada pela Comissão de Especialistas foram encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação. Entre elas, o “Posicionamento Conjunto das Entidades” (BOLETIM DA ANFOPE, 2001), entregue ao CNE em novembro de 2001, subscrito pelas seguintes entidades: ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional de Defesa da Formação de Professores. Deu-se especial ênfase neste documento a duas teses defendidas pelo movimento:

- Tese 1: “A base do Curso de Pedagogia é a docência” (p. 14);
- Tese 2: “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” (p. 15).

Até abril de 2005, porém, os organismos reguladores das políticas educacionais concernentes à normatização do curso não tomaram qualquer decisão a respeito do curso de pedagogia, o que reforça a idéia de que este não estava encontrando espaço de sobrevivência no projeto da reforma educacional em andamento.

O EMBATE ENTRE DUAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO: CURSO DE PEDAGOGIA X CURSO NORMAL SUPERIOR

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. (...) A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se obsoletos e descartáveis; (...) transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ, 1999).

Entendemos que o cerne do embate entre as duas concepções de formação que estiveram e ainda estão em disputa, curso de pedagogia x curso normal superior, está numa questão qualitativa. Como alerta Chauí na citação anterior, referindo-se ao ensino superior em geral, a tendência atual, extremamente presente na ideologia da reforma educacional monitorada pelos organismos internacionais, é a do aligeiramento na formação, da negação ao professor da sua identidade como intelectual (GRAMSCI, 1979).

Numa perspectiva histórico-crítica⁷ da formação dos profissionais da educação brasileira verifica-se que o curso de pedagogia e as faculdades de educação, aos poucos, chamaram a si a formação dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, por perceberem a importância de uma formação

⁷ Entende-se como perspectiva histórico-crítica a compreensão na qual a educação é vista como “atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 1983, p. 77).

teórica e conceitual destes profissionais, figuras estratégicas para o desenvolvimento de qualquer sociedade. A formação em nível médio dos professores não poderia dar conta da preparação de professores com autonomia pedagógica, no sentido que lhe dá Contreras (2002).⁸

O modelo de formação que tomou como base os institutos superiores de educação e as escolas normais superiores o fez por considerar inoportuna esta formação numa ambiência universitária, na qual se favorece maior aprimoramento conceitual e teórico. Configura-se, com isto, a implementação de uma política pública na qual se fortalece, intencionalmente, maior possibilidade de controle ideológico e mesmo de controle técnico do ensino. Até 2005, como já assinalado, houve um significativo silêncio por parte dos organismos reguladores das políticas educacionais em relação às diretrizes para o curso de pedagogia. É possível interpretar este silêncio como efetiva dificuldade em consensuar, no próprio âmbito do CNE, uma posição defensável a respeito do curso.

Sob forte pressão de alguns setores da comunidade acadêmica e mesmo de alguns membros do Conselho Nacional de Educação, este divulgou, no dia 17 de março de 2005, para apreciação da sociedade civil, uma minuta de resolução de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em pedagogia (CNE, 2005). É significativo o fato de que a minuta divulgada o foi na forma de resolução, o que pode ter um sentido de “balão de ensaio” para verificar a reação ao proposto. Normalmente o Conselho apresenta um parecer sobre a temática precedendo a articulação da resolução, que normatiza a matéria.

A proposta veiculada foi amplamente rejeitada por não contemplar particularmente a reivindicação da superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado; e, ainda, por manter habilitações distintas para a formação dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A organização curricular proposta pelo Conselho reproduzia, na concepção das entidades organizadas, aquela de um curso normal superior, no qual a profissionalização do professor é compreendida sobretudo como resultante de processo de capacitação técnica.⁹

A minuta definia o curso de pedagogia como licenciatura, com duas habilitações distintas: magistério da educação infantil e magistério dos anos iniciais do ensino fundamental. Permitia ao projeto pedagógico de cada instituição prever

⁸ “A autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social” (CONTRERAS, 2002, p. 275).

⁹ Segundo Contreras, “a idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados” (2002, p. 90-91).

qualquer uma das habilitações ou mesmo ambas, desde que na forma de estudos concomitantes ou subseqüentes, tal como no curso normal superior, ao qual, portanto, seria equivalente.

Encetou-se nova mobilização das entidades, especialmente através da lista de discussão da ANFOPE,¹⁰ inclusive com a solicitação ao Conselho Nacional de Educação de audiência pública a ser realizada antes da aprovação definitiva das diretrizes. Neste movimento, ao lado das críticas tecidas ao documento, vieram à tona, mais uma vez, as principais reivindicações em relação ao curso, destacando-se o entendimento da pedagogia como “ciência prática da e para a educação” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 129), e conseqüentemente, a impropriedade de conceituar um curso de graduação com esta denominação, no qual licenciatura e bacharelado não estivessem integrados.

A partir desse processo de mobilização nacional uma comissão do CNE elaborou, finalmente, parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, contemplando parcialmente as propostas construídas historicamente pelo movimento dos educadores. O Parecer CNE/CP n. 05/2005 foi aprovado em reunião do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 13 de dezembro de 2005, na qual estiveram presentes representantes das entidades educacionais, entre elas a ANFOPE, o CEDES e o FORUMDIR.

OS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES

Após o demorado processo de elaboração das diretrizes para a formação dos profissionais da educação, e as intensas negociações para negar o modelo imposto pela lei, sem contudo assumir a tarefa de modificá-la, o desafio que se coloca agora é mobilizar as instituições para organizar o curso de pedagogia, tendo em vista a formação pretendida.

A pretensão de levar a termo o projeto da reforma já constante na LDB/96 retiraria do curso de pedagogia o papel de formador dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o que poderia significar inclusive a extinção gradativa deste curso, pois o mesmo perderia o seu vínculo com a *práxis* educativa.¹¹

As entidades do campo da educação que acompanharam de perto as decisões que culminaram nas novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia e influenciaram, na medida do possível, nos rumos que a reforma educacional em

¹⁰ Circularam na lista de discussão documentos provenientes de diversas universidades, associações, encontros e reuniões de diversas partes do país.

¹¹ Utilizamos aqui o termo *práxis* considerando a *práxis* como ação transformadora do homem sobre o mundo, o que significa não apenas atividade prática, mas atividade prática sustentada na reflexão, na teoria (VAZQUEZ, 1977).

andamento pretendia traçar em relação a este curso, avaliam que resultou do processo a possibilidade de configurar-se um curso que atende em muitos pontos às principais expectativas de uma parte significativa, e organizada, dos pesquisadores da área educacional. A seguinte declaração, assinada por várias entidades educacionais e tornada pública em recente documento a respeito das diretrizes, deixa claro este entendimento:

A homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, expressa nos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e 3/2006 e na Resolução CNE/CP n. 1/2006, representa um avanço histórico no campo da formação dos profissionais da educação, em especial, na formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais para o Ensino Fundamental e na formação de profissionais para as funções de planejamento, administração, supervisão, inspeção e orientação educacional (ANPEd, ANFOPE, ANPAE, CEDES, FORUMDIR, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foram aprovadas por meio dos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, CNE/CP n. 03/2006 e da Resolução CNE/CP n. 01/2006, os quais marcam o final de uma importante etapa no processo de discussão da formação dos professores e do campo do conhecimento educacional. O vigoroso embate suscitado trouxe certamente avanços e esclarecimentos para a área e, inevitavelmente, inúmeros novos questionamentos.

Conforme consta do artigo 2º e é reiterado no artigo 4º da Resolução CNE/CP n. 01/2006, o pedagogo é um professor formado em curso de licenciatura para atuar 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”. Ainda, é prevista e deve ser possibilitada a formação para as atividades de gestão e, portanto, a qualificação inicial dos especialistas referidos no artigo 64 da LDB.

Há imprecisões em relação aos padrões de exigência do curso, tanto nos pareceres como na resolução, o que certamente tornará difícil a tarefa de estabelecer um mínimo de unidade nacional ao mesmo. Saviani (2006, no prelo), por exemplo, chama a atenção para uma ambigüidade que se faria presente na Resolução, no seu artigo 14, no qual “mesmo sem regular a formação dos especialistas, esta é formalmente admitida”.¹² Pode-se, no entanto, interpretar este artigo de forma a entender que o legislador pretendeu reforçar que todo o pedagogo egresso do curso sob a égide das novas diretrizes, incorpora a aptidão de atuar como um profissional de educação para administração, pla-

¹² Art. 14: “A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96”.

nejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, atendendo assim ao disposto no art. 64 da LDB/96. O § 1º do art. 14 da Resolução CNE/CP n. 01/2006, no entanto, abre esta possibilidade a todos os licenciados, desde que realizem cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim.

Sobre a estrutura do curso, a mesma Resolução atendeu a proposta de diretrizes curriculares apresentada pela Comissão de Especialistas/SESu/MEC, em 1999, prevendo, em seu artigo 6º, três grandes núcleos, a saber: núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Embora faça menção ao “estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente”; e referência à “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física”, não apresenta uma especificação dos componentes curriculares que deverão integrar os núcleos.

Ainda segundo Saviani (2006, no prelo), o texto da resolução, tanto quanto o do parecer que lhe antecedeu, ao referir-se às condições de ensino e aprendizagem e procedimentos a serem observados, reflete o clima cultural hoje vigente: encontra-se impregnado de termos apresentados pelos paradigmas da cultura contemporânea. As diretrizes nos colocariam, neste sentido, diante de um paradoxo: são, ao mesmo tempo, bastante restritas e demasiado extensivas. Isto é, restritas no essencial, naquilo que se refere ao que configura a pedagogia como um campo de conhecimentos e experiências; e excessivas no acessório, o que se manifesta nas múltiplas e reiterativas referências à linguagem atualmente em evidência, de expressões como: “conhecimento ambiental-ecológico”; “pluralidade de visões de mundo”; “interdisciplinaridade, contextualização, democratização”; “ética e sensibilidade afetiva e estética”; “exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas”; “diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais”; “escolhas sexuais, etc.”.

No entanto, é necessário considerar que as diretrizes aprovadas precisam ser entendidas no âmbito da negociação entre os diversos atores que estiveram e estão em cena na discussão das políticas de formação dos profissionais da educação. E também das disposições anteriores do próprio CNE, que deram às instituições ampla margem de flexibilidade e criatividade na organização dos currículos (cf. Parecer CNE/CES n. 67/2003, de 11/03/2003). Mister agora é enfrentar o desafio de elaborar os projetos de curso assumindo os seus aspectos mais essenciais, garantindo e ampliando as conquistas possibilitadas pela reiterada atuação das entidades educacionais ao longo de todos estes anos de dedicação e luta pela causa da educação.

REFERÊNCIAS

- ANPED; ANFOPE; ANPAE; CEDES; FORUMDIR. *Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia*. Brasília, 2006.
- ANFOPE. *Documento Final do IX Encontro Nacional*. Brasília, 1998.
- ANFOPE. *Documento Final do X Encontro Nacional*. Brasília, 2000.
- BOLETIM DA ANFOPE. Campinas: ano VII, n. 15, dez. 2001.
- BRASIL. *Lei n. 9394/96*, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 05/2005*. Brasília: MEC/CNE, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 03/2006*. Brasília: MEC/CNE, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CES 133/2001*. Brasília: MEC/CNE, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 01/1999*. Brasília: MEC/CNE, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 01/2006*. Brasília: MEC/CNE, 2006.
- CATANI, A. M. *et al.* Políticas públicas da educação superior. In: MOROSINI, Marília (Org.). *Educação Superior em periódicos nacionais*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 9 de maio de 199_. Caderno Mais!.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Minuta de Resolução de Diretrizes Curriculares da Pedagogia divulgada pelo Conselho Nacional de Educação*. Brasília, 2005.
- COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. *Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia*. Brasília: MEC/SESu, 1999 (mimeo).
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 23 (80 – especial), p. 137-168, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIII., 2006, Recife. Anais... Recife: Edições Bagaço, 2006.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-38.

- OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-302, jul./dez. 2005.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, 2006 (no prelo).
- SCHEIBE, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Ensinar e Aprender*: sujeitos, saberes e pesquisa. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 24, p. 177-194, jul./dez. 2004.
- SCHEIBE, Leda. O curso de pedagogia no embate entre concepções de formação. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. Campinas: Papirus, 2006. p. 175-191.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética*: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVA, Carmen Silvia Bissoli. *Curso de Pedagogia no Brasil*: história e identidade. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- VASQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

r LEDA SCHEIBE é Professora Emérita da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada aos programas de pós-graduação em Educação da UFSC e da UNOESC/Joaçaba; Doutora em Educação pela PUC-SP. E-mail: lscheibe@uol.com.br

*Recebido em janeiro de 2007.
Aprovado em maio de 2007.*