

Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte

Teacher education for the basic school and the Licenciante in Pedagogy

Formación de profesores para la escuela básica y la Licenciatura en Pedagogía

IRIA BRZEZINSKI

Resumo: Este artigo examina a formação de professores de educação básica, a partir do processo histórico de formulação de políticas educacionais construídas com a participação do movimento nacional de educadores ao longo do percurso da definição das atuais diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Os resultados do trabalho revelam que dois projetos educacionais contrários são disputados na arena de poder da sociedade brasileira, tensionados pela complexa relação entre o Estado e as forças sociais em torno do interesse coletivo instituinte no contexto da instituída burocracia governamental.

Palavras-chave: políticas educacionais; formação de professores; Diretrizes Curriculares Nacionais; curso de Pedagogia.

Abstract: This paper examines elementary-school teacher training in Brazil, based on the historical process of educational policies formulated with the participation of the national educators' movement along the definition trajectory of the today's national curriculum guidelines for the Licenciante in Pedagogy. The results of the study reveal that two opposing educational projects are being disputed in the power arena of Brazilian society, tensed by the complex relationship between the State and the social forces around the collective institutional interest in the context of the established governmental bureaucracy.

Key-words: educational policies; teacher education; National Curriculum Guidelines; Licenciante in Education.

Resumen: Este artículo examina la formación de profesores de educación básica en Brasil, a partir del proceso histórico de formulación de políticas educativas construídas con la participación del movimiento nacional dos educadores durante el percurso de definición de las actuales directrices curriculares nacionales para el curso de Pedagogía. Los resultados del trabajo revelan que dos proyectos educativos contrarios se disputan en la arena de poder de la sociedad brasileña, tensionados por la compleja relación entre el Estado y las fuerzas sociales por el interés colectivo instituyente en el contexto de la burocracia gubernamental instituída.

Palabras clave: políticas educativas; formación de profesores; Directrices Curriculares Nacionales; Curso de Pedagogía.

INTRODUÇÃO: DIMENSIONANDO A TEMÁTICA

- Então, o que você quer? Mudar a humanidade?
- Não, alguma coisa mais modesta: que a humanidade se transforme, como ela mesma já fez, duas ou três vezes

(CASTORIADIS, 1992, p. 107).

Com o propósito de indicar a configuração que deve tomar o presente artigo, esclareço, de início, minha posição, coerentemente com os princípios e propostas assumidas frente à questão da formação de professores para a Escola Básica, fundamentada nos conhecimentos construídos ao longo do processo de elaboração e definição de diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Os objetivos a serem atingidos no percurso deste artigo, portanto, são apresentar concepções de formação de professores e discorrer sobre a formação do pedagogo à luz do conjunto normativo sobre essa formação, qual seja, os pareceres e a resolução que instituem as diretrizes curriculares nacionais para a licenciatura em Pedagogia.

Sintonizo-me, por um lado, como professora-pesquisadora das áreas de políticas, gestão educacional e formação de professores com as teorias histórico-críticas da educação. Por outro, como militante, afilio-me ao ideário das associações¹ que vêm lutando, durante as últimas três décadas, para que se instale em nosso país uma política global de formação de profissionais para a educação básica e de profissionalização docente, que contemple igualmente formação inicial e continuada, as condições de trabalho nas escolas públicas, salários dignos e planos de carreira com critérios justos.

Outra questão que esclareço é de que o processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da Educação Básica que contempla a formação do professor-pesquisador-gestor foi marcado por momentos de tensão entre o instituinte e o instituído.

As expressões instituinte e instituído, de uso corrente na literatura de Política, de Sociologia e de Educação são aqui utilizadas para dar conotação aos momentos de instabilidade ou de conflito – instituinte – e às situações de estabilidade ou consensuadas/negociadas – instituído. Em particular, momentos e situações vivenciados por representantes instituídos de poder de decisão no Conselho Nacional de Educação (CNE) e por representantes instituintes das associações, durante o movimento de elaboração de diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia.

Com base nos conceitos de Tavares (2003, p. 84-98), de “dimensão a estabelecer” e de “dimensão estabelecida” atinentes à formação em instituições acadêmicas

¹ Refiro-me às que se seguem, porque nelas milito ou militei como membro de suas diretorias: ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação e ao CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

e inovação no ensino superior, posso afirmar que instituído significa algo estável, estático. A dimensão estabelecida é oriunda da matriz do conhecimento que sugere atendimento a normas rígidas e convencionais, como garantia de certa solidez burocratizada às instituições e práticas educativas, já que mudanças de acordo com essa matriz são pouco convenientes, porque perturbam a lógica formal das organizações escolares. A dimensão instituinte, por sua vez, alicerçada no paradigma histórico-crítico, equivale ao que ainda está sendo constituído, é algo a se estabelecer – o devir. Esta dimensão implica maior flexibilidade ao que deve ser mudado em função do contexto sociopolítico, econômico, cultural e pedagógico e dos acontecimentos cotidianos que resultam da ação dos atores da educação na instituição escolar.

Teixeira (2000, p. 8) tal qual Tavares (2003), ao desenvolver um trabalho das políticas de inovações que invadiram a cultura das organizações escolares, na década de 1980, reconhece que a “cultura escolar”, cujo movimento construtivo se realiza pela continuidade e pela mudança, é configurada pelo instituído e pelo instituinte. O primeiro consiste de – códigos, normas, sistemas de ação –, o segundo resulta das ocorrências da vida cotidiana da escola que ainda não se institucionalizaram.

Entendo que mudanças e inovações, de modo geral, são profícuas e significam avanços ou, no mínimo querem se referir a atos ousados. É preciso, contudo, haver prudência e tolerância no processo de mudança, muitas vezes esquecidas em face da pressa para modificar.

Para o caso específico das diretrizes curriculares para formação de professores, que apontam mudanças no ensino superior, denomino também instituído, ancorada na concepção gramsciana de sociedade, o grupo de membros da sociedade política, investidos legitimamente de poder para tomar decisões sobre as políticas educacionais, particularmente sobre políticas de formação de professores. O instituinte, por sua vez, é o grupo da sociedade civil organizada, constituído pela reunião de representantes de associações e entidades, que lutam para que, entre outras, a concepção de sociedade, de educação, de formação de professor, de escola pública, de docência, de base comum nacional e de valorização da categoria de professores e de formadores de professores construídas ao longo da existência do Movimento Nacional de Educadores logrem êxito nas disputas e negociações com o grupo instituído.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

À educação básica do presente século está reservado papel significativo no processo de socialização e formação de homens e mulheres, diante das mudanças contemporâneas, de um mundo que se transmuta velozmente requerendo novas formas de ser, saber, e saber ser. Esse cenário de grandes transformações está a exigir a formação de homens e mulheres, cidadãos, que se situem com dignidade na nova civilização. Como dialoga Castoriadis (1992) em epígrafe, não precisa um só indivíduo querer mudar a humanidade, ela está se transformando mais uma vez...

As transformações provocadas pela revolução tecnológica ocorrida no último quartel do século XX impõem também desafios à formação de educadores que devem ser capazes de promover uma educação escolar e não-escolar com qualidade. Os educadores precisam estar formados para que possam educar crianças, adolescentes, jovens, adultos que precisam reunir em sua bagagem cognoscitiva, entre outros conhecimentos, saberes e habilidades: a polivalência e a especificidade, a participação e a individualização, a liderança e a cooperação, a abstração e as práticas concretas, a detenção do conhecimento e o domínio das tecnologias, a decisão e o trabalho em equipe.

Tais conhecimentos, saberes e habilidades fazem parte de um nova maneira de entender a educação, acreditado, expressa com clareza por Boaventura Santos (1996, p. 17). Este autor adota a concepção de “educação para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente”. Essa concepção de educação, argumenta Boaventura Santos (1995), está impregnada de conflitos de conhecimento desdobrados em várias dimensões. Uma análise detalhada destas idéias de Boaventura Santos, feita em um trabalho publicado em 1999, levou-me a redimensionar as dimensões em a) conflito da aplicação técnica do conhecimento e da aplicação edificante da ciência; b) conflito de conhecimento como regulação e como emancipação.

Como afirmei em trabalho anterior (1999), o conflito da aplicação técnica de conhecimento representa a consolidação da ciência moderna, que por meio de um modelo hegemônico visou “converter todos os problemas sociais e políticos em problemas técnicos e resolvê-los de modo científico” (Santos, 1996, p. 19). Neste caso, as soluções são buscadas de maneira eficaz, com total neutralidade social e política, visando deter o monopólio da ciência. O conflito da aplicação edificante da ciência, por seu turno, diante da fase de transição paradigmática vivida atualmente é reconhecido por Santos (1996) como uma “potencialidade promissora”. Um conflito que tem a característica de ser aplicável sempre em situação concreta em que o investigador está inserido para atingir um ponto de equilíbrio no processo argumentativo que se trava entre os grupos interessados. “A atitude do pesquisador deverá ser de uma tentativa para chegar ao consenso. Lembra o autor que o consenso não é neutro, tampouco representa a média das argumentações a favor e contra” (BRZEZINSKI, 1999, p. 38). Outra característica do conflito da aplicação edificante da ciência é o processo de reflexão realizado sobre o impacto da aplicação, que deve ser amplamente comunicado entre os interessados, no limite da crítica com ética, para construir sujeitos socialmente competentes, o que implica serem sujeitos resilientes.²

² Trata-se de uma expressão largamente usada no campo da Psicologia na Inglaterra, Portugal e Espanha que advém do verbo latino *resilio*, formado do prefixo *re+salio*, o que significa o “saltitar” da bola de borracha. É a capacidade de o sujeito ser elástico, ser flexível, perseverante e receptivo à mudanças. Conceito atribuído a pessoas e materiais que têm a capacidade de voltarem ao estado inicial depois de passarem por um processo de tensão. Segundo Werner, citado por Tavares (2000, p.7) resiliente é o sujeito que tem a “habilidade de superar as adversidades”.

O desenvolvimento de capacidades de resiliência na formação de cidadão e profissionais para a sociedade emergente, neste caso do professor resiliente, impõe-se simplesmente pelo seu significado, sem serem necessárias grandes demonstrações práticas. O professor resiliente estará contribuindo para a construção de escolas e ambientes não-escolares menos burocratizados, mais democráticos, solidários, humanos. Sendo assim, esse professor tem como perspectiva a concepção da educação fundamentada no conflito do conhecimento como emancipação.

Para Santos (1995, p. 24) o conhecimento como emancipação “consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade”. O conflito de conhecimento como regulação, por sua vez “consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância designado caos e outro ponto de conhecimento designado ordem”.

Reconhece o autor que, na modernidade, o equilíbrio desta relação foi rompido, provocando a primazia do conhecimento como regulação sobre o conhecimento como emancipação. É preciso, entretanto, desenvolver nos tempos contemporâneos a cultura da emancipação, que exigirá a articulação entre as competências cognitivas, afetivas, volitivas, sociais, axiológicas, culturais, contextuais ou, como quer Tavares (2000), a construção de uma nova epistemologia, a emocional, a qual sem dúvida, permitirá o reemergir do conflito do conhecimento como emancipação, que fora rompido pela racionalidade instrumental da modernidade.

Com efeito, essa nova concepção de educação redesenha um outro modelo de formação de professores que vem se acercando de um paradigma de ciência ainda em construção, por isso identificado como emergente. Esse deve considerar que a escola básica precisa contar com docentes formados no ensino superior que tenham como centralidade da prática pedagógica o entendimento de que o aprendiz é ao mesmo tempo sujeito-ração e sujeito-subjetivação.

Na verdade, os conhecimentos e saberes necessários ao exercício do magistério na escola básica deverão atender às exigências de qualidade no trabalho pedagógico do professor-pesquisador por meio da articulação entre inteligência mental e inteligência sensível, combinadas com a sua imaginação criadora. Conclui-se que o grande desafio é ser um professor-pesquisador resiliente que domine uma prática pedagógica que favoreça a emancipação de seus aprendentes, para que possam exercer com plenitude a sua cidadania.

Neste universo de educadores, encontra-se o gestor da educação. Sua formação torna-se também um desafio, pois esse profissional deve aprofundar estudos e práticas, entre outros, acerca de planejamento educacional, da avaliação educacional, do financiamento da educação, da gestão educacional, da gestão escolar e, mais recentemente por força da Resolução CNE/CP n. 01/2006, da gestão de espaços educativos não-escolares.

Em que pese o risco de omissão ao fazer uma síntese que deixe de contemplar todas as práticas que requerem o exercício da docência, da investigação e da gestão

em consonância com a função tri-partite de professor-pesquisador-gestor, sinalizo que esse profissional, em termos gerais, deve:

- ser formado preferencialmente na universidade, *locus* que permite articular o ensino, a pesquisa e a extensão;
- assumir que a base de sua identidade profissional é a docência, respeitando a base comum nacional de formação;
- adotar a concepção de educação para a emancipação de homens e mulheres em que a solidariedade impulsiona a liberdade e a socialização do conhecimento;
- mover-se com curiosidade científica para novas descobertas, suscitada pela hermenêutica da suspeita ao conhecimento cartesianamente lógico, pronto, acabado;
- reconhecer a práxis como princípio formativo;
- recriar práticas pedagógicas para exercer a docência do campo de conhecimento que lhe é pertinente, sendo mediador no processo de ensinamento, promovendo a tão almejada interdisciplinaridade entre conteúdos específicos e saberes pedagógicos;
- desenvolver pesquisas e produzir conhecimento científico sobre o fenômeno histórico-crítico da educação, sem se descuidar da investigação sobre o cotidiano da realidade escolar;
- comprometer-se com formas de gestão educacional e escolar³ democráticas, participativas e colegiadas, tendo em vista as recentes transformações nas relações das forças produtivas, que provocam outras formas de divisão social do trabalho, reconfiguração das profissões, novos formatos de organizações sociais e instituições educacionais, redimensionamentos curriculares da Educação Básica.
- admitir o uso das novas tecnologias da educação como recurso didático e midiático, mantendo familiaridade com os ambientes computacionais educativos.

Alguns desses conhecimentos, saberes e práticas são indicados como componentes das diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, em licenciatura plena no Parecer CNE/CP n. 9, de 08/05/2001 e Resolução CNE/CP n. 1/2002. O poder instituído no CNE ao elaborar esse conjunto normativo revelou desprezo para com o curso de Pedagogia. Os legisladores fazem menção a esse curso

³ Recorro a Luce e Medeiros (2006, p. 35) porque compartilho com as autoras a distinção feita por elas entre que gestão educacional e gestão escolar se articulam mutuamente, mas a primeira "refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios" para oferta de ensino ou para desenvolver outras ações políticas específicas do campo educacional; a segunda "situa-se no âmbito da escola".

somente quando se reportam ao Decreto n. 3.276/1999, alterado pelo Decreto n. 3.554/2000, que manteve a prerrogativa de Centros Universitários e Universidades, dada sua autonomia, formarem no curso de Pedagogia professores para a Educação Infantil (EI) e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

Quer me parecer que o silêncio do CNE em relação ao curso de Pedagogia encontra razões muito mais nos dois projetos de sociedade e de educação em disputa na arena política do que na prudência dos legisladores. Na gestão do CNE de 1999-2004, a maioria dos conselheiros desconsiderou intencionalmente a matéria, pois creio, viviam um conflito – não poderiam desconhecer as históricas mudanças ocorridas nos projetos político-pedagógicos de cursos de Pedagogia, desenvolvidos pelas universidades pós 1985, porém essas mudanças se confrontavam com as convicções desses conselheiros sobre a formação do professor para EF e AIEF.

Não resta dúvida de que, durante a elaboração do conjunto normativo sobre as diretrizes curriculares para a formação de professores para a Educação Básica, os momentos de tensão entre o instituinte e o instituído não só se intensificaram, como se instalaram em caráter permanente durante as audiências públicas regionais e nacional que tinham por pauta tal assunto.

Com tantas investidas do instituído contra a formação de professores no curso de Pedagogia, que culminaram com a demonstração de força do Presidente da República⁴ que homologou o Decreto n. 3.276/1999, o Movimento Nacional de Educadores se fortaleceu, tendo organizado mais um foco de resistência instituinte: o Fórum em Defesa da Formação do Professor, sediado em Brasília (DF).

Este mesmo ano de 1999 foi marco histórico no processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia (DCNP), pois a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), representante da comunidade acadêmica junto à Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), intrigada com a falta de proposições do CNE sobre a matéria, elaborou por meio de um processo coletivo uma proposta de DCNP.

As DCNP consistem de orientações normativas que se aplicam ao curso de Pedagogia em todo o território nacional, respeitando o princípio federativo de organização do Estado brasileiro. As diretrizes visam a normatizar critérios comuns que sirvam de parâmetros ao Sistema Nacional de Educação para avaliar a qualidade da formação e acompanhar a trajetória de egressos.

Na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, conceituo o termo e mostro seus componentes:

⁴ Fernando Henrique Cardoso decretou arbitrariamente a retirada do direito de o curso de Pedagogia formar professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tornando-o prerrogativa exclusiva do Curso Normal Superior que poderia ter existência autônoma ou estar vinculado aos Institutos Superiores de Educação.

As DCNP são entendidas como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Expressam a finalidade, os objetivos, o perfil do pedagogo (licenciado), a organização curricular e a duração dos estudos do 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, em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRZEZINSKI, 2006, p. 192).

Dessas diretrizes e das tensões entre o instituinte e o instituído manifestas no processo de elaboração ocupar-me-ei, com mais detalhes, no item seguinte.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: O INSTITUINTE E O INSTITUÍDO

Considerando as sucessivas mudanças ocorridas no curso de Pedagogia em consequência de orientações advindas de leis, decretos, portarias ministeriais, resoluções e pareceres e de projetos em disputa no campo da educação é necessário fazer uma breve retrospectiva histórica com a finalidade de encontrar as diferentes identidades desse curso para depois circunscrevê-lo ao contexto contemporâneo das políticas de formação de professores.

O movimento de configuração de identidade(s) do curso de Pedagogia acompanha as incertezas ainda existentes acerca do estatuto epistemológico da Pedagogia como ciência.

No Brasil, o que houve ao longo da história do campo da educação e da universidade foi o desenvolvimento de estudos sobre a intervenção pedagógica com ênfase na educação escolar, na educação formal, na sala de aula e generalizou-se a idéia da Pedagogia como curso. A urgência do saber fazer sufocou a necessidade de conhecer o que se faz e, o que avaliar nos modos do fazer. Esta forma de fazer (intervenção pedagógica) parece ter sufocado, também, a possibilidade de tratar a Pedagogia a partir de sua especificidade, como é o caso das normas do padrão federal, que ao regulamentar o curso de Pedagogia (1939) seguiu a mesma linha dos bacharelados.

O primeiro perfil do curso de Pedagogia foi delineado com contorno ambíguo. O curso se configurou em decorrência da implantação do *disciplinamento* exigido em lei, que padronizou todos os cursos de Licenciatura, em um esquema que passou a ser conhecido por “Esquema 3+1”. Formava-se professor (licenciado) o bacharel que, depois de integralizar três anos de estudos a respeito do conteúdo específico de uma das matérias curriculares do ensino secundário, viesse a freqüentar mais um ano de Didática. Devido a uma concepção de simetria artificial aplicada aos cursos de bacharelado, o de Pedagogia seguiu o mesmo esquema 3+1. O egresso do curso

de Pedagogia – Técnico em Educação – estudava Didática como especificidade do bacharelado (3 anos) e um ano de “Didática da Pedagogia” para se tornar pedagogo-professor. Alerto para o fato de que o instituído imprimiu uma identidade ambígua ao recém criado curso de Pedagogia que passou a ser organizado curricularmente nos anos 1940. A meu ver, esta obrigatoriedade representa uma tautologia da “didática da pedagogia”, situação estranha que dissociava o conteúdo da Pedagogia do conteúdo da Didática, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo.

Em 1994, referia-me a este fenômeno:

Os idealizadores do curso de Pedagogia [o instituído] divorciaram-se dos estudos sobre identidade da Pedagogia, pressionados pelo pragmatismo funcional de centrar o curso mais na vertente profissionalizante. O pragmatismo funcional é a própria negação da verticalidade e do aprofundamento da pesquisa – não há elaboração da teoria. É este pragmatismo responsável pelo *desvio* do curso de Pedagogia [...] Isso gerou uma situação peculiar bastante contraditória, a Pedagogia foi transformada em um campo prático identificado pela *metodologia da educação* (NOT, 1981, p. 6), ou pelas técnicas que formavam o professor para o Ensino Normal (BRZEZINSKI, 1994, p. 39-40).

Fenômeno semelhante deu-se com o Movimento Nacional de Educadores – o instituinte – que foi obrigado a reduzir seus estudos sobre questões mais teóricas da Pedagogia. Óbvio está que não iluminado pelo pragmatismo funcional dos primórdios do curso de Pedagogia, mas movido pela necessidade de organizar um currículo para que a Pedagogia se firmasse como uma licenciatura e um bacharelado já que, por princípio, “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (Comissão Nacional, 1983, p. 7).

O Parecer 251/1962, do Conselho Federal de Educação (CFE) prescreveu a eliminação do esquema 3+1 do curso de Pedagogia. Definiu seu currículo mínimo e procurou delinear outra identidade do curso e do pedagogo como professor das disciplinas pedagógicas da Escola Normal, embora permanecesse a formação do Técnico em Educação. O curso, então, deveria manter unidade entre o bacharelado e a licenciatura, com duração de quatro anos. Aventavam os legisladores ainda que o curso precisava formar na graduação o “professor primário”⁵ (atuação de 1ª à 4ª séries) e, o “especialista” em nível de pós-graduação. As orientações do CFE de 1962 não foram cumpridas.

Em 1964 o golpe militar, fortemente repressivo e submisso aos ditames dos Estados Unidos e da Inglaterra, que agendaram governos autoritários para todo o continente latino-americano, tomou de assalto o governo do país e inaugurou

⁵ Preservo a nomenclatura constante da Lei de Diretrizes e Bases n. 4024/1961. Na atualidade este é denominado professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

nova fase de arbitrariedades “legais”, afetando a sociedade política e sociedade civil brasileiras.

A ditadura militar outorgou a reforma universitária pelo Decreto n. 5.540/1968 e no ano seguinte o CFE deliberou mudanças estruturais no curso de Pedagogia por meio do Parecer CFE n. 252/1969 e da Resolução CFE n. 02/1969, introduzindo as habilitações para formar “especialistas na graduação”⁶ em Orientação Educacional, Supervisão, Administração e Inspeção Escolar. Essas eram cursadas após a habilitação do Magistério das Disciplinas Pedagógicas da Escola Normal.

A lógica formal da tendência tecnicista da Educação, sob o aspecto pedagógico e curricular conduziu à excessiva fragmentação do curso. Quanto ao aspecto político-econômico o governo autoritário imprimiu a teoria do capital humano e a especialização em decorrência da divisão social e econômica do trabalho como ideologia organizadora da Educação Básica e do Ensino Superior. Nestes contextos, os pedagogos “especialistas” coordenavam frações do “organismo escolar” sem a devida articulação entre o pensar e o fazer. Ademais, no que concerne à qualquer reunião de dois ou mais “especialistas” para orientar pedagogicamente a escola básica e a Faculdade de Educação (tradicional *locus* de formação de pedagogos) pairava a suspeita de subversão ao regime militar, com ameaças e efetiva cassação dos direitos de ser professor, pedagogo, enfim, cidadão brasileiro.

Multifacetado em identidades de professor de um lado e “especialista” de outro, o pedagogo não encontrava espaço para reconfigurar esse esfacelamento, pois a maioria dos planos de carreira do magistério alçou o “especialista” a um plano mais elevado como profissional da educação, descartando a afirmação socio-econômica do pedagogo como professor.

As conseqüências para a organização do trabalho docente na Educação Básica foram nefastas: observava-se, com clareza, o papel do professor para desempenhar tarefas atinentes à docência, porém orientadas, supervisionadas, inspecionadas, administradas e avaliadas por “especialistas”. Estes com bacharelado e licenciatura plena (duração de 3.200h) eram formados para atuar no, então, Ensino de 1º e 2º Graus, regulamentado logo após a lei da reforma universitária pela Lei n. 5692/1971 e, outros pedagogos, com licenciatura curta (duração de 1.200h) atuavam exercendo as mesmas funções, guardadas as devidas proporções, no Ensino de 1º Grau.

A fragmentação da fragmentação do curso de Pedagogia e a “fraca” formação do pedagogo formado em licenciatura curta mereceu críticas de Castro (2003, p. 132):

⁶ Grupo de graduados que amparados na legislação do CFE, equivocadamente, transformavam-se “especialistas” (daí o uso entre aspas da expressão), investidos de poder após cursarem uma habilitação sobre a habilitação de professor no curso de Pedagogia. Quando atuantes na Educação Básica (à época Ensino de 1º e 2º Graus), determinavam, supervisionavam e avaliavam as ações executadas pelos professores.

(...) para exercer as mesmas atividades junto às escolas de primeiro grau, o profissional poderia fazer seu curso com a metade da carga horária, como se a complexidade da tarefa de administrar, supervisionar ou inspecionar uma escola fosse afetar o nível de ensino oferecido por ela.

Fracionado em habilitações, reproduzindo na formação e atuação do pedagogo o preciosismo da técnica, foi repartido na Escola de 1º e 2º Graus o que era impossível dissociar: o fazer do pensar.

O curso de Pedagogia assim permaneceu até os momentos atuais, apesar de que por diversas vezes, o instituído CFE fez ameaças de sua extinção por falta de identidade. Restou, portanto, a fragmentação do preparo do pedagogo em diversas habilitações, o que conduziu fatalmente à uma visão desintegradora do trabalho pedagógico da Educação Básica e da própria Faculdade de Educação ou similar.

Fato marcante na história do curso de Pedagogia ocorreu em meados dos anos 1970 quando no CFE, o conselheiro Valnir Chagas propôs a organização de um sistema de formação, cujo primeiro passo seria aprovar um *pacote pedagógico* para definir “o papel e os campos de estudos próprios da Faculdade de Educação ou unidade equivalente” (CHAGAS, 1976b, p. 9). Esse *pacote* era composto por cinco Indicações n. 67/68/1975, n. 70/71/1976 e n. 69/1976. Quatro foram aprovadas no CFE e homologadas pelo Ministro da Educação, enquanto que a de n. 69/1976, que versava sobre “Formação do Professor para os Anos Iniciais da Escolarização em Nível Superior”, foi sustada pelo Ministro Eduardo Portella.

Não fosse a resistência do instituinte – educadores mobilizados nacionalmente desde 1978 na UNICAMP/SP –, o *pacote pedagógico* teria se consolidado em “Sistema Chagas/CFE de Formação de Professores”.

Ressalto que a mobilização dos educadores estava circunstanciada pelo momento da sociedade brasileira denominado por Sader (1988, p. 21) “instauração da política reinventada” dos movimentos sociais, com conseqüente revalorização das práticas sociais sustentadoras das manifestações e protestos contra o poder autoritário dos militares. Boa parcela da sociedade civil mantinha-se envolta com a efervescência desses movimentos que passaram a se revitalizar no País com a greve dos trabalhadores do ABC Paulista (1978), marco da história sindical brasileira.

A meu ver, o Movimento Nacional de Educadores toma vulto e demonstra sua força como resistência ao poder instituído durante toda a década de 1980 e assim se manifesta engajado até aos dias atuais “nas discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam professores”.

Com todas as dificuldades, pressões e incertezas, os educadores passaram a escrever a sua história. Essa história se construiu e se constrói na ação e no movimento, pelo diálogo e pelo conflito, no conjunto das relações entre esses atores sociais movidos, contraditoriamente, pela objetividade e subjetividade do homem como sujeito político e social (BRZEZINSKI, 1996, p. 83-84).

As intervenções do Movimento Nacional de Educadores em favor de um sistema nacional de formação de profissionais da educação e a luta em defesa da valorização de todos os profissionais da escola pública, entre outras bandeiras e ações, segundo meu entendimento, assumem caráter epistemológico, político e didático-pedagógico. Foi possível vivenciar com maior intensidade as definições com esse caráter nos últimos anos 1997-2006, período de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para todos os cursos de graduação.

Com a homologação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/20.12.1996) a reformulação dos cursos de graduação tomou maior impulso, tendo em vista que antes mesmo dessa Lei eram contundentes as críticas da universidade ao currículo mínimo estabelecido no final dos anos 1960.

No Boletim da ANFOPE – em que a diretoria da associação mobilizava seus integrantes para o Encontro Nacional, encontra-se o seguinte registro:

Este VIII Encontro reveste-se de grande importância na atual conjuntura nacional, dadas as investidas do governo Federal nos vários campos e em especial no campo educacional, com a aprovação do projeto Darcy Ribeiro para a LDB, as recentes medidas de modificação do ensino técnico e profissionalizante, a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais. No campo da formação de professores as medidas ainda não estão explicitadas, mas já se fala na possibilidade de adequar os currículos dos cursos de formação aos objetivos definidos pelos parâmetros curriculares nacionais para o ensino de 1º grau e na revisão das licenciaturas. (Ano II, n. 3, 1996, p. 1)

Leitura muito oportuna dos acontecimentos no campo educacional feita pelo instituinte divulgada no citado Boletim, pois no ano seguinte o Parecer CNE/CES n. 776 do instituído definiu orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Ponto inicial de largada da trajetória da construção das DCN dos cursos de formação de professores para a Educação Básica e do curso de Pedagogia, este como já mencionado não considerado pelo CNE até 2005, como curso que também formava professores.

O instituinte sempre estranhou essa posição do instituído tendo em vista o princípio firmado no documento das associações enviado ao CNE, em abril de 2005, de que as discussões das Diretrizes da Pedagogia se inserem na discussão das orientações, políticas e Diretrizes da Formação dos Educadores da Educação Básica, não podendo, portanto, serem aprovadas fora deste contexto.

Como dito, essa foi uma grande tensão instalada no percurso de elaboração das DCNP, por certo, iniciada pela Comissão de Especialistas quando encaminhou ao CNE o “Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia”, em 06/05/1999. A tensão entre o instituinte e o instituído se acirrou outra vez, visto que a SESu e a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) resistiram terminantemente ao envio desse documento ao CNE, pois o interesse maior das duas secretarias do

MEC era estabelecer diretrizes para o Curso Normal Superior, criado pela Lei n. 9.394/1996.

Tais manobras da SESu e SEF instigaram as associações a formarem uma rede de resistência ativa: realizavam seus encontros nacionais simultaneamente, nos mesmos espaços e tempos e, publicizavam documentos reveladores da solidez de seus posicionamentos conjuntos. Exemplar foi o ato de todas as entidades, em 07.11.2001, durante consulta aos representantes da academia no CNE acerca da “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”. Nesta ocasião, foi entregue o documento “Posicionamento Conjunto das Entidades”, reafirmando as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia de 1999. Esse ato simbolizou o fortalecimento dos “nós da rede da resistência” tecida pelo conjunto de proposituras das entidades no Movimento Nacional de Educadores. A tensão se instalou mais uma vez.

Tomo como referencial Santos (2001) para abraçar a idéia de proposições e ações conjuntas das entidades, à medida que o autor desenvolve a tese da urgência da formação de redes de movimentos sociais para restauração da densidade do tecido social esgarçado pelo modelo e prática neoliberal da sociedade contemporânea. Hoje há propostas de redefinição de estratégias, pois os movimentos sociais:

(...) formam redes entre si e firmam nós de aliança entre os diferentes movimentos sociais, independentemente das suas bandeiras de luta específicas. Do mesmo modo, há a junção de diferentes organizações sociais, formando grandes organizações, os Estados, por sua vez, unem-se em agrupamentos regionais, como por exemplo, a unidade entre os Estados-Nação da América Latina (BRZEZNSKI, 2001, p. 3).

Na verdade, nesse histórico documento (2001) a Comissão de Especialistas da Pedagogia e Comissão de Especialistas de Formação de Professores junto à SESu/MEC basearam-se para construir a “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia”, encaminhada ao CNE em abril de 2002.

Até 17 de março de 2005 o CNE permaneceu em silêncio, que foi rompido quando nesta data dispôs, via eletrônica, uma minuta de diretrizes, convidando os educadores, em geral, para darem sugestões.

Estando em mobilização permanente em relação à matéria o grupo de entidades que formam o instituído, bem como universidades de todo o país, atenderam ao convite do CNE. Em sua maioria organizaram-se manifestos de indignação à minuta de diretrizes.

No ensejo de fazer justiça ao Estado de Goiás, que sediou de 1980 a 1983 o Comitê Pró-Formação do Educador, constituído em São Paulo durante a I Conferência Brasileira de Educação, transcrevo as principais manifestações das universidades e entidades estaduais reunidas na Universidade Católica de Goiás e enviadas ao CNE.

Considerando a(s)

1. importância da construção de uma política nacional de formação – como desdobramento desta a organização do Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação – respeitando a histórica proposta de resolução das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (elaborada pela Comissão de Especialistas em Educação e, encaminhada ao CNE pela SESu/MEC em maio de 1999), o posicionamento conjunto das entidades apresentado ao CNE (em Brasília, 07.11.2001) e as resoluções específicas concernentes à formação de professores para atuarem nas diversas áreas do conhecimento da Educação Básica, emanadas deste Egrégio Conselho;
2. ruptura do CNE com as proposições encaminhadas por diversas associações e entidades representativas dos profissionais da educação, no período 1999-2004, e a desconsideração deste Conselho pelo resultado das experiências curriculares do curso de Pedagogia desenvolvidas com êxito pelas universidades em todo território nacional;
3. tênue sustentação teórica sobre a Pedagogia como Ciência, a ausência de princípios norteadores e eixos epistemológicos no Projeto de Resolução de Diretrizes em tela;
4. nítida dissociação entre licenciatura e bacharelado em Pedagogia;
5. indisfarçável intenção de registrar que o adensamento do conhecimento científico se dá apenas no bacharelado pós-licenciatura, adicionando 800 horas, com apostilamento no diploma desqualifica a licenciatura em Pedagogia, conforme se constata no art. 7º “O Curso de Pedagogia poderá conduzir ao grau de Bacharel, visando ao adensamento em formação científica”;
6. contradições em relação à formação do profissional licenciado em “habilitações” fragmentadas (art. 2º) e o perfil centrado em “competências” no anseio de “produzir um super pedagogo” presente no art. 3º;
7. dissonância entre a concepção de organização curricular do curso de Pedagogia expressa no Projeto de Resolução e o desenho do Projeto Pedagógico e Curricular contido na referida Proposta de Diretrizes Curriculares elaborada pela Comissão de Especialistas da Educação da SESu;

Os educadores manifestam sua estranheza ao desprezo do CNE, especialmente, para com as duas teses defendidas por aqueles que formam pedagogos e vivenciam cotidianamente essa realidade, quais sejam: A base do Curso de Pedagogia é a docência e (...) O Curso de Pedagogia é ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado (MANIFESTO DE GOIÁS, 31.03.2005, p. 1-2).

Boa parte do Manifesto de Goiás foi incorporada ao documento conjunto da ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, enviado ao CNE (abr. 2005). Neste documento o Movimento Nacional de Educadores contrapunha-se às contradições e

equivocos que atravessavam a minuta de DCN para o curso de Pedagogia. A tensão entre o instituinte e o instituído se intensificou outra vez.

Em face da relevância acadêmica e política do supramencionado documento reporto-me à algumas passagens:

a luta pela *formação do educador* de caráter socio-histórico e a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação – não se confunde com a redução do Curso de Pedagogia a uma licenciatura e têm outro caráter: indicam a necessidade de superação tanto da fragmentação na formação – não separando a formação do professor da formação dos especialistas – quanto para a superação da dicotomia entre formação do licenciado e do bacharel – construindo a concepção de formação do professor e do especialista *no educador* (grifos dos autores) (ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, abr. 2005, p. 2).

Tantas foram as posições de indignação à minuta de diretrizes do CNE (2005) que o instituído CNE recuou. Como as DCNP tratavam de matéria afeta às duas Câmaras de Ensino equacionou-se a questão quando foi constituída uma Comissão Bi-Cameral no CNE designada para elaborar as aludidas diretrizes. A presença de conselheiros nesta Comissão afinados com a defesa de alguns princípios do Movimento Nacional de Educadores foi fundamental, haja vista que estabeleceu-se um diálogo fecundo e respeitoso entre instituído-instituinte, do qual resultou uma solução negociada. Como a própria expressão indica houve ganhos e perdas. Momentos de tensão eclodiram durante as negociações, porém prevaleceu o bom senso. Admitia o instituinte, em 2004, que em face da diversidade de projetos político-pedagógicos dos 1.731 cursos⁷ de Pedagogia tornava-se urgente a definição de diretrizes nacionais ainda que com o intuito de criticá-las.

Não reluto em afirmar que com as DCNPedagogia materializadas nos Pareceres CNE/CP n. 005/2005 e n. 003/2006 e na Resolução CNE/CP n. 001/2006 nova identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo começa a se desenhar com certa nitidez: a formação no curso de Pedagogia, tendo por base a docência confere identidade ao professor-pesquisador-gestor como profissional da educação para atuar em espaços escolares e não-escolares.

Não reluto em afirmar ainda que, embora não contemple na totalidade as históricas reivindicações do Movimento Nacional de Educadores, o conjunto normativo das DCNP que merece críticas e desperta preocupações dispõe às instituições e entidades interessadas as políticas, o *corpus* doutrinário e os elementos constitutivos do campo da formação do pedagogo.

Constam das DCNP, entre outros elementos: a) princípios e valores da educação brasileira; b) concepção de educação, pedagogia, formação, docência,

⁷ Dados divulgados em uma reunião da ANFOPE durante o XII ENDIPE, Curitiba, 2004.

gestão educacional, licenciatura e pedagogia; c) perfil do profissional apontando repertório de conhecimentos, saberes, práticas e habilidades; d) procedimentos de planejamento e avaliação do curso; d) organização curricular em núcleos de estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e e) carga horária de 3.200h de integralização do curso distribuídas em 2.800 h para atividades formativas, 300h para estágio supervisionado e 100h para atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas.

Não reluto em afirmar também que o movimento de elaboração das DCNP concordando com Soares (2006), permitiu reconhecer a relação de interdependência e mútua determinação entre os campos de formação nas instituições e de atuação profissional na práxis social, o que não pode significar a subordinação do primeiro ao segundo, uma vez que são campos distintos, porém interdependentes.

Reconheço ainda nas DCNP uma certa autonomia concedida pelo poder instituído às instituições formadoras quando no item Organização do Curso de Pedagogia está registrado:

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcione aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Conseqüentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas; educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidade de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação (grifos no original) (Parecer CNE/CP n. 005/2005).

A participação em todas as reuniões feitas pela Comissão Bi-Cameral como representante do CEDES, bem como a condição de pesquisadora do assunto e de militante no Movimento há 27 anos autorizam-me a fazer um balanço dos resultados da solução negociada para construir DCNPedagogia no item a seguir.

RESULTADOS DA SOLUÇÃO NEGOCIADA NA CONSTRUÇÃO DAS DCN DE PEDAGOGIA

Faço lembrar que o consenso não é neutro, tampouco representa a média das argumentações a favor ou contra e é sob esta perspectiva que destaco alguns consensos conseguidos no diálogo intuitivo-instituído.

1. A docência é a base da identidade do pedagogo

Como se constata no *caput* do art. 2º, da Resolução CNE/CP n. 001/2006 as identidades do pedagogo que vão se configurando enquanto profissional da educação mostram que ele não é só professor, mas a docência constitui a base de sua identidade.

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.

2. A base comum nacional deverá ser respeitada

A base comum nacional como “núcleo essencial da formação do profissional da educação” (CONARCFE, 1990, p. 6) deverá ser observada assim como deverão ser observados seus princípios norteadores, quais sejam: sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais; interação teoria e prática; a pesquisa como princípio formativo e epistemológico; gestão democrática e trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico; compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltado à formação humana e referenciada na concepção socio-histórica da educação; articulação entre a formação inicial e a continuada; avaliação permanente e contínua dos processos de formação (ANFOPE, 2005).

3. A concepção de docência é explicitada

Ensinar é uma atividade humana que exige a compreensão da realidade, diálogo, reflexão sobre a prática, pesquisa, curiosidade, tolerância, alegria, ética e estética, humildade e mais, a convicção de que a mudança é possível. Esses são legados de Paulo Freire (1997), expressos em sua obra que interpreta os saberes necessários para a prática educativa em favor da autonomia pedagógica. A meu ver, a compreensão de docência contida no art. 1º da Resolução que institui DCN para o curso de Pedagogia contempla os aspectos concebidos por Freire, à medida que a docência é entendida

(...) como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos

de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

4. O pedagogo não é formado exclusivamente para a docência para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

Compreendo que a unidade da formação do pedagogo está perspectivada em diferentes dimensões que possibilitam compreender a complexidade da Educação Básica e da escola, dominar conteúdos básicos da Educação, da Pedagogia e de outros campos de saber, aprofundar estudos diversificados e integradores, desenvolver a investigação educacional e conhecer procedimentos de gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento de projetos e experiências educativas em contextos escolares e não-escolares.

Como se constata, a formação do pedagogo é abrangente e complexa, assegurá-la exige inegavelmente a resignificação de muitos conceitos e práticas de formação que ainda repousam na racionalidade instrumental da idade moderna e nas soluções buscadas de maneira eficaz, com total neutralidade social e política, visando deter o monopólio da ciência.

Então indago:

Será, todavia, a educação para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete o repetitivo à uma hermenêutica de suspeita, ou o conflito do conhecimento como emancipação de Boaventura Santos (1985), ou a postura do educador resiliente de Tavares (2000), ou ainda o entendimento de que o aprendiz é ao mesmo tempo sujeito-razão e sujeito-subjetivação que levará a uma outra compreensão de educação, de pedagogia, de escola, de formação de professores e de docência?

5. A formação para a gestão educacional e para pesquisa estão asseguradas

Este consenso encontra também respaldo nas argumentações que aparecem no item anterior. Para maior clareza, sem dúvida, é preciso retomar o que prevêem a respeito o Parecer CNE/CP n. 005/2005 e a Resolução CNE/CP n. 001/2006 (art. 4º):

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

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

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

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

III - *produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional* (grifos meus), em contextos escolares e não-escolares.

6. As habilitações foram extintas

A eliminação das habilitações trata-se de reivindicação histórica do Movimento Nacional de Educadores, tanto quanto a extinção do currículo mínimo, imposto pelo Parecer CFE n. 251/1962, reafirmado no Parecer CFE n. 252/1969 e na Resolução CFE n. 02/1969. Esses dois diplomas legais estiveram em vigor até a homologação da Resolução CNE/CP n. 005/2006, objeto do presente artigo.

Habilitações no curso de Pedagogia não existem mais. A prescrição contida no art. 10º da citada resolução confirma este fato: “As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução”.

As DCNPedagogia sinalizam para algumas alternativas de superação do currículo e da formação fragmentada em habilitações, quando vislumbram uma unificação da identidade do curso de Pedagogia que poderá ser efetivada com a organização curricular que se baseia nos “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (PARECER CNE/CP n. 005/2005).

7. A organização curricular por disciplinas poderá ser superada

Toda mudança implica uma escolha e um caminho a seguir, deixando outros caminhos para trás, portanto significa ruptura, desconexão, desequilíbrio. Para provocar essa ruptura há necessidade da compreensão do contexto, no qual se processará a mudança, dos processos e das conseqüências. Para ter essa compreensão os formadores de professores, os planejadores e gestores de projeto político pedagógico do curso de Pedagogia deverão manifestar o desejo de integração de princípios e práticas. Segundo Morin (2002, p. 16) a integração “(...) é qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada”.

Em outro trabalho defendi, fundamentada em Morin (2002) e Hargreaves (1998), que os docentes são aprendizes sociais que não apenas tem a capacidade de mudar, mas que desejam mudar, no entanto, é necessário demonstrar, para a maior

parte deles, as transformações na prática. “Perguntar se um novo método é prático representa mais do que perguntar simplesmente se ele funciona” (HARGREAVES, 1998, p. 14).

Assim, movidos pelo desejo e o desafio da mudança é preciso que gestores do currículo ousem transformar as estruturadas matrizes curriculares pautadas no fracionamento e etapismo do conhecimento para exercitar a prática da organização curricular em núcleos, pelos quais os professores coletivamente serão responsáveis.

É verdade que as DCNP dão indícios da prática da interdisciplinaridade para que os projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia possam superar a organização curricular por disciplinas, baseada na fragmentação do conhecimento, herdada do “disciplinamento e da ordem” racionalistas. Tais indícios podem ser identificados ao longo do *corpus* doutrinário no Parecer CNE/CP n. 005/2005 e no art. 6º da Resolução CNE/CP n. 001/2006 que preceitua: respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições a organização curricular constituir-se-á dos núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores.

O trabalho coletivo, as pesquisas integradas e a prática pedagógica reflexiva exercitadas pelo corpo docente e discente do curso de Pedagogia por certo serão aspectos que promoverão o diálogo e a integração entre os diferentes componentes curriculares, conteúdos, metodologias e procedimentos.

8. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério

Nos termos das normas de cada sistema de ensino consoante o art. 67 da Lei n. 9.394/1996 é obrigatória a comprovação do exercício da docência para assumir outras funções na escola. Neste sentido, possível reafirmar que a docência é a base de formação de todo e qualquer profissional da educação, logo a licenciatura precede a formação para as demais áreas de atuação dos profissionais nos contextos escolares e não-escolares.

É chegado o instante de me reportar aos dissensos entre o instituinte e o instituído. Prefiro não apontá-los, mas entendê-los como contra-sensos que devem constar da agenda de desafios das associações, entidades, universidades e instituições para acompanhar a aplicação das DCNP, bem como recomeçar a luta em defesa de que:

- 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 (ANFOPE, ANPED, ANPAE, CEDES, FORUNDIR, 2005);
- é a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodo-

lógico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana (ANFOPE, ANPED, ANPAE, CEDES, FORUNDIR, 2005);

- os esclarecimentos dados pelo Parecer CNE/CP n. 003/2006 a respeito do *caput* e do § 1º do art. 14 da Resolução 001/2006 deixam claro que a Licenciatura em Pedagogia deverá formar para administração, planejamento, supervisão, inspeção, supervisão e orientação educacional a serem exercidas pelo pedagogo na Educação Básica. Tornam claras também as condições para a realização da formação na pós-graduação em conformidade ao estabelecido no art. 64, Lei n. 9.394/1996. Sendo prescrito em atendimento à LDB é preciso um movimento junto ao Congresso Nacional para modificar o art. 64 desta Lei, bem como outros tantos artigos anacrônicos após 10 anos de vigência;
- haja distinção entre as DCN para o curso de licenciatura em Pedagogia, como *corpus* doutrinário e normativo dos componentes curriculares que constituem o campo de formação do pedagogo e o campo de atuação profissional do pedagogo, cuja configuração se concretiza na prática social em que ocorrem o ato educativo e o trabalho pedagógico, porque tal prática dialeticamente é o ponto de partida e de chegada da práxis educacional;
- faz-se urgente uma política global de formação e valorização do magistério e a criação de um sistema nacional de formação de professores;
- avançar nos estudos sobre a epistemologia da Pedagogia como ciência praxiológica;
- não só o instituído, mas também o instituinte possa acompanhar e avaliar as transformações do Curso Normal Superior em curso de Pedagogia admitidas no art. 11 da Resolução das DCN Pedagogia.

Com fundamento na concepção histórico-social da educação reconheço que o processo das DCN para o curso de graduação em Pedagogia está em nova etapa. O Movimento Nacional de Educação, dialeticamente, recomeça o debate, o anúncio, a denúncia, as críticas, as propostas alternativas e a avaliação das diretrizes curriculares nacionais de formação de professores. Também por isso é movimento.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE. Preparando o VIII Encontro Nacional. *Boletim da ANFOPE*, Goiânia, n. 3, p. 1, abr. 1996.
- _____. VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação. Documento conjunto das entidades. Brasília: UnB, 2005. Impresso por meios eletrônicos.
- ANFOPE; ANPED; ANPAE; CEDES; FORUNDIR. *Documento as entidades sobre a Resolução do CNE*. Brasília, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 776*, de 03/12/1997. Orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>>. Acesso em: 2 mai 2007.

_____. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 30/07/1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 1999.

_____. *Parecer CNE/CP n. 9*, de 08/05/2001. Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. *Resolução CNE/CES n. 1*, de 18/02/2002. Institui Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. *Parecer CNE/CP n. 05/2005*, de 13/12/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006.

_____. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 15/05/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, 2006.

_____. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 246-266.

_____. *Decreto n. 3.276*, de 06/12/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 1999.

_____. *Decreto n. 3.554*, de 07/08/2000. Dá nova redação ao §2 o do art. 3º do Decreto n. 3.276, de 06.12.1999. Brasília, 2000.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Um novo paradigma científico e pedagógico e a pós-graduação em educação. In: BRZEZINSKI, I.; TAVARES, J. *Construção do conhecimento profissional: um novo paradigma científico e pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999. p. 29-44.

BRZEZINSKI, I. *Anotações para Palestra proferida no II Encontro de Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia*. Salvador: ENEP, 2001.

_____. Novas diretrizes curriculares nacionais da Pedagogia. In: MORISINI, M. C. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRZEZINSKI, I. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006a (Especial).

CASTORIADIS, C. *O mundo fragmentado: as encruzilhadas do labirinto III*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CASTRO, M. de. Políticas de formação de professores para a educação básica: polêmicas e perspectivas em torno da formação de professores de no curso de Pedagogia. *Revista da ANPAE*, Piracicaba, v. 19, n. 1, p. 141-143, jan./jun. 2003.

CHAGAS, W. Estudos pedagógicos superiores. Parecer CFE n. 252/69. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 100, p. 101-112, 1969.

- _____. Resolução do CFE 02/1969 que dispõe sobre o preparo dos especialistas e professores de educação. *Didata*, São Paulo, n. 5, p. 5-22, 1976a.
- _____. *Formação do magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, 1976b.
- CONARCFE. *Documento final do I Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação*. Belo Horizonte, 1983.
- _____. *Documento Final do V Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1990.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- MANIFESTO dos educadores reunidos na UCG. Goiânia: UCG, 2005.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.
- LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- MORAN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- NOT, L. *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo: Difel, 1981.
- SANTOS, B. S. *Introdução a um a ciência pós-moderna*. 4 ed. Porto: Afrontamento, 1995.
- _____. Democracia convive com o fascismo social. *Folha de São Paulo*, 21/05/2001, p. A7.
- SOARES, M. *Políticas de formação dos profissionais da educação: debatendo a formação do pedagogo*. Cuiabá: VIII EPECO, 2006.
- TAVARES, J. et al. *A resiliência: o rosto da sociedade emergente*. Aveiro: UA, 2000.
- TAVARES, J. *Formação e inovação no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 2003.
- TEIXEIRA, L. H. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Brasília, v. 16, n. 1, p.7-22, jan./jun. 2000.

IRIA BRZEZINSKI é Professora aposentada da Universidade de Brasília e Professora Titular da Universidade Católica de Goiás; Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: iria@ucg.br.

*Recebido em junho 2007.
Aprovado em agosto de 2007.*