

Angellyne Moço Rangel

O Curso de Pedagogia no Brasil

*entre a opacidade do discurso
e a panaceia normativa*

Campos dos Goytacazes



2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R196c Rangel, Angellyne Moço.
O Curso de Pedagogia no Brasil: entre a opacidade do discurso e a panaceia normativa [recurso eletrônico] / Angellyne Moço Rangel. — Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2021.

Livro eletrônico (111 p.)
Modo de acesso: World Wide Web: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/issue/view/270>
ISBN 978-65-87500-10-2 (e-book)

1. Educação – Estudo e ensino (Superior) – Brasil. 2. Ensino – Brasil. 3. Professores – Formação – Brasil. I. Título.

CDD 370.981 23. ed.

Bibliotecário-Documentalista | Henrique Barreiros Alves | CRB-7/ 6326

Essentia Editora

Rua Coronel Walter Kramer, 357 - Pq. Santo Antônio
Campos dos Goytacazes/RJ - CEP: 28080-565
Tel: (22) 2737-5648 | essentia@iff.edu.br
www.essentiaeditora.iff.edu.br

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Reitor Jefferson Manhães de Azevedo
Pró-Reitor de Administração Guilherme Batista Gomes
Pró-Reitora de Gestão de Pessoas Aline Naked Chalita Falquer
Pró-Reitor de Ensino Carlos Artur Carvalho Arêas
Pró-Reitora de Extensão, Cultura, Esporte e Diversidade Catia Cristina Brito Viana
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação José Augusto Ferreira da Silva
Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação Pedro de Azevedo Castelo Branco

Conselho Editorial 2018-2020

Claudia Marcia Alves Ferreira
Danielly Cozer Aliprandi
Denise Rena Haddad
Edson Carlos Nascimento
Ferdinanda Fernandes Maia
Inez Barcellos de Andrade
José Augusto Ferreira da Silva
Kíssila da Conceição Ribeiro
Luciano Rezende Moreira
Marco Antônio Cruz Moreira
Maria Ines Paes Ferreira
Paula Aparecida Martins Borges Bastos
Pedro de Azevedo Castelo Branco
Raimundo Helio Lopes
Raquel Collegario Zacchi
Renato Barreto de Souza
Vicente de Paulo Santos Oliveira

Conselho Editorial 2020-2022

Anders Teixeira Gomes (IFF)
Claudia Marcia Alves Ferreira (IFF)
Danielly Cozer Aliprandi (IFF)
Denise Rena Haddad (IFF)
Eldo Campos (UFRJ)
Erica Nascimento da Silva (IFF)
Gunnar Glauco de Cunto Carelli Taets (UFRJ)
Inez Barcellos de Andrade (IFF)
José Augusto Ferreira da Silva (IFF)
Kíssila da Conceição Ribeiro (IFF)
Michele Siqueira Pessanha de Faria (IFF)
Natalia Deus de Oliveira Crespo (IFF)
Paula Aparecida Martins Borges Bastos (IFF)
Pedro de Azevedo Castelo Branco (IFF)
Raimundo Helio Lopes (IFF)
Renato Barreto de Souza (IFF)
Vicente de Paulo Santos Oliveira (IFF)
Wagner da Silva Terra (IFF)

Equipe Editorial

Editora Executiva

Claudia Marcia Alves Ferreira

Comissão de Editores Científicos

Aline dos Santos Portilho

Anders Teixeira Gomes

Paula Aparecida Martins Borges Bastos

Catalogação

Henrique Barreiros Alves

Revisão de língua portuguesa

Edson Carlos Nascimento

Revisão técnica

Inez Barcellos de Andrade

Capa e Projeto gráfico

Claudia Marcia Alves Ferreira

Diagramação

Claudia Marcia Alves Ferreira

Dedico este livro a todos os pedagogos e cientistas da educação formados ou em formação que se deixam encantar pela “boniteza das gentes” e estão comprometidos com o ideal de uma educação crítica a favor das liberdades de ser e de pensar. Em especial, dedico este livro ao meu pai, Carlos Magno de Assis Rangel, que me inspirou com sua dedicação ao magistério e me ensinou, generosa e amorosamente, lições de escola e de vida que jamais esquecerei.

Sumário

Apresentação _____	07
Prefácio _____	09
1 Introdução _____	15
2 O Curso de Pedagogia no Brasil: apontamentos históricos iniciais _____	25
3 As entidades educacionais e o Curso de Pedagogia: os agentes do discurso _____	39
4 A legislação educacional consoante ao Curso de Pedagogia: os vieses do discurso _____	55
4.1 Faculdades de Educação ou Institutos Superiores: novos tempos para velhos dilemas _____	57
4.2 A loquacidade do discurso: resoluções, reordenamentos e reiteraões acerca da formação do pedagogo _____	65
4.3 Pedagogos da crença x crenças de pedagogos: opacidades discursivas e redefinições legais _____	78
5 Considerações finais _____	95
Referências _____	101

Apresentação

Este trabalho é resultado de minha dissertação de Mestrado defendida no ano de 2011, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. O objetivo da pesquisa que redundou neste livro foi examinar os embates em torno da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, mediante a identificação dos grupos em litígio e a evidencição das ideologias que inspiram os atos normativos e as discussões, referentes à formação do pedagogo, no campo educacional.

Para identificação e análise dos projetos em disputa tendo em vista o Curso de Pedagogia, realizou-se uma pesquisa documental, cujas fontes abarcam pareceres, resoluções, manifestos, etc, e bibliográfica, apoiada na leitura e estudo de artigos científicos, teses, dissertações, livros sobre a temática, etc.

A formação de profissionais da educação, em especial, de professores atuantes na Educação Básica, se apresenta como tema revisitado de modo recorrente por estudiosos e instâncias governamentais interessadas em debater e definir fundamentos teórico-metodológicos, expressos nos currículos e modelos avaliativos adotados pelos cursos e instituições,

bem como em mensurar desdobramentos práticos provenientes de tal formação, expressos nos indicadores referentes ao trabalho docente. Isto porque a formação de profissionais da educação repercute sobre o sistema escolar, seja em sua estrutura, seja em seus resultados.

Sendo o Curso de Pedagogia, principalmente após a Resolução CNE/CP (Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno) nº. 1/2006, um importante canal de formação de docentes para a educação elementar (Educação Infantil e Ensino Fundamental), requisito essencial ao desenvolvimento econômico e cultural pretendido para o país, é possível afirmar que a definição de um currículo para o educador atuante na base do sistema de ensino sinaliza a existência de um problema demarcado por fortes questões políticas. Descortinar tais questões, trazendo à baila os agentes responsáveis pelas (re) definições da formação acadêmico-profissional do pedagogo no Brasil, clarifica a lógica de funcionamento do campo educacional e contribui para um entendimento menos mitificado dos pressupostos epistemológicos que delineiam o papel social do licenciado em Pedagogia.

O exame da correlação de forças simbólicas, reiteradamente configuradas ao longo da história do curso em questão, e do discurso performativo, veiculado por agentes envolvidos nos embates em prol da definição de um modelo formativo para o pedagogo, aponta para: i) a perpetuação de dissensos discursivos quanto à formação do pedagogo por parte de estudiosos e de associações de educadores atuantes no cenário nacional; e ii) para a possibilidade de direcionamentos múltiplos quanto à aplicação da Resolução CNE/CP nº. 01 de 15 de maio de 2006 por parte das instituições de ensino formadoras dos profissionais da Pedagogia.

Prefácio

TREZE ANOS DEPOIS: É HORA DE ARREPIAR CAMINHO?

"O Brasil de hoje está a necessitar que se façam um exame cuidadoso do seu sistema educacional" (Darcy Ribeiro, 1996).

Sob o apropriado título *O curso de Pedagogia no Brasil: entre a opacidade do discurso e a panacéia normativa*, Angellyne M. Rangel dá uma espécie de volta da consciência, do espírito, sobre si mesmo, para examinar os conflitos entre grupos que, no campo da educação, lutavam pela competência na direção dos cursos de formação do magistério, mais especificamente, pelo domínio na (In) definição de um modelo para a formação do pedagogo no Brasil, tendo como pano de fundo *As Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Curso De Graduação Em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº. 1/2006)*.

Há exatos treze anos o Conselho Nacional de Educação decidiu regular um novo traçado de um caminho para a formação do pedagogo no Brasil, após muitas discussões calorosas, mas pouco cordiais, entre os grupos que durante anos se digladiaram para institucionalizar suas posições ideológicas na definição dessa rota.

Algumas inquietações sempre me ocorrem quando penso no problema da preparação e do aperfeiçoamento do professor e suas repercussões sobre o Ensino Básico, tais como: Estamos plenamente satisfeitos com os resultados da educação básica brasileira? Que resultados práticos teriam sido alcançados pela escola básica, após aplicação das novas regras para formação do pedagogo estabelecidas pelo CNE? A Norma estabelecida pelo Conselho Pleno do CNE teria sido um remédio de grande efeito sobre os resultados da escola básica? Após treze anos de vigência da Resolução 1/2006, seria uma boa hora para arrear caminho?

De algum modo, os trabalhos de investigação realizados por Angellyne M. Rangel, quer seja em sua Dissertação de Mestrado, quer seja em sua Tese de Doutorado, procuram respostas para essas inquietações, ainda que muitas outras tenham surgido em seu espírito irrequieto.

Este livro é, portanto, resultado de um trabalho de investigação teórico-metodológica instigante desenvolvido pela autora ao longo de uma década de estudos. Inicialmente, faço ao leitor uma advertência necessária: a autora não aprisiona o empírico em um quadro teórico previamente estabelecido, mas avança de modo ousado resultados de pesquisas empíricas realizadas sobre o tema em foco de suas investigações, o Curso de Pedagogia. Esclareço, ainda, não se tratar de um estudo que, para alguns, poderia ser classificado como teórico, posto que a autora assume uma perspectiva na qual todo quadro interpretativo pode ser alterado em função do objeto estudado. É preciso, sempre, ficar atento às muitas facetas de um objeto de investigação.

Tem sido recorrente o modelo que poderia denominar de *composição em retalhos*, em trabalhos de dissertação de cursos, sobretudo no que se refere à revisão da literatura sobre temas que se quer pesquisar. Ora, as preocupações que instigam o cientista a pesquisar uma dada realidade devem ultrapassar esse modelo. Entendo que o ato de conhecer o já produzido tem a finalidade de examinar os seus condicionantes (técnicos, históricos, sociais, linguísticos etc.), agrupar suas relações e avaliar seus resultados.

Que procedimentos Angellyne M. Rangel escolheu para realizar a sua pesquisa?

A autora tenta fazer da revisão um instrumento que produz novas indagações de análise, que a possibilitam mostrar, sob um prisma diferente, os pontos cegos encontrados por ela na revisão. Assim sendo, cria as condições de sua transformação para abrir a porta a um pensamento diferente, à uma nova maneira de perceber determinadas situações sociais. Nasce, desse exame, a hipótese heurística que conduz sua pesquisa, qual seja: o móvel dos conflitos simbólicos (que fluem dos discursos de agentes e entidades que se enfrentam no campo da educação) é a imposição da definição legítima do mundo social.

Ainda que não consiga plenamente desamarra-se do estilo mais duro, formal, dos esquemas convencionais adotados nos trabalhos de elaboração

de Dissertação, a autora atreve-se a ignorá-lo, em parte, quem sabe influenciada pelo conselho de Adorno “um pensamento aberto indica uma direção que o ultrapassa” (ADORNO, 1984, p. 293)¹. Essa é, certamente, uma das qualidades que sobressai em seu trabalho, e que o leitor pode conferir na primeira parte desse livro (Introdução, Capítulos 1 e 2).

Os capítulos 3 e 4 constituem o núcleo central de seu estudo. Vale ressaltar o método de exposição que a autora utiliza para explicitar a constituição do *campo* da educação (conceito central da obra de Pierre Bourdieu) no qual se movem os atores principais. Aqui, se faz necessário um breve parêntese: Bourdieu² (1980) faz uso do conceito de *campo* como uma *técnica* que possibilita pensar em termos de relações. Pensar em termos de campo é, pois, pensar relacionalmente.

Para usar essa *técnica*, será preciso traçar e entender a dinâmica do *campo*, o número de espaços de preferências, as diferenças constitutivas dos vários universos que o compõem e fornecem os traços distintivos (que funcionam como um sistema diferencial, com distâncias diferenciais, tal qual um automóvel na passagem das curvas, cujas rodas motrizes movem-se com velocidade diferente uma da outra) que permitem exprimir suas diferenças fundamentais. Por exemplo: o universo dos que se dizem ser a imagem de seus pares (representar tal grupo de professores, que se organizam em determinada agremiação, associação, sociedade, e assim se apresentam como seus legítimos representantes, porta-vozes de todas as categorias de professores, ainda que a hierarquia presente na formação da categoria demonstre o contrário).

Quem são os principais agentes dos discursos? Além de nomear os intelectuais a autora aponta entidades educacionais. A denominação de cada uma das instituições que transitam no campo pode identificar traços que as distinguem uma de outras. A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (mudou a denominação várias vezes); A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, (ANFOPE); O Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); O Fórum Nacional de Diretores de Faculdades /Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR.

O discurso é a principal ferramenta de trabalho do intelectual. Para analisá-lo, primeiramente, será preciso estabelecer a forma particular de relação entre o discurso individualmente produzido por um intelectual e o jogo de conflitos presentes na sociedade e no campo em que ele atua. Ninguém discursa para si mesmo. O discurso vem a ser o instrumento de poder, de persuasão, que reflete, recria e organiza os conflitos de ordem social. É através dele que se ordenam os sistemas de classificação, lógicos e sociológicos, que extraem seu conteúdo das oposições sociais

¹ ADORNO, T. **Modèles Critiques**. Paris: Payot, 1984.

² BORDIEU, P. **Les Sens Pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

fundamentais, entre grupos em conflitos. Para Bourdieu³ (1979, p. 559), as divisões e as alianças de ordem social dão forma aos princípios de classificação que organizam a visão do mundo dos intelectuais que, “produzindo conceitos, produzem os grupos, os grupos contra os quais são produzidos”.

Apoiando-se, fundamentalmente, nas obras de Pierre Bourdieu, (conferir na listagem feita pela autora nas *Referências* do seu trabalho) a autora examina a graduação hierárquica de legitimidade (série contínua de graus em ordem crescente ou decrescente) desses grupos como caso particular do efeito *máquinas de rotulagem*. Observa que o valor depende das marcas sociais conferidas em cada momento, quem publica o que, o lugar da publicação, posições ocupadas em conselhos editoriais, em comitês de avaliação governamentais etc. Ao examinar os esquemas de percepção dos grupos (através dos discursos), a autora se refere tanto à posição objetiva do grupo no espaço social (o lado objetivo) quanto às representações que os agentes fazem do mundo social (o lado subjetivo).

É oportuno assinalar que, segundo Bourdieu, no lado objetivo pode-se agir por ações de representação, individuais ou coletivas, destinadas a fazer ver e valer certas realidades (tipo manifestações que tem por objetivo revelar um grupo, seu número, sua força, sua coesão e fazê-lo existir visivelmente); no nível individual, as ações são feitas através das estratégias de apresentação de si - nomeando seus títulos: Doutor, Professor Titular, Livre docente, Pesquisador, etc - destinadas a manipular a imagem de si e, principalmente, visibilizar sua posição no espaço social. No lado subjetivo, pode-se agir tentando mudar categorias de percepção e de apreciação do mundo social, as estruturas cognitivas e de avaliação (categorias de percepção, os sistemas de classificação, isto é, no essencial, as palavras, os nomes que constroem a realidade social tanto quanto a expressam, são o móvel por excelência da luta política, luta pela imposição do princípio legítimo de visão e de divisão legítimas).

Sob essa perspectiva Angellyne M. Rangel esquadriha os documentos produzidos pelos principais agentes que se ocupam do debate em torno da definição de um modelo único para formação do pedagogo. Todo o capítulo quatro do seu livro é dedicado ao exame minucioso dos discursos. A designação dada ao capítulo, *A legislação educacional consoante ao curso de pedagogia: os vieses do discurso*, indica o tom de sua análise. O capítulo está subdividido em três partes, a saber: 4.1 *Faculdades de Educação ou Institutos Superiores: novos tempos para velhos dilemas*; 4.2 *A loquacidade do discurso: resoluções, reordenamentos e reiterações acerca da formação do pedagogo*; 4.3 *Pedagogos da crença x crenças de pedagogos: opacidades discursivas e redefinições legais*.

Na primeira divisão do capítulo 4 (*Faculdades de Educação ou Institutos Superiores: novos tempos para velhos dilemas*) a autora

³ BORDIEU, P. *La Distinction*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

explicita o primeiro sistema de oposição e a situação de crise na educação. Os atores retomam os embates ocorridos durante a tramitação do Substitutivo apresentado pelo então Senador Darcy Ribeiro ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Neste primeiro debate, o autor do Substitutivo viu ser aprovada e promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), mas não pode ver a homenagem que lhe prestou o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso ao nomear a nova LDBEN de *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Darcy Ribeiro*.

Nove anos após a morte do educador, seus oponentes questionam a existência e competência dos Institutos Superiores de Educação, criados pela LDBEN Darcy Ribeiro, como local para a formação do pedagogo. Muito embora a autora não cave muito para desmontar a estratégia dos opositores em alcançar êxito nesse embate, é possível observar que a escolha de Darcy Ribeiro como adversário é uma tática de disposição e de manobra. Em educação, a obra de Darcy Ribeiro é conhecida e reconhecida no Brasil e na América Latina. Trata-se de um autor cuja autoridade decorre da qualidade de seu trabalho. Escolher um adversário de peso indica uma opção para fazer-se notar, destacar-se no âmbito das discussões, isto é, se fazer reconhecer no próprio adversário, por oposição a ele. Como bem salientou Bourdieu⁴ (1983, p. 53) “os discursos não são apenas (a não ser excepcionalmente) signos destinados a serem compreendidos, decifrados; são também signos de riqueza a serem avaliados, apreciados, e signos de autoridade a serem acreditados e obedecidos”.

A segunda divisão desse capítulo, *A loquacidade do discurso: resoluções, reordenamentos e reiterações acerca da formação do pedagogo*, esclarece o novo sistema de classificação e as novas alianças em que se buscam unificar discursos. O destaque principal da análise de Angellyne é para o papel de mediadoras da intervenção de intelectuais no Estado (no CNE) por meio de uma *démarche* de diálogo, uma negociação simbólica na qual a manifestação aparente é a produção pública de um discurso (oral ou escrito), atribuído às instituições (ANPEd, ANPAE, ANFOPE, CEDES, FORUNDIR).

A última parte do capítulo 4, *Pedagogos da crença x crenças de pedagogos: opacidades discursivas e redefinições legais*, sintetiza o âmago de sua análise. A autora afirma que “*A insistência das entidades educacionais quanto à garantia de um diálogo com o Conselho Nacional de Educação, tendo em vista a participação nas decisões referentes ao Curso de Pedagogia, se deve ao propósito, também, de investir seus discursos de um invólucro oficial*”.

De modo claro, Angellyne aponta as matrizes de oposições que organizam as visões dos atores antagônicos no campo da educação no que se refere à competência na direção do curso de Pedagogia. Para a

⁴ BORDIEU, P. *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones, 1983.

autora, os discursos se manifestam de várias formas: separação entre conteúdo e forma; divisão interna do curso (1º ciclo e 2º ciclo, ou melhor dizendo, básico e profissionalizante); conferição de graus acadêmicos: bacharel versus licenciado; *sítio* (locus) instituição formadora: Institutos Superiores versus Faculdade de Educação.

A quem corresponde, no plano social, esses esquemas classificatórios? Aparentemente, são esquemas mais políticos do que pedagógico. Que lógica seria possível extrair desses fragmentos discursivos? Produzindo a oposição entre as várias formas de organização do curso de Pedagogia os atores explicitam, a nível ideológico, um conflito que encontra sua verdadeira lógica num conflito que se estava operando a nível social.

Angellyne faz menção a sua estranheza com o aspecto inconcluso dessas discussões e com a produção profusa (que ela denominou *panaceia*) de normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação para definir “*um perfil profissional para o pedagogo*.” Então, conclui seu estudo com uma indagação que expressa a qualidade primordial da cientista (a curiosidade, o desejo de ver, saber, desvendar, alcançar novos conhecimentos): ela quer saber que impactos esse novo modelo de formação operou nos Institutos Superiores de Educação e nas Faculdades de Educação.

Yolanda L. Lobo
Julho 2019.

1 | Introdução

O curso de Pedagogia no Brasil, ao longo de sua história de, aproximadamente, setenta anos, esteve permeado pelo questionamento de sua identidade (cf., por exemplo, SILVA, 1999; LIBÂNEO, 2000; SHEIBE, 2008; OLIVEIRA; RESENDE, 2006; BRZEZINSKI, 2002). Os impasses quanto ao seu estatuto epistemológico e à institucionalização de seu espaço acadêmico, as contínuas discussões a respeito das suas funções precípuas e as incansáveis disputas concernentes à sua organização curricular compuseram um cenário marcado por uma sucessão de indefinições e ambiguidades. Tais incongruências geraram, por sua vez, repercussões sentidas ainda hoje, tanto no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento, quanto na formação profissional do pedagogo: a dificuldade de afirmação de um suporte teórico-epistemológico consistente para a pedagogia repercutiu-se na concepção e na estruturação de seu próprio curso e, segundo Pimenta (2002), acabou por conduzir os egressos a um "limbo profissional e identitário", cujas tentativas de superação são consideradas por muitos estudiosos dedicados ao tema, ainda precárias.

Na "tumultuada" trajetória⁵ de afirmação da identidade e cientificidade do curso de Pedagogia, Silva (2002) reconhece a existência de quatro períodos principais: o período das regulamentações, de 1939 a 1972 (identidade questionada); o período das indicações, de 1973 a 1978 (identidade projetada); o período das propostas, de 1979 a 1998 (identidade em discussão) e o período dos decretos, de 1999 aos dias atuais (identidade outorgada). Todos os períodos, ainda que distintos, carregam, em seu âmago, tensões singulares, tais como, licenciatura x bacharelado, especialista x generalista, docente x pedagogo, pedagogia ciência x pedagogia prática social; tensões essas fundadoras de impasses que atravessam o tempo e geradoras de contradições que se fazem sentir tanto nas deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE), quanto na bibliografia pertinente.

O primeiro período caracteriza-se pela publicação de uma série de documentos disciplinadores do curso de pedagogia, com destaque para o Decreto-lei nº. 1.190/39, os Pareceres CFE (Conselho Federal de Educação) nº. 251/62 e 252/69 (ambos de autoria do conselheiro Valnir Chagas) e a Lei Federal nº. 5540/68. Tais regulamentações foram responsáveis por determinar a formação do técnico em educação e do docente, mediante um currículo visto como "enciclopédico", "teórico" e "generalista" que pouco contribuía para a definição do mercado de trabalho do diplomado em pedagogia e, conseqüentemente, muito corroborava o questionamento de seu campo de atuação e identidade profissional.

No segundo período, assiste-se à formulação de mais encaminhamentos ao Conselho Federal de Educação por parte de Valnir Chagas, tais como as indicações nº. 22/73, 67/75, 68/75 e 71/76, com o objetivo de empreender uma reestruturação global dos cursos superiores

⁵ Trajetória no sentido de percurso, na perspectiva dos analistas do Curso.

de formação do magistério – algumas indicações foram aprovadas pelo CFE e chegaram a ser homologadas pelo Ministro de Educação e Cultura, porém, pouco tempo depois, devido à reação contrária de setores envolvidos, foram sustadas e devolvidas ao Conselho. A ideia central do professor Valnir Chagas, cuja atuação no CFE durou 18 anos (tempo em que praticamente escreveu a legislação educacional vigente até 1996, quando da aprovação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/96), era “formar o especialista no professor”, de modo a substituir o curso de pedagogia por novos cursos e habilitações acrescidas às licenciaturas, o que levaria à extinção do curso mencionado. Em paralelo, destaca-se o surgimento de movimentos sociais de educadores interessados em discutir o Curso de Pedagogia e reivindicar maior participação nos debates promovidos pelo CFE.

No terceiro período demarcado por Silva (1999), intensificam-se as discussões acerca das funções e das estruturas curriculares do curso de pedagogia, multiplicam-se os seminários e os encontros nacionais com a temática da formação do educador e acirra-se o papel das associações, em conjunto com estudantes, professores, comunidade acadêmica, instituições universitárias e organismos governamentais, tendo em vista a elaboração de documentos que pudessem contribuir para a reformulação curricular dos cursos formadores de profissionais da educação. Não houve, neste período, redefinições consensuais e concludentes para o Curso de Pedagogia, em específico, no entanto, ao menos, a consciência da complexidade do trato da questão pedagógica emergiu com mais nitidez. Foi a LDBEN nº. 9.394/96, ao introduzir novos indicadores para a formação dos profissionais atuantes na Educação Básica, como é o caso dos Institutos Superiores de Educação (ISE), que trouxe novamente à pauta de discussões, o Curso de Pedagogia e os impasses dele decorrentes.

O quarto e último período apontado por Silva (2002) inicia-se em 1999 e encontra-se entremeado por tentativas de solucionar, pela via autocrática, conflitos inerentes ao curso de pedagogia; em outras palavras, é um período que representa os documentos firmados no âmbito do poder executivo com o intuito de normatizar a formação dos pedagogos, um procedimento que, segundo a autora, violenta a própria natureza da matéria que pretende disciplinar, fere os princípios que regem as relações entre instituições de uma sociedade que se apresenta como democrática, e lesa a integridade do CNE, privilegiando a posição de alguns conselheiros em prejuízo da dos demais. Na década de 2000, seguem-se os debates referentes às diretrizes curriculares, aos fundamentos e ao *locus* do curso de pedagogia, culminando com a Resolução CNE/CP nº. 01 de 15 de maio de 2006, a qual proporcionou a esse curso um novo direcionamento.

A fim de analisar esse direcionamento, seus pressupostos e imbricações, partindo da conjectura de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia são uma tentativa de estabelecer as bases

legais de uma pretensa mudança educacional e encontram-se altamente influenciadas por fatores concretos, dado que os fatos educacionais são sociais por resultarem da conjuntura social das fases históricas nas quais se realizam, foi desenvolvido um trabalho com base em pesquisa bibliográfica e análise documental relativa à formação do pedagogo.

O foco deste estudo é, portanto, a Resolução CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno) nº. 01 de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Não obstante, partindo-se do entendimento de que todo preceito estabelecido por direito (lei) é traçado levando-se em conta conflitos de interesses entre forças políticas concorrentes, sejam estes interesses de ordem econômica, cultural ou ideológica, empreende-se, conjuntamente, uma análise dos atores sociais e das entidades educativas partícipes na definição curricular dos modelos de formação do pedagogo.

Importa assinalar que o percurso de inquérito deste trabalho teve início na minha graduação em Ciência da Educação; neste período, foi possível acompanhar as discussões sobre o Curso de Pedagogia e os impasses quanto ao seu currículo, no âmbito da universidade e a nível nacional, com destaque para a intensa publicação de atos normativos, especificamente, entre os anos de 2005 e 2006. Já no mestrado em Sociologia Política, deparei-me com o estudo desenvolvido por J. Roberto Moreira (1961) acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961. Neste estudo, o autor procura elucidar as questões que balizaram a legislação mencionada bem como os embates dela decorrentes, a partir da exposição e problematização dos fatos econômico-sociais e político-culturais que compunham o contexto brasileiro na década de 60, em especial. Em grande parte do seu texto, Moreira (1961) alude-se à história a fim de salientar mudanças pontuais ocorridas ao longo dos anos no que tange ao papel do Estado, da Igreja e do sistema escolar, sinalizando que tais mudanças são determinantes na criação de concepções individuais e coletivas de entendimento do mundo, isto é, na fomentação de ideologias (termo ideologia no sentido apresentado por Marx). Para ele, ideologias políticas e ideologias educacionais se correlacionam e se fazem representar no processo definidor da Lei nº 4.024/1961 por grupos (frações de classe) em disputa. A inquirição realizada por Moreira aproxima-se da dinâmica investigativa do presente trabalho, sendo, inclusive, uma de suas inspirações teóricas.

No primeiro capítulo deste livro, são elencados aspectos históricos fundamentais à compreensão do tema, tendo por finalidade a elucidação dos focos de convergências e contradições observáveis no texto legal e no contexto decisório que redundaram na Resolução CNE/CP nº. 01/2006. No segundo capítulo, são apresentados o CNE e as entidades educativas da sociedade civil envolvidas no processo definidor do currículo do curso em questão, isto é, os agentes do discurso e suas especificidades. No

terceiro capítulo, mais extenso, são elencadas e examinadas as referências legislativas do Curso de Pedagogia, especialmente, as da década de 90, após o estabelecimento do então denominado Conselho Nacional de Educação (1995) e a homologação da LDBEN (1996), incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia promulgadas em 2006 e os manifestos e pronunciamentos das entidades do campo acadêmico, mediadoras da intervenção de intelectuais no campo político por meio de uma *dérmarche* de diálogo com o Conselho Nacional de Educação, nos debates e decisões em torno do Curso de Pedagogia.

Apontamentos teóricos e metodológicos da pesquisa

Nesta seção, serão pontuados os caminhos teóricos e metodológicos percorridos ao longo da pesquisa. Entende-se que tal detalhamento é fundamental à compreensão dos achados da investigação.

O estudo encontra-se, como sinalizado anteriormente, pautado em uma pesquisa documental e bibliográfica cujas principais fontes são: resoluções, pareceres e relatórios disponibilizados no site do Ministério da Educação/CNE; artigos publicados em revistas especializadas em educação que focalizaram a questão da formação do educador (Educação e Sociedade, Cadernos de Pesquisa, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, entre outras); anais de congressos de educação (somente os promovidos por entidades como ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – e ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação –, financiados por agências de fomento à pesquisa e que priorizaram o tema da formação do educador); teses e dissertações sobre o tema em foco.

Cruz Neto (2002, p. 52-53), ao evidenciar as formas de investigação do objeto de estudo no âmbito das Ciências Sociais, afirma que

Para muitos pesquisadores, o trabalho de campo fica circunscrito ao levantamento e à discussão da produção bibliográfica existente sobre o tema de seu interesse. [...] [e, ainda que não se desenvolva um trabalho de campo propriamente dito] essa dinâmica é fundamental para qualquer tipo de pesquisa. [...] a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse [...] trata-se de um confronto de natureza teórica [...].

Sendo assim, o uso deste tipo de metodologia pode permitir, mediante a análise teórica do que Cruz Neto (2002, p. 54) chama de

dinâmica de interação social estabelecida entre os atores e os grupos a serem estudados, a produção de conhecimentos, no sentido de tornar visíveis situações escondidas “que, só por virem à luz, revelam elementos de denúncia do *status quo*” (CARDOSO, 1986, p. 95).

O trabalho de investigação que realizei não está circunscrito ao levantamento e à discussão da produção bibliográfica existente: sua dinâmica analítica requereu aprofundamentos teóricos e utilização de conceitos operativos. Portanto, a pesquisa fundamenta-se nos conceitos de campo, *habitus*, capital (com ênfase no capital científico) e dominação, de Pierre Bourdieu, e no conceito de ideologia de Marx e Engels, objetivando investigar, traçar e reconhecer, sob a ótica da Sociologia Política, os embates concernentes ao curso de Pedagogia e os agentes envolvidos em suas definições e (re) configurações.

Ao estabelecer uma interação com “o outro” (sujeito-objeto), o pesquisador insere-se num sistema de “comunicação simbólica que supõe e repõe processos básicos responsáveis pela criação de significados e de grupos. É neste encontro [...] que se pode desvendar sentidos ocultos e explicitar relações desconhecidas” (CARDOSO, 1986, p. 103) – é neste encontro e através de fundamentos teórico-metodológicos claros e consistentes, que o sociólogo pode enxergar os liames não aparentes da realidade social a qual se reporta, como os momentos de controvérsia, que precedem rupturas, transformações ou permanências. Aqui, *controvérsia* é entendida nos termos de Giumbelli (2002), como sendo capaz de revelar, e, também, de reconfigurar “definições de realidade, explicitando o conflito que existe em torno dessas definições”.

Nesse contexto, é verossímil salientar que as controvérsias e os conflitos empreendidos pelos agentes sociais ocorrem em um espaço e em um tempo determinados. À circunscrição de confrontos e confluências pode-se associar a idéia de campo desenvolvida por Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 2004a). De forma bem sucinta, o conceito bourdieusiano de campo pode ser entendido como um microcosmo que extravasa a dimensão material e alcança a dimensão simbólica, estando sujeito a pressões sociais externas, ao passo que não deixa de ser regido por leis específicas (“regras do jogo”) e revela posições e representações definidas de acordo com a estrutura de distribuição do capital (científico, cultural, econômico, etc). A posição que ocupa no campo e o capital que possui irão determinar (levando-se em conta as disposições individuais, ou seja, as origens sociais dos agentes) as estratégias e investimentos acionados por cada indivíduo no sentido de conservar ou transformar a estrutura⁶ (quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais tendem à sua manutenção) (ibid.). O poder dos agentes, dado pelo tipo e volume de

⁶ Pierre Bourdieu (1990, p. 109) chama de *illusio* o investimento no jogo ligado a interesses e vantagens específicos, característicos de um campo e dos alvos particulares que estão em jogo.

capital possuído, conferirá legitimidade ou não às posturas, práticas, comportamentos, valores e ideias dentro do campo.

Por conseguinte, diz-se que um campo dispõe de esquemas classificatórios e de identificação, em que coexistem dominados e dominantes (e possíveis frações), ambos responsáveis por mobilizar a energia social do campo (processo de alquimia social) e colaborar na produção (ou reprodução) da crença coletiva do valor de bens materiais ou simbólicos. Nessa relação de força, encontram-se diferentes modos de dominação, os quais se distinguem entre si pelo grau de objetivação do capital social acumulado e funcionam da seguinte maneira: o poder simbólico, uma vez monopolizado por um grupo de agentes sociais, redundando na instauração de violência simbólica e na implementação de relações permeadas por arbitrariedade e manipulação (a fim mesmo de manter o monopólio conquistado), características que, por serem desconhecidas enquanto tal, ou seja, dissimuladas (fato que esbarra na criação e inculcação de um *habitus*⁷ específico tendo em vista a conformação inconsciente à autoridade consagrada), propiciam o reconhecimento e a legitimidade do grupo que exerce a dominação (BOURDIEU, 2004b). Além disso, em muitas ocasiões, o grupo dominante se apresenta como representante autorizado de seu campo, decidindo acerca das condições de elaboração e circulação do discurso e instaurando censuras, isto é, viabilizando ou não a exclusão de certos agentes da comunicação (BOURDIEU, 1998, p. 133).

Nesta perspectiva, o conceito marxista de ideologia faz-se pertinente e esclarecedor. Segundo a concepção de Marx e Engels, ideologia é um processo que o indivíduo realiza com consciência, ainda que com uma consciência falseada, impulsionado por forças motrizes que lhes permanecem desconhecidas (MOREIRA, 1961, p. 172).

Gramsci, retomando as afirmações de Marx, considera a premissa marxista, segunda a qual os homens tomam consciência de seus objetivos no terreno ideológico das superestruturas, uma afirmação de "realidade", visto que sua teoria quer justamente, ela também, tomar consciência dos próprios objetivos, da própria força, do "próprio devenir" a um determinado grupo social, destruindo as "ideologias" dos grupos sociais adversos que são instrumentos práticos de domínio político sobre toda a sociedade. Gramsci compreende a ideologia como forma de conhecer. Na sociedade capitalista, a construção da ideologia é política, diferenciando-se a partir de duas classes fundamentais: as ideologias dominantes e dominadas. A ação política pode desenvolver uma capacidade cognoscitiva

⁷ Entendido como sistema duradouro de disposições, gostos, posições, preferências manifestadas e opiniões expressas inculcadas nos indivíduos, a fim de organizar o mundo social enquanto espaço simbólico minimamente consensual. Segundo Pierre Bourdieu, *habitus* são estruturas estruturadas estruturantes, isto é, princípios geradores e organizadores de práticas e representações. Assim, a percepção do mundo social é estruturada, justamente, por esquemas de apreciação, especialmente, pelos que estão inscritos na linguagem (BOURDIEU, 1990), e encontra-se influenciada pela trajetória social do (s) indivíduo (s).

positiva da ideologia, tanto no campo das ideologias dominantes, como no das dominadas. As ideologias dominantes somente serão deformadas ou deformantes enquanto relações de classe, isto é, enquanto dominação, pois, no que se refere ao mundo próprio de classe dominante e à definição dos seus objetivos, elas não são mistificadoras (LOBO, 1991).

A teoria gramsciana de ideologia apresenta uma novidade substancial em relação à tradição clássica: a ideologia deixa de ser concebida como um simples sistema de ideias que se auto-reproduzem ou como mero sistema ilusório produtor de falsa consciência social. Ela passa a ser concebida segundo três dimensões que lhe conferem, pela sua organicidade histórico-social, uma consistência histórica fundamental. São elas: a dimensão ontológica, a gnosiológica e a axiológico-normativa. É com este sentido empírico-sociológico que são consideradas, neste estudo, as ideologias percebidas nos embates pela definição das diretrizes do curso de Pedagogia.

Retomando a análise do curso de Pedagogia no país, pode-se apontar a existência de um *campo* caracterizado por recorrentes momentos de *controvérsias* e zonas de encontro (dinâmica conflitiva) no qual existem sutis *relações de força simbólica* entre grupos detentores de *capital científico* (principalmente). Segundo Bourdieu (2004a, p. 35), o capital científico corresponde a duas espécies de poder: o poder temporal ou político (poder institucional e institucionalizado ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas e ao poder sobre os meios de produção e de reprodução que ela assegura) e o poder específico ("prestígio" pessoal que repousa sobre o reconhecimento do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles).

Destarte, o desenho da situação constituída no decorrer e mesmo após as discussões e definições acerca da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 poderia ser descrito como: a existência de um campo submetido a pressões externas e, paralelamente, pautado em regras e ideologias próprias, no qual concorrem relações entre diversos atores sociais e, de forma mais exasperada, entre alguns grupos possuidores de capitais científico e cultural, cujas interações abarcam disputas políticas e simbólicas voltadas para o alcance do monopólio do poder de decisão (dominação e legitimação) e do discurso dirigido à sociedade (controle do processo comunicativo), em outras palavras, para o alcance do reconhecimento de seu próprio ideal de educação.

Trata-se de um terreno de contendas conceituais no qual o vencedor – historicamente auto-referido como formador de almas – portará o direito supostamente legítimo de definir o que é o pedagogo no Brasil, hoje. Podemos afirmar que essa é a grande disputa presente no debate: a formação de consciências (EVANGELISTA, 2005).

A fim de melhor compreender os fatores que redundaram na constituição desse campo de disputas e alterações em prol da definição de um modelo de formação para os pedagogos, é que se faz mister a evidenciação e análise da trajetória histórica do Curso de Pedagogia no Brasil.



2 O Curso de Pedagogia no Brasil

*apontamentos
históricos iniciais*

O curso de Pedagogia, conforme Sheibe e Aguiar (1999, p. 223), “surgiu junto com as licenciaturas, instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil”⁸, num contexto de intenso debate político acerca de questões educacionais e de forte consenso do papel fundamental da educação na construção de um Estado Nacional moderno e na fomentação de uma cultura de racionalização do trabalho (VIEIRA, 2007). Na época, o curso de Pedagogia, regulamentado pelo Decreto-lei nº 1.190 de 1939, pautava-se no chamado “esquema 3+1”, oferecendo o título de bacharel a quem cursasse três anos de estudos voltados para conteúdos específicos da área (fundamentos e teorias educacionais) e o título de licenciado, a quem, após ter concluído o bacharelado, cursasse mais um ano de estudos dedicados à Didática e à Prática de Ensino⁹. Enquanto bacharel, o pedagogo podia atuar como técnico em educação no Ministério da Educação ou nas secretarias estaduais e municipais; como licenciado, encontrava campo de trabalho, primordialmente, no Curso Normal de nível médio.¹⁰ Para Saviani (2007, p. 118), o modelo implantado em 1939, ao supor que o perfil profissional do pedagogo já estivesse definido, não favoreceu o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, contrariamente, acabou enclausurando-o “numa solução que se julgou universalmente válida em termos conclusivos” sem sanar os questionamentos a respeito dos fundamentos da formação técnica do pedagogo.

Na década de 40, ao passo que a promulgação da Lei Orgânica do Curso Normal (Decreto Lei nº. 8.530/46) indicava a possibilidade de exercício do magistério neste curso por todos os graduados, pondo fim à exclusividade do pedagogo em lecionar nas Escolas Normais, observou-se uma necessidade de ampliação dos espaços de atuação dos pedagogos.

⁸ A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, ambas incluídas em 1937 no contexto de organização da Universidade do Brasil, foram unificadas em 1939 e passaram a se denominar Faculdade Nacional de Filosofia, estando dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, que incluía a seção de Didática. Em 1968, após a homologação da Lei nº 5.540, as seções da Faculdade de Filosofia foram desagregadas em departamentos, institutos ou faculdades correspondentes a sua área de conhecimento. Assim, a seção de Pedagogia deixou de existir, dando lugar à Faculdade de Educação, responsável por, a partir de então, oferecer o Curso de Pedagogia (que poderia ser oferecido, também, nos Departamentos de Educação) (CRUZ, 2008, p. 52).

⁹ De acordo com Saviani (2007), o currículo previsto, nessa época, para o Curso de Pedagogia pautava-se: 1º ano – Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação e Psicologia Educacional; 2º ano – Psicologia Educacional, Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação e Administração Escolar; 3º ano: Psicologia Educacional, História da Educação, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação; e o Curso de Didática, com duração de um ano, era composto pelas disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação e Administração Escolar. O bacharel em pedagogia que almejasse obter o título de licenciado deveria cursar, apenas, Didática Geral e Didática Especial, uma vez que as demais disciplinas já faziam parte de seu currículo de bacharelado.

¹⁰ É oportuno lembrar que, desde 1935, com a criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, foi criada a Escola de Professores de nível superior. Retomarei ao assunto quando focalizo a perspectiva introduzida por Anísio Teixeira para formação do professor.

Tal ampliação permitiu aos formados dos Cursos de Pedagogia atuarem, também, no ensino primário¹¹. Em 1954, através da Portaria do MEC (Ministério da Educação) nº. 478/54, os licenciados em Pedagogia adquiriram mais um direito, o direito de lecionar, além das disciplinas previstas nas cadeiras de Educação, outras disciplinas do Ensino Médio, como Matemática, Filosofia, História Geral e do Brasil (VIEIRA, 2007). É válido ressaltar, que apesar dessas mudanças, a estrutura organizacional fixada para o Curso de Pedagogia, o denominado “esquema 3+1”, prevaleceu até a década de 60.

Nos anos 60, surgiram inúmeras controvérsias quanto à manutenção ou extinção do curso de Pedagogia no Brasil. Os questionamentos centravam-se na existência ou não de um conteúdo próprio por parte do curso citado, ou melhor, na (im) pertinência do curso em preparar determinados profissionais da educação. De qualquer maneira, “com o advento da Lei nº 4.024/1961 (que instituiu o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia) e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962 (de autoria do conselheiro Valnir Chagas), manteve-se o esquema 3+1 [...]” (BRASIL, 2005).

Importa salientar que o texto do Parecer nº. 251/62 sinaliza a fragilidade e tece considerações sobre o Curso de Pedagogia, recorda suas indefinições e descortina a tendência da formação dos professores primários em nível superior e a dos especialistas em educação em nível de pós-graduação – hipótese que levaria à extinção do Curso supracitado (SAVIANI, 2007). Entretanto, ao entender (Valnir Chagas) que esta hipótese só poderia se efetivar em um momento futuro, tais proposições não se concretizaram: o professor primário continuou a ser formado nas Escolas Normais e os técnicos em educação tiveram sua formação garantida nos Cursos de Pedagogia. A duração do Curso de Pedagogia permaneceu sendo de quatro anos, com o diferencial de flexibilidade, que oferecia a possibilidade de cursar as disciplinas de licenciatura concomitantemente com as do bacharelado (não havendo a necessidade de esperar o quarto ano), ainda que, no plano concreto, a prática adotada tenha sido a de cursar as matérias da licenciatura e do bacharelado até a 3ª série, deixando a prática de ensino e a didática para a última série – não se afastando, portanto, do “esquema 3+1” –; e o currículo manteve o caráter genérico, sofrendo, apenas, alterações pouco substanciais: passou a ser composto por disciplinas opcionais e obrigatórias (no caso do bacharelado), ficando a cargo da instituição, a distribuição das mesmas ao longo do Curso. Segundo Silva (1999, p. 17),

Os legisladores trataram a questão do curso de pedagogia começando por onde, muito provavelmente, deveriam ter

¹¹ A premissa “quem pode o mais pode o menos” admitia que o formador de docentes para o ensino primário atuasse nesse segmento, mesmo não tendo recebido a formação específica necessária (CRUZ, 2008, p. 49).

terminado, ou seja, fixaram um currículo mínimo visando a formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse.

Já em 1968, a Lei nº 5.540 inaugurou uma nova concepção de profissional atuante na área pedagógica ao instaurar, em nível superior, a formação de professores para o Ensino Médio e de especialistas em planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, assim como outras habilitações necessárias às particularidades do mercado de trabalho – tais especialistas configuram-se como uma das marcas da reestruturação tecnocrático-militar do Estado e, por conseguinte, da formulação de um novo modelo educacional arraigado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade (OLIVEIRA; RESENDE, 2006), pilares do então modelo econômico desenvolvimentista. Em conexão à proposta referida, o Parecer nº 252/69 (de autoria do professor Valnir Chagas) redefiniu o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia (de modo a adequá-lo à Reforma Universitária de 68), juntamente com a Resolução CFE nº 2/1969.

A Resolução CFE nº 2/1969 determinou que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia (BRASIL, 2005c), que passaria, então, a fornecer um único diploma, o de licenciado – tal licenciatura, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos”, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais e nos anos iniciais de escolarização. Através da Resolução CFE nº 2/1969, a didática tornou-se disciplina obrigatória do curso, figurando em seu núcleo comum. De acordo com Saviani (2008, p. 50), pode-se inferir que a aludida regulamentação pretendeu superar o caráter generalista, que fomentava a identificação do pedagogo como “especialista em generalidades” ou “especialista em coisa nenhuma”, privilegiando a formação de técnicos com funções bem especificadas para um mercado de trabalho supostamente bem constituído. Porém, essa tentativa de superação não obteve sucesso, pois continuou-se formando, num mesmo curso, o generalista pela parte comum do currículo e o especialista pela parte diversificada, com funções pouco precisas e para um mercado de trabalho indeterminado. “O resultado foi uma descaracterização e um esvaziamento ainda maior do curso” (SAVIANI, 2008, p. 50). A regulamentação definida em 1969 para o Curso de Pedagogia vigorou até a aprovação da LDBEN de 1996.

Em toda a década de 70, o pensamento educacional sobre a formação do professor seguiu a tendência dos anos anteriores e testemunhou um período de indicações feitas ao então Conselho Federal de Educação, como por exemplo, as Indicações nº 67/75, 68/75, 70/76 e 71/76 que discorriam, respectivamente, “sobre Estudos Superiores de Educação,

Formação Pedagógica das Licenciaturas, Preparo de Especialistas em Educação e Formação de Professores de Educação Especial”, todas de autoria de Valnir Chagas (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 823). O conjunto de encaminhamentos elaborados por Chagas tinha como intentos definir o papel e os campos de estudos próprios da Faculdade de Educação e reestruturar os cursos superiores de formação do magistério em âmbito nacional, tendo em vista as necessidades geradas pela Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/71). Essa iniciativa, contudo, não obteve ressonância: algumas das indicações que chegaram a ser homologadas pelo Ministro da Educação e Cultura foram sustadas e devolvidas ao CFE em 1976. Nessa ocasião, ainda interessava a Valnir Chagas provocar mudanças estruturais nas licenciaturas (conforme mencionado), a partir de sua ideia-mestra de “formar o especialista no professor”, ao mesmo tempo em que propugnava a extinção do curso de Pedagogia (AGUIAR *et al.*, 2006). Somado a isso,

Chagas, justificando sua proposta pela ampliação e complexificação das organizações escolares, reconhecia, já nos anos 70, a necessidade da formação do professor para todos os níveis em cursos superiores de graduação, com o que se deslocava naturalmente a formação do especialista para o nível de pós-graduação, sempre tomando a formação para a docência e a experiência no magistério como *pré-requisitos* [...] (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 44).

No final dos anos 70, “a notícia de que as indicações sustadas começavam a ser reativadas pelo MEC” (SILVA, 1999, p. 73) fez com que professores e estudantes universitários se organizassem em prol da reformulação dos cursos de Pedagogia. O ponto de partida de uma reação mais organizada da comunidade acadêmica, das instituições universitárias e dos organismos governamentais interessados, deu-se com a realização do I Seminário de Educação Brasileira, em 1978, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A partir deste evento, foram realizados inúmeros outros seminários e encontros que tinham como tema nevrálgico a reformulação dos cursos de formação dos profissionais da área pedagógica.

Em 1980, a I Conferência Brasileira de Educação em São Paulo foi palco da criação do Comitê Pró-Formação do Educador, transformado em 1983 em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), e em 1990, na Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (ANFOPE) (LIBÂNEO, 2000, p. 121-22). A ANFOPE teve papel preponderante nos desdobramentos envolvendo o Curso de Pedagogia: a influência da Associação em prol da renovação deste curso “fez-se sentir na defesa das concepções de base comum nacional na formação dos profissionais da educação e da

docência como base da formação do educador”¹² (CRUZ, 2008, p. 61). A ressonância dessas ideias, por sua vez, fez com que prevalecesse, entre as instituições, a tendência de organizar o Curso de Pedagogia em torno da formação de professores, com destaque para a docência em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em 1983, no Seminário Nacional de Recursos Humanos para a Educação, realizado em Belo Horizonte, elaborou-se um importante documento pautado na interpretação da “docência como a base da identidade profissional de todo educador”. O “Documento final” de 83, norteador de muitas das discussões subsequentes, fortaleceu a ideia de Pedagogia enquanto curso, não abrindo espaço para o questionamento de sua existência, ao passo que, ao deixar de explicitar, claramente, a dimensão teórico-epistemológica da Pedagogia, acabou por não definir o perfil do profissional a ser formado (identidade do pedagogo) e tampouco delineou a estruturação curricular objetivada para o atendimento a tal formação (SILVA, 1999, p. 82).

Em 1990, a questão da identidade do curso de Pedagogia deixa de ser central no movimento e as discussões passam a girar em torno da base comum nacional (referente à formação dos educadores).

Os anos 90 tiveram como marco político primordial a reforma do Estado brasileiro, orientada pela adesão nacional à ideologia neoliberal¹³. Essa adesão gerou alterações na configuração da educação brasileira, encaminhando-a a um reajuste às diretrizes internacionais, com o propósito de atender à lógica capitalista (VIEIRA, 2007). Por isso, a preocupação do Estado para com a formação dos profissionais da área educativa, em especial, os docentes, tornar-se nevrálgica, haja vista seus objetivos: adequar as instituições formadoras e os conteúdos da formação aos princípios da reforma, garantindo-lhes aplicação na escola e na sala de aula, e, ao mesmo tempo, apartar a formação dos professores das universidades e dos centros de produção do conhecimento, locais geradores de novas ideias que contestam e tecem críticas à educação (FREITAS, 1999). Paralelamente, a reforma citada materializou-se em uma série de atos normativos, tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Darcy Ribeiro, Lei 9.394/96 (FREITAS, 1999), considerada, por Cury (2001), uma legislação moderna e flexível, portadora de um caráter “polifônico”, isto é, composta por vozes e sons não uníssonos, cuja tramitação deu-se mediante negociações e orientações diversas.

¹² Segundo Libâneo (2006b), a tese central da ANFOPE, qual seja, “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”, apoia-se na sociologia. A visão sociologizante, fundamentada na teoria da divisão social e técnica do trabalho advinda do marxismo, levava ao entendimento que a formação no Curso de Pedagogia estava “fragmentada”, pois preparava para o mercado duas categorias de profissionais: pedagogos que planejam e pensam, de um lado, e professores que apenas executam, de outro. Em decorrência, a partir dessa crítica, determinou-se como palavra de ordem a eliminação da divisão do trabalho na escola e a transformação de seus membros em professores, tendo em vista a democratização do processo de trabalho escolar.

¹³ Neoliberalismo entendido como um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre (responsável pela manutenção da ordem social) e a não intervenção do poder público (NETO; MACIEL, 2004, p. 36 *apud* VIEIRA, 2007).

A LDBEN 96 causou mudanças importantes na estrutura organizacional da educação do país, vide, por exemplo, a proposição dos Institutos Superiores de Educação (ISE) como novos *locus* de formação docente. Em contrapartida, ao introduzir os ISE como os novos possíveis locais de formação de professores da Educação Básica (Artigo 62) e incumbi-los de manter o Curso Normal Superior destinado à formação de professores para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental (artigo 63), e, finalmente, ao admitir a formação de profissionais não docentes para a Educação Básica na pós-graduação (artigo 64), acabou incitando novas especulações a respeito da função e mesmo da existência do Curso de Pedagogia no país (SILVA, 1999, p. 86).

É oportuno esclarecer que o Substitutivo ao Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentado por Darcy Ribeiro, o qual resultou na atual LDBEN, no que se refere aos Institutos Superiores de Educação, tem inspiração e expressão na perspectiva anisiana de educação. Em 1932, na qualidade de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira criou a primeira Escola de Educação do Brasil de nível universitário: a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, incorporada à Universidade do Distrito Federal, em 1935. Essa Escola Profissional de Educação destinava-se à licença do magistério de nível primário, médio e superior e ao preparo de especialistas em Educação cujos graus universitários correspondem ao bacharelado e ao título de licenciado em magistério e em especialização profissional no campo da Educação. Em nível pós-graduado, ministrava os graus de mestre e o de doutor. Por ser uma escola profissional de alto nível, envolvendo a prática e a pesquisa profissionais, requeria para cumprir seus objetivos, escolas anexas experimentais, de demonstração e de prática, dos níveis para cujo magistério forma professores, representando tais escolas anexas, verdadeiros laboratórios de pesquisa e práticas (LOBO, 1991).

Para Anísio, tal como a medicina, a educação é uma prática social que exige formação rigorosa fundamentada nas ciências (sociais, físicas, matemáticas, biológicas). Assim sendo, a Escola de Educação é escola de aplicação especializada dos conhecimentos humanos e não apenas de busca do conhecimento pelo conhecimento (LOBO, 1991).

Discípulo direto de Anísio, no retorno do exílio, Darcy Ribeiro dedica-se a reimplantar o projeto Anisiano de educação integral e de formação superior do magistério. No Estado do Rio de Janeiro, durante o primeiro Governo Leonel Brizola, preside a Comissão especial encarregada de implantar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) e tenta transformar a escola de formação de professores de ensino médio do Instituto de Educação em Escola Normal Superior, no período 1983-87. Em 1991, elege-se senador pelo Rio de Janeiro. No Senado, dedica-se a elaborar um Substitutivo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Para ele, o projeto da Câmara havia sofrido inúmeras emendas que desvirtuavam o projeto original apresentado

pelo então deputado Jorge Hage. Com cerca de 300 emendas, o Projeto de lei da Câmara, para Darcy, se aprovado como estava, na versão da Câmara dos Deputados, aprisionaria os sistemas de educação inviabilizando qualquer inovação e autonomia aos Estados e Municípios (RIBEIRO, 1996).

Segundo Darcy, o Projeto da Câmara dos Deputados, entremeado por uma feitura detalhista e por um caráter mistificador dos desafios educativos, acabaria por congelar o sistema educacional brasileiro: suas inúmeras prescrições pareciam se dividir entre a preocupação em formular uma explanação pautada em valores filosóficos e metodológicos e a preocupação em atender a reivindicações setoriais (RIBEIRO, 1996).

As principais proposições do Substitutivo Darcy Ribeiro, frente ao Projeto da Câmara dos Deputados, podem ser assim resumidas: escolaridade universal de oito séries de ensino fundamental, facultando-se aos sistemas estaduais de ensino sua organização em ciclos, a cargo de professores bem remunerados e motivados; possibilidade de criação progressiva de escolas de tempo integral "capazes de alfabetizar crianças oriundas de famílias pobres"; proposição de padrões explícitos de eficácia e de um processo nacional de avaliação externa para o ensino fundamental; abertura de escolas técnicas a alunos da rede pública e privada, desatrelando a educação acadêmica do treinamento profissional; instituição de universidades especializadas; unidade do sistema nacional de educação e liberdade de variar, atendendo as especificidades de estados e municípios; criação de um Curso Normal Superior para a formação de professores-de-turma através de estudos pedagógicos e treinamento em serviço bem como de professores-de-matéria (professores de adolescentes e de estudantes de nível médio); inauguração da Década da Educação, tendo em vista superar, através do censo obrigatório, da educação compulsória de todas as crianças a partir dos sete anos de idade e da maior qualificação do magistério em exercício, o analfabetismo renitente, fruto da ineficácia do sistema escolar básico; abandono da ideia de fixação de um currículo mínimo para os cursos superiores por considerá-lo um excesso de centralização e de desrespeito ao princípio da autonomia universitária; intensa colaboração entre Ministério da Educação, Estados e Municípios em prol do progresso do Brasil mediante a "integração de todo o seu povo na civilização letrada" (RIBEIRO, 1996).

Escreve Castro (1996, p. 354), à época da definição da LDBEN 96, acerca do Substitutivo Darcy Ribeiro:

[o substitutivo] reconhece o caráter federativo do estado brasileiro e garante a autonomia dos Estados e Municípios, superando as interpretações autoritárias que reivindicam para a União um papel excessivamente centralizador.

Para Darcy, a função da LDBEN é a de abrir perspectivas. E essas dizem respeito, principalmente, à democratização das oportunidades

de acesso e permanência em instituições de ensino de qualidade. Tais perspectivas contrariavam aquelas defendidas por setores expressivos do campo da educação.

A criação dos Institutos Superiores de Educação no âmbito da formação de docentes pode ser considerada como um dos pontos mais polêmicos suscitados pela LDBEN 96. Muitos foram (e ainda são) os posicionamentos contrários aos ISE, ou melhor, à superposição entre o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior e entre as Universidades/Faculdades de Educação e os Institutos Superiores de Educação, por parte de estudiosos voltados à análise da formação de professores e pedagogos. Conforme assinala Tanuri (2000, p. 85),

por parte de educadores, de instituições de ensino superior e de associações de docentes, embora se reconheça que [...] [os ISE] podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades (vide a Resolução CNE 1/99).

Sendo assim, na visão de educadores que não concordavam com a proposta de implantação de um novo *locus* formador de docentes, poderiam então os ISE fazer tudo o que os Cursos de Pedagogia fazem de *forma mais barata e aligeirada* (SAVIANI, 2005). Tal panorama mobilizou discussões a nível nacional, manifestações contrárias aos ISE e, segundo alguns educadores que falam em nome dos alunos, uma preocupação generalizada por parte dos estudantes dos Cursos de Pedagogia, pressentida em todo o Brasil.

Em 1998, foi designada uma Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia (CEEP), formada pelos professores Celestino Alves da Silva, Leda Scheibe, Márcia Ângela Aguiar, Tizuko Morchida Kishimoto e Zélia Milleo Pavão, que, recebendo uma gama significativa de propostas advindas de vários pontos do país, tratou de examiná-las e discuti-las com as entidades do campo educacional, de modo a prescrever novas linhas de ação – embora se deparando com dificuldades no que tange à intermediação de conflitos entre os diversos posicionamentos ligados às funções do Curso de Pedagogia.

No ano seguinte, ainda em pleno processo de debate, o Governo assina o Decreto-lei nº 3.276/99, segundo o qual a formação em nível superior de professores para “atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, (deveria fazer-se) [...] exclusivamente em cursos normais superiores”. Alguns educadores consideraram que o ato governamental decretava, conseqüentemente, o fim dos Cursos de Pedagogia e do Magistério de nível médio como formadores de docentes. A pressão de grupos de educadores

(pedagogos), porém, fez com que o decreto nº 3.276/99 sofresse uma pequena correção no ano de 2000: trocou-se a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente” (RAINHO, 2001).

Cabe ressaltar que, na relação de forças atuantes no campo da educação, observa-se que o discurso do Senador Darcy Ribeiro não alcançou ressonância. Porém, no espaço do poder político, no plenário do Congresso Nacional, ele repercutiu com autoridade e legitimidade. O fato de não transitar com desenvoltura no campo da educação e ter suas ideias contestadas, pode ser entendido pelo fato desse educador representar o último pilar da política de educação empreendida por Anísio Teixeira. No mundo acadêmico, os intelectuais que seguiam a liderança de Saviani, viam na herança anisiana óbices a serem removidos. Viviam-se os tempos da “Curvatura da Vara”¹⁴ filosofia proposta por Saviani, cuja tese principal assenta-se na premissa de que o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam; por isso, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação, cujo corolário apoia-se na preocupação constante com os conteúdos (assimilação) e com o desenvolvimento de fórmulas disciplinares e procedimentais. Agir de modo diverso a este é, para o autor, trabalhar a favor da hegemonia da classe dominante (SAVIANI, 1999).

Na correlação de forças entre os grupos em disputa pela definição do perfil formativo para o professor, Darcy Ribeiro alcançou vitória, por atuar com desenvoltura no âmbito do campo político. Após a morte de Darcy, o pêndulo dessas relações inclina-se para o campo da educação que, por meio de entidades corporativas, estabelece o diálogo como negociação simbólica com o campo de poder.

Assim, em 1999, dois anos após a morte de Darcy Ribeiro, a Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia divulgou o documento intitulado “Propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”. Tal documento, após ter permanecido, temporariamente, na SESU/MEC (Secretaria de Educação Superior / Ministério da Educação) antes de ser encaminhado ao CNE, caracterizou-se pela adoção dos princípios consubstanciados pela ANFOPE, especificamente, a indicação das Universidades e Faculdades / Centros de Educação como o *locus* privilegiado da formação de profissionais da educação para atuação na Educação Básica e Superior,

¹⁴ Saviani apropria-se da filosofia enunciada por Lênin. Ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais, Lênin respondeu o seguinte: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”. A tarefa a que Dermeval Saviani se propõe com sua Teoria da Curvatura da Vara é, em síntese, desqualificar o movimento escolanovista e a filosofia pragmatista de Dewey (ambos assumidos por Anísio Teixeira) dos métodos ativos centrados na experiência e na criança. A ascensão do escolanovismo, segundo Saviani, correspondeu a um refluxo (e até desaparecimento) de movimentos populares de origem anarquista, socialista e marxista que buscavam organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores (SAVIANI, 1999).

e o entendimento da docência como a base da identidade de todos os profissionais do campo educacional¹⁵ (ANFOPE, 1998 *apud* AGUIAR *et al.*, 2006, p. 826). No mesmo ano, a SESU/MEC instituiu o Grupo de Trabalho (GT) Licenciaturas que se configurou como mais um conduto de discussão dos educadores envolvidos na definição de diretrizes curriculares para os cursos explicitados.

No ano seguinte, em 2000, a Secretaria de Educação Superior designou uma nova CEEP composta pelos professores Helena Costa Lopes de Freitas, Maisa Gomes Brandão Kullo, Marlene Gonçalves, Olga Teixeira Damis e Merion Campos Bordas. A nova comissão elaborou uma Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em conjunto com a comissão de Especialistas de Formação de Professores. Nesse documento, reforçou as teses defendidas pela CEEP de 99, especialmente a tese que propunha o Curso de Pedagogia ser, ao mesmo tempo, um bacharelado e uma licenciatura; no entanto, como no ano anterior, a proposta não foi homologada pelo CNE.

Em 2001, o MEC elaborou as *Diretrizes para os Cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica*; e em 2002, o CNE constituiu uma Comissão Bicameral, composta por conselheiros das Câmaras de Educação Superior e Básica – conselheiros Antonio Carlos Caruso Ronca, Arthur Fonseca Filho, Clélia Brandão Alvarenga, Maria Beatriz Luce, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva –, a fim de, justamente, estabelecer/aprovar as diretrizes para a formação de professores para a Educação Básica, em especial, as diretrizes curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, e apresentar estudos acerca da revisão das “Resoluções CNE/CP nº. 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de complementação pedagógica de bacharéis, e CNE/CP nº. 01/99, que dispõe sobre os institutos superiores de educação” (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 828). Em 2004, a comissão foi recomposta. Nos anos subsequentes, as discussões continuaram a ser empreendidas em encontros e seminários organizados por entidades e instituições educacionais e, somente em 2005, quando os debates referentes à formação do profissional da educação no curso de Pedagogia aprofundaram-se, dando origem a novas considerações e reflexões decisivas, o CNE anunciou a primeira versão das DCN para os cursos de formação de pedagogos.

¹⁵ A ideia de docência como base para o exercício dos profissionais da educação data da década de 60. A Resolução CFE nº 2/1969 estabeleceu que, para o exercício das funções de administrador, supervisor, orientador educacional e inspetor escolar era necessário comprovar experiência no magistério, sem a qual não poderia o egresso do Curso de Pedagogia registrar a especialidade no diploma. Também no projeto de Darcy Ribeiro a preocupação é com a docência. Com isso, depreende-se, tomando em consideração os princípios aventados pela ANFOPE e o ato normativo mencionado, a existência de uma continuidade discursiva, ou melhor, de um discurso formatado em *slogans*, voltado para o estabelecimento de uma ideologia da identidade (para o pedagogo e seu curso de formação) que se quer reconhecida acadêmica e legalmente.

Para alguns teóricos do campo educacional, como poderá ser observado no decorrer deste estudo, pode-se dizer que os anos de 2005 e de 2006 representaram momentos de concretização de todo um aparato conceitual e regulamentar oriundo da vasta e intensa discussão acerca do curso de Pedagogia no Brasil propagada em períodos anteriores; para outros intelectuais, contudo, os dois anos citados são percebidos como pontos de confluência imprecisos que não contribuíram, de fato, para a superação de problemas acumulados na legislação concernente, avançando pouco na melhoria qualitativa das escolas de Educação Básica do país.

Em 2005, o CNE divulgou o Parecer CNE/CP nº. 05/2005, revisado em 2006 pelo Parecer CNE/CP nº. 03/2006 e homologado na Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura (até então vigentes). Através da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 fica estabelecido que o Curso de Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício da docência em Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e cursos em outras áreas que tenham como pressupostos os conhecimentos pedagógicos (Art. 2º). Sendo assim, a docência, leia-se “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional” (Art. 2º), em consonância com a proposta elaborada pela Comissão de Especialistas em 1999, mantêm-se como a base do Curso de Pedagogia, voltado a partir de então (2006), unicamente, para a formação de licenciados (BRASIL, 2006).

A homologação da Resolução CNE/CP nº. 1/2006, assim como os tantos outros momentos da história do Curso de Pedagogia assinalados, deu-se mediante interesses contraditórios e influências político-ideológicas diversas mobilizadas pela sociedade civil¹⁶, por intermédio de entidades

¹⁶ O conceito de sociedade civil a que este trabalho faz alusão assenta-se na matriz teórica gramsciana. Sabe-se que este conceito é um dos mais utilizados no discurso social e político contemporâneo, tendo sido submetido a inúmeras classificações e reformulações por filósofos políticos ocidentais notórios, como Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel, Tocqueville, Marx e Gramsci. (RAMOS, 2005) Interessa, pois, para este trabalho, como já referido, o conceito de sociedade civil a partir do referencial teórico gramsciano. Segundo esta matriz teórico-explicativa, sociedade civil é “o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’” (GRAMSCI, 2001 *apud* RAMOS, 2005), formado por organizações responsáveis pela elaboração e difusão de ideologias (exemplos: sistema escolar, igrejas, sindicatos, partidos políticos, organizações profissionais, etc), isto é, por organismos sociais coletivos voluntários relativamente autônomos em face da sociedade política, mediante os quais, as classes buscam exercer a hegemonia através de consenso. Para Gramsci, as principais esferas do Estado, em seu sentido ampliado, são a sociedade civil e a sociedade política. Por esta última, entende-se o conjunto de mecanismos propiciador do monopólio legal da repressão e da violência pela classe dominante. Na sociedade política, a dominação dá-se através dos aparelhos de coerção controlados pelas burocracias executiva e policial-militar. É importante salientar que tal distinção entre sociedade civil e política é uma distinção apenas de ordem metodológica, já que no Estado, os momentos de consenso e de força estão dialeticamente unidos. Em outras palavras, embora a distinção mencionada possa ser justificada pela atuação dos seus respectivos portadores materiais – a sociedade política tem seus portadores materiais nos aparelhos repressivos do Estado, ao passo que os portadores materiais da sociedade civil são os “aparelhos privados de hegemonia” (RAMOS, 2005) – para Gramsci, o domínio

educacionais, e pelo Estado, através do CNE. A apresentação dos atores envolvidos nesse processo pouco consensual é um dos assuntos do próximo capítulo.

3 As entidades educacionais e o Curso de Pedagogia

os agentes do discurso

de uma classe não se sustenta somente com um aparato coercitivo (sociedade política), necessitando, pois, da transmissão de valores que, ao constituírem um consenso ideológico, permite o alcance da hegemonia (sociedade civil) (MATOS, 2008).

Durante sucessivas décadas, como já mencionado, discutiu-se acerca da cientificidade e da finalidade da pedagogia no Brasil, em debates que foram obstaculizados, entre outros fatores, pela ausência de tradição teórica dos estudos propriamente pedagógicos (o que teria enfraquecido o prestígio acadêmico do pedagogo) e pelas diversas influências externas sobre o pensamento educacional brasileiro; e, ao passo que tratavam, especialmente, das possibilidades de organização da esfera pedagógica, tais debates delineavam-se em meio a uma legislação lacunar, trazendo à baila o engajamento de entidades educacionais inseridas num exaustivo processo conciliador de forças.

É oportuno lembrar que, a partir dos anos oitenta, o campo da educação passa por momentos de reconfiguração. Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou como uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem a seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua atual situação e potencial de poder (capital), mediante o qual se comanda o acesso aos lucros que estão em jogo no campo, e por suas relações objetivas às outras posições (dominação, subordinação, homologias)¹⁷. A criação de instituições corporativas, a expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a ampliação do mercado editorial, entre outros componentes, determinaram as possibilidades e a dinâmica de funcionamento do campo educacional. Já na década de 1990, irrompe-se, de modo mais claro, o conflito entre as instituições no que diz respeito à competência na direção dos cursos de formação de profissionais da educação, conflito esse, manifestado de várias maneiras: na separação entre conteúdo e forma (disciplinas e metodologias), na divisão interna dos cursos (núcleos), na titulação (bacharel *versus* licenciado), na organização administrativa e no *locus* da formação (entre Faculdades de Educação e Institutos Superiores de Educação).

A disputa pela hegemonia do campo educacional, em termos de definição curricular, isto é, estabelecimento de um modelo de formação para os pedagogos, atravessou a trajetória histórica do Curso de Pedagogia, instaurando-se como marca nevrálgica. Os grupos em litígio, portando tendências contrapostas ou mesmo classificações aproximadas sobre o curso supracitado, elaboraram discursos e elegeram *slogans* que melhor tipificavam sua posição e que possuíam maior poder de atração para agregar novos aderentes (SAVIANI, 2008, p. 143-44). Dentre os grupos (entidades educacionais) enredados nas incansáveis altercações acerca da formação de pedagogos e docentes merecem destaque, devido ao reconhecido envolvimento com as definições do perfil e do campo de atuação desses profissionais, a ANPAE, a ANPEd, a ANFOPE, o CEDES, o FORUMDIR e o CNE¹⁸. Também merece ressaltar o grupo signatário do

¹⁷ Cf. Bourdieu e Loic, 1992.

¹⁸ ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; ANPEd - Associação Nacional de

Manifesto de Educadores Brasileiros que apresentou outra concepção de formação para o Curso de Pedagogia (visão contraposta ao posicionamento das entidades explicitada na próxima seção).

A ANPAE, na sua fundação em 1961¹⁹, foi batizada como Associação Nacional de *Professores de Administração Escolar*. No decorrer da década de 60 até meados dos anos 70, A ANPAE se destacou por iniciativas bem-sucedidas no âmbito da educação, apesar das fases de verdadeiro ostracismo, das quais acabou ressurgindo sob novas denominações e lideranças: Associação Nacional de *Profissionais de Administração Escolar*, em 1971; Associação Nacional de *Profissionais de Administração Educacional*, em 1976; Associação Nacional de *Profissionais de Administração da Educação*, em 1980; e, finalmente, Associação Nacional de *Política e Administração da Educação*, em 1996, denominação vigente até hoje²⁰.

De acordo com esclarecimentos acerca da Associação expostos no site²¹, a ANPAE é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação. Congrega pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior; dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino; assim como professores e diretores de escolas e de outros espaços sociais de educação e formação cidadã, tendo por missão lutar pelo efetivo exercício do direito à educação de qualidade para todos (assegurada ao longo da vida), através de sua participação na formulação e execução de políticas públicas de educação e na concepção e adoção de práticas de gestão democrática, alicerçadas nos valores da justiça social, da liberdade e da igualdade de direitos e deveres, tanto na educação quanto na sociedade.

Nesse contexto, a ANPAE tem por objetivos capitais, estabelecidos em estatuto, promover a prática associativa e a formação profissional de professores e dirigentes ligados à área da educação; fomentar a cooperação e o intercâmbio entre associações e organizações nacionais e internacionais de educação e desenvolvimento humano; e incentivar a pesquisa científica e a socialização de estudos e experiências inovadoras no campo da política e da gestão da educação em seus processos de planejamento e avaliação. Sua estrutura organizacional é constituída pelos

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade; FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras; CNE – Conselho Nacional de Educação.

¹⁹ A ANPAE tem como sócios fundadores os professores Anísio Teixeira (UFRJ) e José Querino Ribeiro (USP). Esses precursores, ao abrirem caminho através de um campo de saber ainda inexplorado no Brasil até os anos cinquenta, anunciaram um conjunto sistematizado de conhecimentos que se organizaram em matéria de ensino e constituíram a disciplina Administração Escolar, com fundamentos na Sociologia dos Estabelecimentos Escolares, então presente no currículo dos Cursos de Graduação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e da Universidade de São Paulo. (Cf. a esse respeito, LOBO, 2000, p. 113).

²⁰ Todas as nomenclaturas atribuídas à ANPAE, posteriores à sua criação em 1961, foram definidas em reuniões realizadas em Niterói, Brasília, Rio de Janeiro e Brasília, respectivamente.

²¹ Disponível em: <http://www.anpae.org.br/>

seguintes órgãos de deliberação: Assembléia Geral, Conselho Deliberativo, Conselho Fiscal, Presidência, Seções e Coordenações Estaduais.

Em comparação com as demais associações e entidades a serem enumeradas nesta seção, pode-se dizer que a força ativa da ANPAE provém de sua natureza específica: o campo da política e da gestão da educação. No que se refere aos propósitos fundadores, assenta-se numa retórica defensora de uma educação de qualidade para todos e em todos os níveis, da luta em prol da democracia (gestão democrática) e de valores considerados universais como liberdade, igualdade e justiça social. Na hipótese de se considerar o Estatuto como a apresentação do discurso da ANPAE, pode-se notar que essas palavras formam expressões apropriadas para construção de argumentos irrefutáveis e, assim, fundamentar um diálogo com o campo de poder no âmbito da formulação de políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, na proposição de normativas que amparem a elaboração e execução dessas mesmas políticas. Trata-se, pois, de uma entidade corporativa, constituída por intelectuais com formação e experiência na Administração Pública e Privada e como tal se vê autorizada a dialogar com o poder público na definição de políticas educacionais. No campo editorial, publica a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Além do mais, tem sido consultada pelo MEC sobre indicação de nomes para o Conselho Nacional de Educação.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 por iniciativa de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. Em 1979, a Associação consolidou-se como sociedade civil independente, admitindo sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação *strictu sensu* em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação).

A finalidade da ANPEd, descrita no site²² desta Associação e em seu estatuto, é a busca do desenvolvimento e da consolidação do Ensino de Pós-Graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Por isso, ao longo dos anos, a ANPEd “tem se projetado no país e fora dele, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tornando-se referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional”.

As atividades da ANPEd estruturam-se em dois campos: o Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação, sócios institucionais da ANPEd; e os Grupos de Trabalho - GTs temáticos, os quais congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializado da educação. A instância superior de organização da Associação é sua Assembléia Geral, integrada por todos os sócios. A Diretoria é composta por um presidente, três vice-presidentes, um secretário-geral e dois secretários adjuntos. O Conselho Fiscal é composto por três membros e três

²² Disponível em: <http://www.anped.org.br/inicio.htm>

suplentes. O Fórum e os Grupos de Trabalho contam com coordenadores e vice-coordenadores, eleitos por seus pares.

Os principais objetivos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, de acordo com seu sítio na Internet, são: buscar o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no país; fomentar a produção de trabalhos científicos e acadêmicos na área educacional, facilitando também sua difusão e intercâmbio; estimular as atividades de pós-graduação e pesquisa em educação para responder às necessidades concretas dos sistemas de ensino, das universidades e das comunidades locais e regionais, valorizando a cultura nacional e contribuindo para sua permanente renovação e difusão; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à pós-graduação; e promover o intercâmbio e a cooperação com associações e entidades congêneres.

Em semelhança à ANPAE, a ANPEd objetiva intercambiar experiências com outras associações afins, no sentido tácito de amplificar a ressonância de suas ideias e ações, especialmente no que tange à formulação da política educacional do país. Conforme Sherer-Warren (2004, p.14 *apud* DANIEL, 2007, p. 291), estabelecendo uma aproximação entre os conceitos de associativismo e movimento social,

as associações civis são formas organizadas de ações coletivas, empiricamente localizáveis e delimitadas, criadas pelos sujeitos em torno de identificações e propostas comuns, como para a melhoria da qualidade de vida, defesa de direitos de cidadania, reconstrução ou reivindicação em torno de interesses comunitários de variados tipos sociais.

Dessa forma, devido, justamente, às suas características essenciais, as associações aqui estudadas possuem zonas de contato e confluências (algumas já salientadas). Entretanto, diferenciam-se por suas peculiaridades (discurso e constituição) e historicidades (trajetória). Em contraposição ao caráter mais amplo da ANPAE, por exemplo, pode-se mencionar que a ANPEd é composta por sócios ligados a um círculo acadêmico mais restrito, pois tratam-se de instituições, professores, pesquisadores e estudantes de Pós-Graduação em Educação, isto é, setores mais graduados do sistema de ensino (o que torna esta entidade simbolicamente mais forte no campo da educação). A estes, e por meio destes associados, a ANPEd veicula um discurso pautado em premissas de viés científico. Pode-se inferir que o uso recorrente de termos como pesquisa e produção / publicação do conhecimento entrevê uma tentativa de legitimidade desta entidade educacional no campo acadêmico, ao passo que revela estratégias de ação orientadas para seu reconhecimento

no campo político – a detenção de capital científico facilita a aquisição de poder político (BOURDIEU, 1998).

Assim, reafirmando sua posição no campo acadêmico através de pesquisas (definição de temas pelos GTs) e publicações (setor editorial – Revista Brasileira de Educação), ou seja, através do controle de bens simbólicos que funcionam como signos distintivos nas disputas por reconhecimento de um único modelo de formação para o Curso de Pedagogia, a ANPEd busca retroalimentar seu capital científico e cultural e se credenciar como a entidade mais autorizada a dialogar com o poder político.

Outra entidade educativa envolvida, diretamente, na (re) formulação do Curso de Pedagogia é a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. A ANFOPE foi criada em 1980 e apenas assim intitulada dez anos depois²³; consoante seu Estatuto, é entidade de caráter político, científico e acadêmico, sem caráter religioso e político partidário, independente em relação ao Estado, atuante nos debates e proposições para a formação dos profissionais da Educação. Dentre seus membros encontram-se os chamados sócios fundadores – associados participantes da Assembléia Ordinária de Fundação da Entidade e os de trajetória reconhecida desde a instalação do Comitê Pró-Formação do Educador; os sócios institucionais – entidades representativas do magistério e demais entidades interessadas na formação do educador; e os sócios individuais – profissionais da educação, pesquisadores da área e estudantes de cursos de formação dos profissionais da educação.

No processo de arrigementação empreendido pela ANFOPE, o caráter de militância explícita de oposição aos Institutos Superiores se constituiu uma das suas principais bandeiras. Segundo o site a ela relacionado²⁴, seu trabalho se orienta por princípios que sustentam o caráter militante da entidade e a forma propositiva como seus membros se posicionam frente aos desafios historicamente colocados no campo das políticas educacionais, especialmente, na luta a favor da formação e de valorização dos profissionais da educação. Trata-se, pois, de uma entidade cuja ação militante se faz no âmbito do “pedagógico”, do pedagogismo²⁵.

Em decorrência, a ANFOPE considera sua atuação basilar no debate e análise de políticas públicas, em particular, no campo da formação dos profissionais da educação e na produção de conhecimento na área, e entende ser sua contribuição altamente significativa para a definição de princípios norteadores das reformulações curriculares dos cursos de formação de professores e pedagogos. Nessa perspectiva, a ANFOPE

²³ Em 1980, a I Conferência Brasileira de Educação em São Paulo foi palco da criação do Comitê Pró-formação do Educador, transformado em 1983 em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, e em 1990, na Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores – ANFOPE (LIBÂNEO, 2000, p. 121-22).

²⁴ Disponível em: www.cedes.unicamp.br/boletim_anfope.doc

²⁵ Caracterizado pela ênfase dada à preocupação com a transposição didática (expressão escolar ou aplicação prática) dos conteúdos.

acredita ser (e quer fazer acreditar que seja) um espaço de reflexão propiciador de avanços na organização dos educadores em prol de uma formação profissional comprometida com a melhoria da Educação Básica em todo o país, entendendo-a como elemento fundamental para a transformação social e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dentre as finalidades descritas em seu estatuto, estão: a articulação com associações e entidades do meio educacional; a defesa da educação, enquanto um bem público, da democracia e de uma política educacional que atenda às necessidades populares; a socialização de experiências; a geração de conhecimento; e a mobilização de pessoas e instituições formadoras dos profissionais da educação.

A retórica da ANFOPE confirma, pois, seu caráter de entidade militante no campo educativo: sustentado um discurso genérico mediante o uso de expressões como “transformação social”, “construção de uma sociedade mais justa e igualitária”, “formação profissional comprometida com a melhoria da Educação Básica”, a ANFOPE tende a popularizar seus objetivos e a criar mecanismos de propagação política. Nesse sentido, a atuação da ANFOPE, no contexto de decisão acerca do pensamento pedagógico, pauta-se na tentativa de arregimentar adeptos à sua luta por mais legitimidade perante os assuntos relacionados à educação e à pedagogia; para tanto, busca (esta associação) demarcar suas concepções, em especial, a concepção de docência como base da formação dos profissionais da educação (erigida na legislação mais recente sobre o Curso de Pedagogia no Brasil), em encontros de educadores (e quaisquer outros canais de discussão e divulgação de ideias e conceituações) e em manifestos dirigidos ao Estado e à sociedade (indicados na próxima seção). Em contrapartida, a ANFOPE não concorre no mercado editorial, não tem revista ou qualquer outra forma de produção publicitária.

Com relação à apresentação das entidades enumeradas, pode ser percebida por parte de todas elas, a elaboração de discursos portadores de princípios como “liberdade”, “igualdade”, “democracia”, “justiça social”, “cooperação” e “participação”. No campo educativo, tais discursos se configuram como elementos de trocas lingüísticas (entre entidades-membros, entidades-entidades, entidades-Estado e entidades-sociedade) carregados de valor social e de eficácia simbólica. Segundo Bourdieu (1998), a autoridade que funda a eficácia performativa do discurso é um ser (re) conhecido que permite impor (e se impor), perante todos e em nome de todos, o consenso sobre o sentido do mundo social. No caso das entidades mencionadas, verifica-se que todas se arrogam porta vozes dos educadores brasileiros (fala autorizada) mediante a mobilização de um discurso genérico dificilmente refutável que pretende se reproduzir e se popularizar, isto é, tornar-se eficaz simbolicamente e dominante (no campo educativo).

Recorrendo a Israel Scheffler, estudioso da lógica do discurso pedagógico, e à sua obra *A linguagem da educação*, na qual Scheffler

examina figuras de linguagem como as metáforas educacionais, Saviani aponta que os *slogans* educacionais têm por função unificar as ideias e as atitudes dos movimentos educativos: “exprimem e promovem, ao mesmo tempo, a comunidade de espírito, atraindo novos aderentes e fornecendo confiança e firmeza aos veteranos” (SCHEFFLER, 1974, p. 46 *apud* SAVIANI, 2008, p. 144). Muitas vezes, com o decorrer do tempo, os *slogans*, símbolos unificadores de ideias e atitudes, passam a ser interpretados de maneira mais literal e, ao serem considerados argumentos ou doutrinas, redundam na difusão de um enunciado que se coloca como pura expressão de uma verdade pedagógica (SAVIANI, 2008, p. 144-46), tal como anseiam as entidades educacionais já descritas (e as que ainda serão elencadas) quanto à instauração de um modelo de formação para o pedagogo que contemple definições e classificações veiculadas em suas retóricas (com destaque para o *slogan* da ANFOPE “docência como a base da formação dos profissionais da educação”).

Nesse quadro de entidades educacionais atinentes ao processo de reconfiguração do Curso de Pedagogia, encontram-se, ainda, o Centro de Estudos Educação e Sociedade e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras bem como o Conselho Nacional de Educação.

De acordo com o site do Centro de Estudos Educação e Sociedade²⁶ (CEDES), este surgiu em março de 1979, em Campinas, como resultado da atuação de alguns educadores preocupados com a reflexão e a ação ligadas às relações da educação com a sociedade. A partir de sua criação, o CEDES passou a editar a Revista Educação & Sociedade, e, atualmente, edita também os Cadernos CEDES. A ideia primeira de criação do Centro, assim como o primeiro número da Revista, surgiu durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na Unicamp. A partir do II Seminário de Educação Brasileira, o CEDES passou a organizar, conjuntamente com a ANPEd e a ANDE (Associação Nacional de Educação), as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). Além destes eventos, o Centro participou de inúmeros movimentos sociais de reorganização do sistema educacional, congressos, encontros, seminários, assim como esteve presente no Fórum Nacional de Educação na Constituinte e no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

O CEDES tem como meta, desde sua formação²⁷, ser um instrumento de luta, ao lado de outras instituições que atuam no movimento social, no sentido da democratização da sociedade. Tem como papel político a democratização da educação no âmbito nacional.

²⁶ Disponível em: http://www.abeu.org.br/index_editora.php?id_editora=5

²⁷ Vale ressaltar seu posicionamento crítico e contrário ao modelo educacional vigente durante a ditadura militar, posicionamento esse, orientado para a ruptura com o tecnicismo propalado pelo modelo brasileiro ditatorial, e a presença marcante de Saviani neste Centro, principalmente, no Comitê da Revista Educação e Sociedade e Cadernos CEDES.

O CEDES, frente às associações até então mencionadas, figura como um espaço de discussão mormente ligado à manutenção da democracia e ao engajamento de movimentos sociais da área educacional (ainda que não haja indicações sobre que democracia defende e nem com quais movimentos sociais se comunica). Sua aproximação com as demais entidades pode ser percebida em aspectos mais gerais como é o caso do seu surgimento, ocorrido em meio a um encontro nacional de educadores (tal como a ANFOPE), de seu comprometimento com a defesa de um ideal democrático (conforme exposto com veemência pela ANPAE) e da promoção de reflexões, entrecortadas por investimentos de cunho ideológico, através da revista que edita (assim como a ANPEd). Em contrapartida, o Centro de Estudos Educação e Sociedade tem como escopo a atualização de ideias que envolvem aspectos educacionais e sociais e a promoção de discussões acerca do pensamento educativo. Dentre as entidades apresentadas, destaca-se por sua preponderância no campo editorial: as temáticas publicadas em seus periódicos contribuem para a definição de zonas de debates e para a identificação dos grupos envolvidos em litígios no campo educacional. Recentemente, dedicou um número de sua revista para a discussão da Resolução CNE/CP nº. 1/2006.

O Fórum Nacional de Diretores de Faculdades / Centros / Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR - foi criado em 1992 e tem por objetivo primeiro, segundo apontamentos encontrados em sua página oficial na Internet²⁸, o fortalecimento do ensino público, gratuito e de qualidade em todos os níveis, em especial, nos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas Plenas enquanto espaços, por excelência, da formação do educador. A estrutura organizacional do Conselho Diretor do FORUMDIR divide-se levando em conta as regiões do país, sendo um presidente nacional, um vice-presidente nacional, vice-presidentes em cada região (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-oeste) e demais membros. Além disso, o FORUMDIR possui como finalidades primordiais, conforme explicitado em seu Regimento Interno aprovado em 2001 no XIV Encontro Nacional ocorrido em Goiânia e revisto no XXIII Encontro Nacional realizado em Belo Horizonte em 2007, Art. 2º:

- I. participar, integrar e fortalecer os movimentos organizados da sociedade brasileira em prol da ampliação da oferta, da democratização e da qualidade da educação pública;
- II. interferir na definição das políticas públicas educacionais, em geral, e daquelas destinadas aos cursos de formação do Educador, em especial;
- III. socializar as diversas experiências acadêmico-administrativas desenvolvidas pelas Instituições participantes com vistas à formulação de projetos políticos educacionais.

²⁸ Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/forumdir/>

O FORUMDIR configura-se, portanto, em uma espécie de corporação, a nível nacional, de dirigentes do Ensino Público Superior voltada para a formulação, análise e proposição de políticas públicas educacionais que visem estimular o desenvolvimento das Universidades Públicas e a valorização dos profissionais da educação. O FORUMDIR também prevê a articulação com instituições governamentais e não-governamentais, a fim de criar condições para a implementação de suas propostas de ação, bem como estimula a articulação entre instituições educacionais e científicas das diferentes regiões, com vistas ao desenvolvimento e divulgação das atividades engendradas no interior das mesmas.

O FORUMDIR não se ocupa, pois, da elaboração do conhecimento (como a ANPEd) e tampouco alimenta o mercado editorial com veiculação de periódicos (como o CEDES); sua atuação consiste em congregar Instituições de Ensino Superior orientadas para o alcance de reconhecimento social e político de seu aparato de ideias e categorias. As cartas e manifestos assinados por este Fórum denotam sua pretensão de interferência nas decisões balizadas tanto pelas outras entidades e associações voltadas para a educação, como pelas instâncias governamentais, as quais dialogaram entre si e disputaram, *pari passu*, o estabelecimento de um único perfil de profissional da educação, mais especificamente como este estudo visa apontar, de pedagogo.

Até o presente momento foram apresentadas e analisadas as associações e entidades educacionais oriundas da sociedade civil envolvidas nos debates e embates acerca da definição do Curso de Pedagogia, suas diretrizes curriculares, finalidades e pressupostos epistemológicos. Esse debate, entretanto, para ser eficaz, teria que chegar ao órgão do Estado encarregado de definir as Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores no Brasil: O Conselho Nacional de Educação.

A ideia de um Conselho Superior no Brasil foi objetivada em 1911 (Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911), com a criação do Conselho Superior de Ensino. A ele seguiram-se o Conselho Nacional de Ensino (Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925), o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931), o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), os Conselhos Municipais de Educação (Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971) e, novamente, o Conselho Nacional de Educação (MP nº 661, de 18 de outubro de 1994, convertida na Lei nº 9.131/95).

Conforme site do Ministério da Educação²⁹, o atual Conselho Nacional de Educação, órgão colegiado integrante do Ministério mencionado, foi instituído pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da

²⁹ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12449&Itemid=754

Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe, entre outros encargos, formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento da legislação educacional.

As Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, que compõem o Conselho, são constituídas, cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos em cada Câmara, respectivamente, o Secretário de Educação Fundamental e o Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, nomeados pelo Presidente da República. Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno.

O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. Por isso, o Conselho Nacional de Educação não se exime do diálogo (e nem das alterações) com as associações e entidades educacionais e nem poderia, uma vez que grande parte de seus membros tem a nomeação sugerida, justamente, pela ANPEd, ANPAE, etc, isto é, por esferas representativas da sociedade civil no âmbito da educação. Em decorrência, o quadro de conselheiros é fortemente heterogêneo, abarcando desde pesquisadores de renome internacional até dirigentes de instituições educacionais brasileiras de cunho privado. Tal heterogeneidade, ao passo que é esperada, pois se trata de um Conselho que apregoa o estabelecimento de uma gerência democrática em prol da educação nacional e a garantia da participação de setores sociais nas decisões a serem tomadas, é fator de contendas ideológicas e políticas veladas dispostas em tom de consenso, em prol da elaboração do discurso oficial.

De um modo ou de outro, é verossímil que se estabeleça entre o Estado (mediante o CNE) e a sociedade civil (mediante as entidades educacionais) uma lógica colaborativa. Os espaços de cogestão participativa, nos quais o Estado e a sociedade civil discutem e deliberam conjuntamente acerca de políticas públicas e assuntos relativos ao interesse coletivo, constituem-se, de acordo com Lüchmann (MATOS, 2008, p. 10), uma "inovação institucional em direção à democratização", porquanto propiciam o controle social sobre a criação e execução de políticas públicas (MATOS, 2008, p. 10), sendo mister ressaltar, contudo, que esse controle social, quando efetivo, tende a se estabelecer em conformidade com os contextos político, histórico e institucional e, geralmente, a incidir sob focos relacionais de tensão, avivados, entre outros fatores, como destacou Dagnino, pela problemática partilha de poder (poder de decisão sobre as políticas públicas), exatamente, uma das vias da democratização sinalizada por Lüchmann (MATOS, 2008, p. 15).

De fato, as relações entre o Estado e as organizações da sociedade civil podem ser interpretadas como densas redes de interação estabelecidas num contexto profundamente dialético, engendrado por polaridades que se comunicam e se entrecruzam nos momentos de deliberação. Para Dagnino (2002, p. 285 *apud* MATOS, 2008, p. 17),

o reconhecimento da pluralidade e da legitimidade dos interlocutores é (também um) requisito [...] dos espaços públicos, enquanto espaços de conflito que têm a argumentação, a negociação, as alianças e a produção de consensos possíveis como seus procedimentos fundamentais.

Tal designação de Dagnino possui correlação com os conceitos de campo e de capital de Pierre Bourdieu, o qual colabora, neste estudo, para a análise e a problematização dos liames do campo educacional, especialmente, dos enlaces concernentes ao Curso de Pedagogia, pois, conforme exposto, as entidades educacionais, juntamente com o CNE, demarcam suas iniciativas e ações num determinado campo, dotado de particularidades e sutis relações de força simbólica, a partir do volume e da estrutura do capital científico que possuem. A acumulação de um forte crédito científico pelos atores sociais favorece a obtenção de poderes econômicos e políticos – vide, por exemplo, os assentos de intelectuais, representantes da ANPAE, ANPEd e ANFOPE, em esferas políticas deliberativas como o CNE –, sendo a conversão do capital político em poder científico mais fácil, sobretudo, para os indivíduos / grupos ocupantes de posições médias nas duas distribuições (BOURDIEU, 2004a).

Importa ressaltar que o capital científico, imbricado ao capital cultural e econômico, propicia a constituição do chamado capital simbólico, "forma de que se revestem as diferentes espécies de capital quando percebidas e reconhecidas como legítimas" (BOURDIEU, 1990, p. 154), pela qual as relações de força (simbólica) tendem a reproduzir as relações de força estruturantes do espaço social e político. São pela posse e acumulação do capital simbólico, instrumento e alvo das lutas de concorrência no interior do campo, justamente por ser uma "dádiva atribuída àqueles que possuem legitimidade para impor categorias do pensamento" (BOURDIEU, 2004b, p. 10), e, conseqüentemente, pela possibilidade de afirmação política, que as entidades educacionais assumem posicionamentos e acionam seus capitais, esquemas operatórios e signos distintivos, perante umas às outras e ao CNE.

Enquanto a ANPAE atua sob as égides da tradição herdada de Anísio Teixeira (sendo a tradição um intermédio para a legitimidade de seu discurso), a ANPEd se organiza em torno da produção de conhecimento (sua orientação para a publicação e pesquisa na esfera da pós-graduação lhe garante uma posição de reconhecimento no campo educativo), o CEDES movimenta o mercado editorial (a intensa circulação de seus

periódicos favorece a ressonância das temáticas propostas em suas revistas, com destaque para a revista *Educação e Sociedade*), a ANFOPE incentiva encontros entre educadores (os espaços de discussão e troca de experiências permitem a suas premissas, referentes à formação dos profissionais da educação, ganharem força e aderência), o FORUMDIR promove a articulação entre instituições educativas (um intermédio que, através da realização de eventos e seminários, lhe propicia divulgar, atualizar e reafirmar suas concepções de educação) e o CNE fixa arranjos institucionais e diretrizes a serem seguidas e aplicadas (a preocupação em definir, estabelecer, precisar e limitar as questões educacionais, faz com que o Conselho Nacional de Educação sedimente sua retórica política).

Portanto, as estratégias de distinção das entidades educacionais no campo se estabelecem através de métodos de ação política (publicações, organizações de eventos, estudos e debates movidos por intencionalidades); tais métodos, ajustados a experiências históricas e estruturas de pensamento peculiares, arregimentam seus discursos e as ideologias pretendidas. No entanto, se por um lado, as entidades assentam seus discursos e suas táticas de ação no campo educativo em bases distintas, a partir de estruturas históricas, simbólicas e ideológicas próprias, por outro, cumpre informar que, em alguns momentos, ainda que a ação de cada uma delas se oriente para o atingimento de uma posição legítima particularizada, todas se servem do mecanismo de coligação. Justamente porque a congregação de esforços de diversas associações de um mesmo campo tende não só a reforçar o espírito de pertença ao grupo, mas, sobretudo, a garantir a concretização de metas, viabilizadas por serem ou estarem compartilhadas.

A estratégia de congregação das entidades obteve expressão em manifestos endereçados à comunidade acadêmica e ao Estado. Por um lado, tais documentos mantiveram *slogans* e ideias fundamentais defendidas pelas entidades, em especial, pela ANFOPE; por outro, transformaram o discurso das entidades em um discurso uniforme, com o intuito primordial de adquirir ressonância no CNE e na sociedade, e garantir, em decorrência, a legitimidade de um modelo de formação para o pedagogo provindo do cerne dessas associações e grupos. A repercussão desses manifestos no cenário nacional foi tímida e muitos não lograram o êxito pragmático pretendido.

Destarte, na trajetória do Curso de Pedagogia, pode-se apontar a existência de um campo, de um microcosmo regido por leis específicas e ao mesmo tempo, sujeito a pressões externas, cujo traçado revela posições e representações definidas pela distribuição do capital científico, sobremaneira. Os grupos integrantes deste campo mobilizam sua energia social, utilizando esquemas classificatórios e dispendo de diferentes modos

de dominação, a fim de obterem o monopólio do poder simbólico³⁰ do campo e o controle dos atos decisórios relativos à elaboração, circulação e censura do (s) discurso (s).

³⁰ O poder simbólico, ligado à posse do capital de consagração e cuja forma por excelência é a capacidade de fazer grupos, apresenta-se como um tipo de poder mais "atrativo" porque apoia-se numa conformação inconsciente à autoridade, cujo caráter dissimulado (e dissimulador) garante um efeito mais duradouro no grupo "dominado" e termina por cultivar um *habitus*, um conjunto de esquemas de percepção e apreciação adquirido através da experiência durável de uma posição no mundo social, que permite às relações arbitrárias tornarem-se legítimas (BOURDIEU, 1990).

4

A legislação educacional consoante ao Curso de Pedagogia

os vieses do discurso



Neste capítulo, será apresentada e discutida a legislação referente ao Curso de Pedagogia homologada num período compreendido entre a promulgação da LDBEN 96 e a publicação da Resolução CNE/CP nº. 1/2006, por considerar tal momento histórico uma década decisiva e de significativa efervescência e mobilização de atores e entidades educacionais visando a oficialização de seus discursos. Nesse intervalo de dez anos, foram implementadas mudanças curriculares na formação do pedagogo que redundaram na última normatização do Curso, em vigor até os dias atuais.

4.1 Faculdades de Educação ou Institutos Superiores: novos tempos para velhos dilemas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996, ao "introduzir alguns indicadores visando a formação de profissionais para a Educação Básica, trouxe novamente o curso de Pedagogia à pauta das discussões [...]" (SILVA, 1999, p. 85). A partir desse ano, o CNE publicou uma gama significativa de Pareceres, Resoluções e Portarias, a qual, mais do que inaugurar novas "discussões legislativas", terminou por reeditar algumas normatizações para os cursos de formação de profissionais da área educacional (como é o caso dos pedagogos), restabelecendo ponderações e reacendendo polêmicas, tais como, a definição do *locus* da formação do pedagogo, a fundamentação curricular desta formação e o título a ser conferido (bacharel ou licenciado ou ambos).

No final da década de 90, assistiu-se à homologação de atos normativos voltados para a regulação do Curso Normal de nível médio e superior, numa tentativa de regulamentar e garantir a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nestes cursos e tornar os Institutos Superiores de Educação *locus* possível de atendimento a essa demanda.

A Resolução nº. 02, de 26 de junho de 1997, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio, foi homologada em caráter especial tendo por objetivo sanar a então ausência de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades, num momento em que a Lei 9.394/96 sinalizava a necessidade de docentes capacitados, preferencialmente, em nível superior. A carga horária desses programas, desenvolvidos em cursos regulares de licenciatura, deveria ser, conforme a Resolução, de, pelo menos, 540 horas, tendo a parte prática uma duração mínima de 300 horas. A parte teórica, por sua vez, poderia ser

oferecida utilizando metodologia semipresencial, na modalidade de Ensino à Distância (BRASIL, 1997).

Dois anos depois, a Resolução CEB nº. 02, de 19 de abril de 1999, institui as DCN para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na Modalidade Normal, acrescidas as exigências próprias das comunidades indígenas, dos portadores de necessidades educativas especiais e da Educação de Jovens e Adultos. Por objetivos, propunha o preparo de professores voltados para: uma reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática (Art. 2º, inciso II), o exercício da cidadania plena, as regras da convivência democrática, a utilização de linguagens tecnológicas em educação (Art. 2º, inciso V), etc. Com esta Resolução, estabeleceu-se que o Curso Normal em nível médio teria carga horária de, no mínimo, 3.200 horas distribuídas em 4 (quatro) anos letivos, admitindo-se a integralização do curso em 3 (três) anos e o aproveitamento de estudos (desde que realizados em nível médio) – sendo a parte prática da formação de, pelo menos, 800 horas, de modo a não perder de vista a (re) significação de conhecimentos e valores (BRASIL, 1999a).

O Parecer CNE/CP nº. 53, de 28 de janeiro de 1999, a fim de dar prosseguimento às decisões legais iniciadas em 97, aprofundando, por um lado, em termos de nível, a formação de professores para a Educação Básica, e inaugurando, de outro, em termos de concepção curricular, um novo *locus* formativo destes profissionais, trata das Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Tais são os dois motes justificadores do Parecer: a necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a resolução do secular problema da dissociação entre teoria e prática (teorias x métodos de ensino). Destarte, o presente parecer aponta para a relevância do processo de *aprender fazendo*, a fim de que os docentes em formação tenham garantidos o acesso ao conhecimento produzido nas diversas áreas educativas (direta ou indiretamente) e o desenvolvimento das habilidades imprescindíveis à condução, com qualidade, do processo pedagógico escolar e à reorganização do trabalho da escola.

Conforme Dermeval Saviani salienta em seu artigo “Pedagogia: o espaço da educação na universidade” (2007, p. 103), a relação teoria-prática é uma característica ímpar da trajetória da pedagogia, pois revela duas grandes tendências, nas quais se agrupam concepções de educação diferenciadas: de um lado, concepções pedagógicas que priorizam a teoria relativamente à prática (modalidades da pedagogia tradicional – “como ensinar”) e de outro, concepções que subordinam a teoria à prática (modalidades da pedagogia nova – “como aprender”). Historicamente, a primeira tendência foi dominante até o final do século XIX; já no século XX, assiste-se ao deslocamento para a segunda tendência (sem exclusão da corrente tradicional). Sobre essa questão, Acácia Zeneida Kuenzer e Marli

de Fátima Rodrigues (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 49) ressaltam que o paradigma da prática (ou o privilegiamento da prática) emergiu, no Brasil, no final da década de 80 e início dos anos 90, sob a justificativa de que a produção intelectual e os avanços teóricos estariam afetando pouco a prática docente e que, por isso, em resposta à ineficiência (e convencionalismo) dos modelos de formação e ao elevado academicismo das propostas de formação de professores (racionalidade técnica), seria necessário empreender uma formação reflexiva do professor alicerçada na construção de competências profissionais.

Para as autoras citadas, a *epistemologia da prática*, concepção orientadora de grande parte da produção legislativa da última década consoante à educação, toma a prática em seu sentido utilitário, esbarrando num pragmatismo que tão só circunscreve, improficuamente, o verdadeiro ao útil. Por isso, tanto para Kuenzer e Rodrigues (2007) como para Saviani (2007), a superação do dilema teoria-prática estaria na articulação dialética de ambas, na unidade compreensiva entre esses dois pólos que dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2007). De um modo ou de outro, a *epistemologia da prática* far-se-á presente, a partir de 1999, nos pareceres e resoluções do CNE, com “forte incorporação nos debates, nas práticas e formação de professores desde então” (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 51).

Retomando os apontamentos do Parecer CNE/CP nº. 53/99, este define que:

Os Institutos Superiores de Educação deverão caracterizar-se como promotores de formação profissional, fazendo da prática de ensino, da organização das escolas e da reflexão sobre elas o núcleo central da formação inicial e continuada de professores, candidatos à docência e às demais atividades do magistério, favorecendo a abordagem multidisciplinar e interdisciplinar e constituindo-se em centros de referência para a socialização e a avaliação de experiências pedagógicas e de formação (BRASIL, 1999b).

Nesse sentido, os Institutos Superiores poderão prover: curso Normal Superior para a formação de professores de Educação Infantil; curso Normal Superior para a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (destinado, precipuamente, a professores em regência com formação em nível médio), com possibilidade de ênfase na educação indígena, de portadores de necessidades educativas especiais e de jovens e adultos; cursos de Licenciatura, destinados à formação de docentes de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental (atualmente, 6º ao 9º ano), do Ensino Médio e da Educação Profissional de nível Técnico; Programa de Formação Pedagógica para portadores de diploma de Curso Superior, com duração mínima de 540 horas; Programas de Formação Continuada para funções do magistério da Educação Básica, podendo sua viabilização ocorrer mediante

regime tutorial e alternância de momentos presenciais e à distância; e, por fim, cursos de Pós-graduação, de caráter profissional.

Em decorrência das reflexões contempladas no Parecer CNE/CP nº. 53/1999, foi aprovado, em 10 de agosto do mesmo ano, o Parecer CNE/CP nº. 115, que, mantendo a compreensão da necessidade de *renovação do processo de preparação de profissionais para o magistério*, com o intuito de superar as *deficiências e a desarticulação* percebidas reiteradamente nos cursos oferecidos e de aproveitar as *contribuições advindas das experiências exitosas*, trata, igualmente, das Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, alterando apenas algumas passagens do Parecer anterior e acrescentando indicações complementares. Tal é o caso do trecho (acrescido pelo Parecer CNE/CP nº. 115):

A formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica “far-se-á em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, nos termos do Art. 62, da LDB. Isto quer dizer que as licenciaturas mantidas fora das universidades e centros universitários devem ser incorporadas a institutos superiores de educação. Nas universidades, fica a seu critério organizar ou não institutos superiores de educação, em seu interior. De todo modo, a formação de professores estará sempre pautada em projeto pedagógico próprio (BRASIL, 1999c).

Além disso, os Institutos Superiores de Educação devem contar com uma instância de direção formalmente constituída e responsável por coordenar a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, bem como corpo docente próprio – o corpo docente constituído por professores vinculados à Instituição por contrato, cedência ou convênio deverá ser composto por professores com titulação pós-graduada, pelo menos 10% dos quais com grau de mestre ou doutor, preferencialmente, em área relacionada ao ensino. No que concerne à abrangência dos referidos Institutos, já descrita no Parecer CNE/CP nº. 53/1999, a alteração mais significativa do Parecer CNE/CP nº. 115 com relação ao anterior, encontra-se na redação do item c, qual seja, a possibilidade dos Institutos proverem Cursos de Licenciatura, destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (ao invés de docentes de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional de nível Técnico), organizados conforme o projeto pedagógico de cada instituição.

É válido destacar, ainda, que o Anteprojeto de Resolução proposto ao final do último Parecer aponta a duração do Curso Normal Superior de, no mínimo, 3.200 horas. Quanto ao diploma, indica que os concluintes do referido curso terão direito a diploma de licenciado com habilitação para atuar na Educação Infantil ou para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Art. 6º, § 2º e 3º, respectivamente); já os cursos de

licenciatura dos Institutos Superiores de Educação destinados à docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio darão direito, aos seus concludentes, de diploma de licenciado para a docência nestas duas etapas da Educação Básica, com a habilitação prevista (Art. 7º, § 3º) – em ambos os tipos de cursos (licenciatura e Normal Superior), a duração da parte prática de formação terá duração mínima de 800 horas, sendo vedada sua oferta exclusivamente ao final do curso (vide Anteprojeto de Resolução, Art. 9º). As indicações contidas no Anteprojeto proposto pelo Parecer CNE/CP nº. 115/99 foram homologadas em 30 de setembro de 1999, com a publicação da Resolução CP nº. 1, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.

Apesar da incidência de reflexões no decorrer de 1999, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação não viu esgotadas, no entanto, as discussões acerca do Curso Normal Superior. Por isso, em novembro do mesmo ano, sugeriu o Parecer CNE/CES nº. 970, o qual aborda questões cruciais sobre o Curso Normal Superior e a habilitação do Magistério em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia.

Segundo os relatores do presente Parecer, Eunice Ribeiro Durham, Yugo Okida e Abílio Afonso Baeta Neves, uma das mais importantes inovações estabelecida pela LDBEN 9.394/96 foi a criação de cursos específicos de nível superior destinados à formação de docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental (SIEF) e para a Educação Infantil (EI), com o objetivo de substituir a formação em nível médio realizada no antigo Curso Normal – por isso, a denominação dos cursos de Normal Superior. Estes, no entendimento dos relatores supracitados, tomando por base o Art. nº. 63 da LDBEN 96, não se restringem aos Institutos Superiores de Educação – podendo ser oferecidos em universidades – e se configuram como um tipo específico de curso necessário à formação de docentes para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental (postura condizente com a do Senador Darcy Ribeiro já referida) (BRASIL, 1999d).

Outra questão suscitada pelo Parecer CNE/CES nº. 970, recorrente nas deliberações do CNE, é a que diz respeito aos cursos de Pedagogia no contexto da formação de professores. Para Eunice Durham, Yugo Okida e Abílio Neves, a finalidade dos Cursos regulares de Pedagogia é outra (diferente da do Curso Normal Superior), pois, historicamente, o Curso de Pedagogia foi concebido como instrumento de formação de pesquisadores e especialistas de educação, assim como de docentes das matérias pedagógicas que integravam o currículo dos cursos normais de nível médio. O oferecimento da formação pedagógica (complementação) aos alunos matriculados nos bacharelados e de uma habilitação para a

formação de professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil pelos Cursos regulares de Pedagogia é interpretado, no Parecer, como uma solução provisória à lacuna existente (e persistente) em termos de quantitativo de profissionais habilitados à docência nos níveis de ensino mencionados: trata-se de uma situação a ser alterada pela legislação, pois, “a criação de cursos específicos para a formação de professores para as SIEF e a EI [...] consiste opção correta” (BRASIL, 1999d). Desse modo, a conclusão do Parecer CNE/CES nº. 970/99 é a de que as habilitações para magistério nas SIEF e EI nos cursos de Pedagogia “não devem mais ser autorizadas [...], mas tão somente Cursos Normais Superiores” (BRASIL, 1999d).

Essa assertiva do Parecer, entretanto, não foi consensual. O conselheiro Jacques Velloso declarou-se em desacordo com os relatores. Ainda que para ele, os Cursos Normais Superiores destinem-se, indubitavelmente, à formação de profissionais para lecionar na EI e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), é apenas *um dos* cursos a serem oferecidos nos Institutos Superiores de Educação (ISE) e não o único. Nesse contexto, a principal indagação apresentada pelo conselheiro Jacques Velloso resume-se no questionamento acerca do *locus* de tal formação (ela seria privilégio dos ISE ou dos Cursos Normais Superiores) e a sua preocupação mais aparente, na dubiedade da finalidade dos Cursos de Pedagogia nas universidades – ponto não discutido no Parecer CNE/CP nº. 115/99.

Em tentativa de resposta à primeira, após apresentar alguns dispositivos legais, Jacques Velloso explicita a indicação deste último Parecer, mediante o qual, os cursos de licenciatura, destinados a formar docentes para atuarem na Educação Básica, poderiam ser ministrados em universidades ou em ISE (em consonância com o Art. nº. 62 da LDBEN 96), sem exclusividade, portanto, para os Institutos; com relação ao outro apontamento, a LDBEN, segundo o conselheiro, não proíbe que os Cursos de Pedagogia, quando ministrados em universidades, habilitem para a atuação na EI ou nos AIEF e o Parecer CP nº 115/99 tampouco impede que estes cursos, nos mesmos termos, cumpram tal finalidade. Para Velloso, a garantia de qualidade da formação de docentes para a Educação Básica, “não está no *locus* institucional ou no nome do curso que sigam; ela depende em boa medida da competente adoção e uso, pelas instituições de ensino, de adequadas diretrizes curriculares” (BRASIL, 1999d).

Ademais, o conselheiro rebate preocupações enunciadas no decorrer das discussões sobre a finalidade dos Cursos Normais Superiores e dos Cursos de Pedagogia, quais sejam: a de que as licenciaturas em EI e em AIEF não integrariam a tradição dos Cursos de Pedagogia e a de que não caberia admitir a convivência de dois cursos distintos no nome e similares nos fins para a formação de professores. No que concerne ao argumento da tradição, Jacques Velloso salienta que a LDBEN 9.394/96

“[...] revogou a legislação anterior que emoldurava esta tradição” e, por isso, tal argumento é passível de descarte, assim como o é o segundo argumento, que, ao fomentar a ideia de que não caberia a convivência, num mesmo sistema de ensino, de cursos com nomenclaturas diferentes, tendo um deles (Pedagogia), porém, entre algumas de suas finalidades, as mesmas que caracterizam um outro (Normal Superior) – justamente, a possibilidade de oferta de licenciatura em EI e AIEF –, acabaria por fomentar a restrição dos Cursos de Pedagogia ao bacharelado – uma solução que, segundo o conselheiro, seria, na verdade, uma “indesejável limitação à flexibilidade que no espírito da LDBEN deve caracterizar a organização de todos os cursos, respeitadas as respectivas diretrizes curriculares” (BRASIL, 1999d) e uma grave restrição a experiências de êxito e a projetos importantes no âmbito da formação de docentes para a Educação Básica.

Apesar de admitir que a existência dos dois cursos de nomenclatura diversa cria uma superposição parcial de finalidades, Velloso acredita que este é um pequeno custo conceitual a ser arcado pelos sistemas de ensino e que as diretrizes curriculares devem espelhar tanto esta superposição como os aspectos de distinção entre ambos. Nas palavras do conselheiro (BRASIL, 1999d):

[...] são as diretrizes curriculares que orientarão a formação de nossos docentes para a educação infantil, para o ensino fundamental ou para o ensino médio, sob o desenho das licenciaturas plenas, estejam estas situadas em Curso Normal Superior ou em Curso de Pedagogia,

salvaguardada a autonomia das universidades na implantação das licenciaturas ministradas ou a serem oferecidas.

O que se percebe, no decorrer dos inúmeros momentos de discussão acerca do Curso Normal Superior e do Curso de Pedagogia, é que a problemática do *locus* e do tipo de curso para a formação de docentes atuantes na Educação Básica fez-se determinante para as decisões legais. De modo que, ainda em 1999, o então presidente Fernando Henrique Cardoso sanciona o Decreto nº. 3.276, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. Este decreto retoma algumas considerações contidas na legislação anterior, sem grandes alterações, exceto a que se encontra no Artigo 3º, § 2º, causadora de grande polêmica a nível nacional, qual seja:

A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á *exclusivamente* [grifo nosso] em cursos normais superiores (BRASIL, 1999e).

No “Manifesto pela revogação do Decreto Presidencial nº. 3.276/99”,

publicado em 19 de abril de 2000, seus signatários³¹ asseveram que este decreto: representa a culminância de um processo autoritário iniciado durante a tramitação da LDBEN 96; se sobrepõe à discussão nacional sobre a formação de professores empreendida pela comunidade educacional e pelo CNE; coloca em questão a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (ao incumbir, com exclusividade, os Cursos Normais Superiores da formação de professores); privilegia a prática em prejuízo da teoria (afastando-se das reais necessidades de qualificação profissional dos educadores); desperdiça as experiências exitosas dos Cursos de Pedagogia; fere a autonomia universitária e compromete a educação nacional (ao comprometer a formação docente) (MANIFESTO..., 2000). Tais argumentos ganharam relevo: a pressão dos grupos de educadores para retirar a exclusividade, levou à mudança do termo *exclusivamente* por *preferencialmente*, através do Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000 (BRASIL, 2000), já que, de acordo com tais educadores, se persistisse a orientação do Decreto nº. 3.276/99, o Curso de Pedagogia perderia sua função (e existência).

Nos anos seguintes, o tema que prevaleceu³², em termos de decisão legislativa e de produção / veiculação de manifestos e posicionamentos conjuntos de entidades educacionais ligadas ao Curso de Pedagogia, foi o da definição de diretrizes curriculares para estes cursos e para os cursos de formação de professores. Como tais documentações gravitavam em torno do estabelecimento de um perfil profissional e de um modelo formativo, pode-se perceber o acirramento de contendas entre grupos de educadores e intelectuais em prol do privilegiamento de suas posições e concepções. É verossímil notar que o discurso dominante nos manifestos das entidades anteriormente enumeradas (com exceção do CNE) é um discurso sem sujeito (indivíduo), um discurso anônimo, cuja função primeira é exprimir e produzir a integração lógica e moral dos grupos dominantes no campo educativo e no mundo social; por conseguinte, fala-se em nome dos educadores, como se as percepções de todos fossem equiparáveis e homogêneas e como se os porta-vozes dos discursos apregoados partissem de lugares neutros.

Segundo Bourdieu (2001, p. 228), no mundo social, produto e móvel de lutas simbólicas (cognitivas e políticas) pelo (re) conhecimento, cada indivíduo ou grupo persegue a imposição de uma representação vantajosa de si e o poder de impor, como legítimos, os princípios de

³¹ Signatários do manifesto: 837 participantes do I Congresso Ibero-Americano de Formação de Professores, ANPEd, ANFOPE, FORUMDIR, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores e Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores de História da Educação (ASPHE).

³² É importante sublinhar que a própria escolha dos temas em debate ao longo da história do Curso de Pedagogia é a expressão de lutas entre os grupos do campo educacional pela definição de conceitos fundamentais. De acordo com Bourdieu (1998, p. 143), a relação de oposição entre palavras (neste caso, licenciatura x bacharelado, Pedagogia x Normal Superior, ciência x prática social) remete sempre a uma relação de oposição entre grupos sociais.

construção e avaliação da realidade social mais favoráveis tanto ao seu ser social (individual e coletivo), como à acumulação de um capital simbólico de reconhecimento. No campo da educação, em específico, ao mobilizar o capital simbólico acumulado em toda a rede de relações de reconhecimento em que se inserem, as entidades educacionais buscam garantir uma representação vantajosa de si e a imposição de conceitos e princípios singulares, a partir da elaboração de discursos propagadores de um vultoso postulado ideológico.

4.2 A loquacidade do discurso: resoluções, reordenamentos e reiteraões acerca da formação do pedagogo

No ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação concentrou-se na definição de diretrizes curriculares para os cursos de formação de docentes, embora o Parecer CNE/CES nº. 133, de 30 de janeiro de 2001, tenha tido por objetivo prestar esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentando como questão motriz remanescente dos anos anteriores, o *locus* dessa formação³³.

O Parecer CNE/CP nº. 009/2001, seguindo a linha de debates intensificados no mesmo ano, trata, pois, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Este Parecer configurou-se como o resultado do trabalho da Comissão Bicameral, composta por conselheiros das Câmaras de Educação Básica e Superior, que, primeiro, o submeteu à apreciação de todo o CNE e, posteriormente, da comunidade educacional (ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, entre outras), em reuniões e audiências públicas, empreendidas num contexto de enormes desafios para a área educativa no alcance e operacionalização do reiterado ideal democrático e do imperativo de qualificação profissional. Nas palavras da relatora Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira (BRASIL, 2001b):

Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da

³³ Conclui o Parecer, no que se refere aos critérios a serem atendidos na oferta de cursos destinados à formação superior de profissionais voltados para a EI e os AIEF, que em universidades e centros universitários, tais cursos poderão ser oferecidos, preferencialmente, como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, e que em instituições não-universitárias, far-se-á necessária, caso objetivem a formação superior de professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a criação de Institutos Superiores de Educação e, conseqüentemente, a implementação do Curso Normal Superior (BRASIL, 2001a).

importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.

Consoante o relatório do Parecer CNE/CP nº. 009/2001, tal proposta de diretrizes curriculares para a graduação é proveniente “de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas” – movido por contribuições advindas, por exemplo, do “pensamento acadêmico, [da] avaliação das políticas públicas em educação, [dos] movimentos sociais [e das] experiências inovadoras em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior” –, e “apresenta princípios orientadores amplos [...] para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos”, qualquer que seja o *locus* institucional em que ocorram, áreas de conhecimento que pertençam e / ou etapas da escolaridade básica que abranjam (BRASIL, 2001b).

Como marco político-institucional do processo de revisão curricular e conceitual apresentado, encontra-se a LDBEN 96, a qual “[...] sinalizou o futuro e traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da educação básica” (BRASIL, 2001b), levando em consideração as concepções de cidadania consciente e ativa, respeito à diversidade pessoal, social e cultural do alunado, valorização do conhecimento e do pensamento crítico e reflexivo, espírito investigativo, confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções, postura comprometida, solidária, justa, cooperativa, autônoma e responsável, utilização de recursos tecnológicos, construção de experiências significativas e enfrentamento de desafios, tudo isso tendo em vista a maturação da aprendizagem e o abrangente desenvolvimento dos alunos, de acordo com as especificidades da faixa etária. Para tanto, é mister, segundo as ideias debatidas no relatório, a superação de rupturas existentes, em especial no âmbito da lei, na formação de professores de crianças, adolescentes e jovens, a fim de que o direito de aprender do aluno, o trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola e a articulação entre esta e a comunidade (como prevê a LDBEN 96) aconteçam de fato, mediante a ação de profissionais da educação preparados e competentes.

Como já observado no discurso das entidades educacionais, existe, na fala da relatora Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, incumbida de enunciar o aparato conceitual e ideológico criado e mobilizado pela Comissão Bicameral, traços de generalidade e opacidade. Ao falar, por exemplo, de pensamento acadêmico e movimentos sociais como alguns dos motores do processo de reflexão que sustenta a proposta de diretrizes curriculares para a graduação apresentada pelo Parecer CNE/CP nº. 009/2001, a relatora não clarifica qual é a escola de pensamento em questão e tampouco aclara sobre quais movimentos sociais se alude. Além

disso, sua fala adquire contornos de um discurso político genérico com a utilização de palavras e expressões, também empregadas nos discursos das entidades educativas, como “cidadania”, “respeito à diversidade”, “cooperativa”, “justa”, “solidária”.

É preciso ter em mente que as formações discursivas são componentes das formações ideológicas e determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura particular; entretanto, não somente as intenções determinam o dizer: existe uma articulação entre intenção e convenções sociais (convenção entendida como um costume válido dentro de um grupo e garantido pela reprovação da conduta discordante) (ORLANDI, 2006, p. 26). Conforme Capalbo (1979, p. 96), “[...] nossa fala nunca é neutra, pois não deixa os nossos ouvintes indiferentes”.

Afirma este Parecer que as rupturas legais, as deficiências da estrutura curricular e a abreviação indevida dos cursos, através de licenciaturas curtas e de complementação pedagógica, acabaram simplificando o domínio do conteúdo e a qualificação profissional do futuro professor, bem como corroboraram a visão da atuação do licenciado como inferior ou primordialmente vocacional (e, portanto, passível de improvisos), e comprometeram a construção de um curso com identidade própria (devido, justamente, ao funcionamento de muitas licenciaturas como anexos dos bacharelados) (BRASIL, 2001b).

Ao empreender um estudo acerca da construção das identidades sociais e profissionais, Claude Dubar (2005) aponta que a identidade social pode ser definida como a dupla articulação de uma orientação “estratégica” e de uma posição “relacional”, resultantes da interação de uma trajetória social e de um sistema de ação, em outras palavras, resultantes do encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados. A identidade apresenta-se, pois, como produto de dois processos correlatos, quais sejam: o processo biográfico e o processo relacional (sistemático e comunicacional). No primeiro caso, imperam os atos de pertença que exprimem “que tipo de pessoa se quer ser”, isto é, a identidade para si, relativa à incorporação da identidade pelo próprio indivíduo mediante suas trajetórias sociais; no segundo caso, sobrepõem-se os atos de atribuição que visam definir “que tipo de pessoa se é”, ou seja, a identidade para outro, referente à concessão da identidade pelas instituições e pelos agentes em interação com o indivíduo, a partir de sistemas de ação, das relações de força entre os atores implicados e da legitimidade das categorias utilizadas.

Quando há desacordo entre a identidade para si (ou identidade social “real”) e a identidade para outro (ou identidade social “virtual”), as “estratégias identitárias” podem assumir duas formas de transações: ou externas (objetivas) entre o indivíduo e outros significativos, com o intuito de acomodar a identidade para si à identidade para o outro (alternativas:

cooperação – reconhecimento ou conflito – não-reconhecimento); ou internas ao indivíduo (subjetivas), uma negociação entre a necessidade de salvaguardar uma parte de identidades anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas) (alternativas: continuidades tendo em vista a reprodução ou rupturas orientadas para a produção) (DUBAR, 2005).

Como a identidade social é sempre reconstruída, não é “transmitida” por uma geração à seguinte; ela é construída por cada geração com base em categorias e posições “herdadas da geração precedente, mas, também, através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem” (DUBAR, 2005, p. 118). Por conseguinte, “o investimento [...] num espaço de reconhecimento identitário [é] [...] dependente da natureza das relações de poder neste espaço, do lugar que o indivíduo ocupa e do seu grupo de pertença” (DUBAR, 2005, p.117).

No que tange ao processo de (auto) reconhecimento identitário do professorado (bem como do pedagogo), faz-se notória (e constante) a negociação entre as *identidades herdadas*, relacionadas, diretamente, aos condicionantes históricos do curso de formação para o magistério, e as *identidades visadas*, ligadas às projeções de futuro e expectativas para a carreira. Sobre isso, discorre o Parecer CNE/CP nº. 009/2001 (BRASIL, 2001b):

É certo que como toda profissão, o magistério tem uma trajetória construída historicamente. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sócio-político no qual ela esteve e está inserida, as exigências colocadas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos e, conseqüentemente [sic], o papel e o modelo de professor, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades de Estado, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser a profissão magistério.

Uma profissão cuja necessária revisão formativa, segundo o Parecer referido, enfrenta problemas no campo institucional e no campo curricular, tais como: segmentação da formação e descontinuidade na formação dos alunos da Educação Básica; isolamento das escolas de formação; distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da Educação Básica; desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação; tratamento inadequado dos conteúdos; falta de oportunidade para desenvolvimento cultural; tratamento restrito da atuação profissional; concepção restrita da prática; inadequação do tratamento da pesquisa; ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações; desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os

alunos da Educação Básica; e desconsideração das especificidades próprias das etapas da Educação Básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular da mesma (BRASIL, 2001b).

Dentre os desafios a serem enfrentados pelos cursos de formação de docentes em prol de uma construção integral do currículo evidenciados no Parecer, merecem relevo: a) a indevida polaridade entre o trabalho na sala de aula (pólo um – supervalorização dos conhecimentos teóricos e visão aplicacionista das teorias) e as atividades de estágio (pólo dois – supervalorização do fazer pedagógico e visão ativista da prática) – em prejuízo da concepção de prática mais como um componente curricular e da superação da organização do tempo dos estágios, geralmente, curtos e pontuais; b) a escassez de temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena; c) a carência de prática investigativa, leia-se pesquisa, que priva os professores em formação de elementos importantes na compreensão da “processualidade da produção e apropriação do conhecimento e da provisoriedade das certezas científicas” (BRASIL, 2001b); e d) a falta de clareza sobre quais conteúdos o professor em formação deve aprender, somada à desconsideração da distinção capital entre conhecimento do objeto de ensino e sua expressão escolar (ou transposição didática) – equívoco que fomenta, dependendo da Instituição, o pedagogismo ou o conteudismo³⁴.

O voto da relatora Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, apresentado no final do relatório do Parecer supracitado, ratifica as análises expostas no seu decorrer, na medida em que ela afirma ser nuclear a concepção de competência na orientação do curso de formação inicial de professores – objetivando mobilizar conhecimentos, articulando fazer e reflexão – e ser indispensável a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor (conceito de simetria invertida³⁵), sendo determinantes: o repensar da perspectiva metodológica – para que seja garantida, na opção didática, a articulação entre conteúdo e método de ensino, bem como sejam propiciadas aprendizagens significativas pautadas em situações-problema que incitem, por sua vez, a construção de novos instrumentos de ação e interpretação (redes de significados); da avaliação – visando o diagnóstico e o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos, a fim de que cada aluno possa identificar melhor suas necessidades de formação e investir no próprio desenvolvimento profissional; e, finalmente,

³⁴ Conforme o Parecer CNE/CP nº. 009/2001 (BRASIL, 2001b), entende-se por pedagogismo a grande ênfase dada à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação; e por conteudismo, a valorização, em demasia, dos conhecimentos que o estudante deve aprender, “sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica”. Exceto algumas raras exceções, os atuais cursos de formação de professores, ou aderem ao pedagogismo, ou se filiam ao conteudismo.

³⁵ Trata-se da aproximação entre a situação de formação e a de exercício do futuro professor: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, vivenciando uma situação invertida – o que implica coerência entre o que ele faz na formação e o que dele se espera como profissional (BRASIL, 2001b).

do lugar ocupado pela pesquisa – visto que a atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (postura investigativa) e a autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos considerados objetos de ensino (para além das aparências) são partes fundamentais do trabalho pedagógico, as quais, fomentadas pela/na pesquisa, conduzem à resignificação dos conteúdos e à recriação de formas de intervenção didática³⁶.

Ademais, a esses imperativos, conforme o Parecer, devem estar conectados o conjunto de competências e conhecimentos a serem desenvolvidos na formação da Educação Básica, isto é, competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática (dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade), à compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar, ao domínio do conhecimento pedagógico e de processos de investigação que possibilitem aperfeiçoamento da prática pedagógica, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; e conhecimentos relativos ao desenvolvimento profissional, à cultura geral e profissional, aos conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino, aos temas pedagógicos sobre a docência, à experiência (em prol do “aprender a ser professor”), sobre crianças, jovens e adultos e sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação (BRASIL, 2001b).

No Parecer, tais competências encontram-se expressas em eixos, basilares para a constituição de matrizes curriculares coerentes e para o processo de autonomia intelectual do professor, porque “além de saber e de saber fazer, ele deve compreender o que faz” (BRASIL, 2001b).

[...] a perspectiva de formação profissional apresentada neste documento inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso (BRASIL, 2001b).

A valorização paradoxal das competências em detrimento das disciplinas (paradoxal já que a relação entre ambas é necessária ainda que dialética), típica da influência da *epistemologia da prática*, somada ao emprego de *slogans* educacionais – “(o professor) além de saber e de saber fazer, deve compreender o que faz”, “aprender a ser professor”, “ressignificação dos conteúdos”, “intervenção didática”, “comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática” – marcam o texto

³⁶ No Parecer, entende-se por pesquisa, um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar (BRASIL, 2001b).

do Parecer CNE/CP nº. 009/2001 que, assim como as demais legislações referentes à formação dos profissionais da educação das décadas de 90 e 2000, pretende legitimar, através de seu discurso e da mobilização da energia social do campo, um modelo único de formação para professores da Educação Básica.

Segundo a relatora Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, “[...] estas Diretrizes apresentam a flexibilidade necessária para que cada Instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores [...] acima [...]” (BRASIL, 2001b). Essa é conclusão do Parecer CNE/CP nº. 009/2001, e o voto em separado do conselheiro Nelio Bizzo apenas acompanha toda a tentativa de reflexão apontada, reforçando que as diretrizes ora aprovadas “[...] não traçam relações de causa-efeito equivocadas para explicar o fraco desempenho escolar dos alunos da escola básica, [...] mas incentivam processos de aperfeiçoamento institucional [...]” (BRASIL, 2001b). O Projeto de Resolução anexo ao Parecer incorpora todas as considerações expostas, exibindo-as de modo mais pontual.

Em outubro de 2001, o CNE divulga os Pareceres CNE/CP nº. 27 e nº 28. O Parecer CNE/CP nº. 27 dá nova redação somente ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 09/2001, item que aborda a questão do estágio curricular supervisionado feito nas escolas de Educação Básica. No Parecer CNE/CP 09/2001, a indicação era a de que o estágio deveria ser iniciado desde o primeiro ano do curso de formação; o Parecer CNE/CP nº. 27/2001 modifica o marco inicial do estágio, estabelecendo-o a partir do início da segunda metade do curso, de acordo com o projeto pedagógico próprio (BRASIL, 2001c).

O Parecer seguinte, Parecer CNE/CP nº. 28/2001, trata, também, dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, aproximando-se da problemática das DCN para os cursos citados, estabelecendo sua duração e carga horária. Faz uma retrospectiva sucinta da legislação referente à definição do número de horas e semestres letivos dessas licenciaturas, com destaque para o “novo paradigma apresentado pelo Parecer CNE/CP nº. 09/2001”, o qual, segundo o relator, o conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, dirige o “padrão de qualidade dos cursos de docentes para uma formação holística³⁷” que atinge as atividades teóricas e práticas e as articula em torno de eixos inovadores, e pela LDBEN 96, a qual, apesar de ser considerada flexível, não deixou de revelar determinadas imposições e parâmetros reguladores e nem de prever elementos obrigatórios e facultativos articulados entre si concernentes aos dias letivos (200 dias de trabalho acadêmico efetivo), prática de ensino (de, no mínimo, 300 horas), estágio (obrigatório), etc. (BRASIL, 2001d)

³⁷ Referente a holismo, doutrina que concebe o indivíduo como um todo, só entendido na sua integridade; concepção que defende a importância da compreensão integral dos fenômenos. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=holismo>. Acesso em: 4 dez. 2010.

O relator descreve, na parte denominada Mérito, o seu entendimento, ou melhor, o seu entendimento e o dos conselheiros do CNE, já que o relator é “representante autorizado” do grupo e seu voto fora aprovado por unanimidade, de conceitos considerados (por este Conselho) fundamentais e determinantes para outros desdobramentos (em consonância com os Pareceres anteriores): entendendo prática de ensino como componente curricular a ocorrer desde o início da duração do processo formativo, em articulação com o estágio supervisionado e as atividades de trabalho acadêmico, o relator sugere, para que se atenda às exigências de qualidade, um aumento de 1/3 da carga horária mínima dessa prática – ao invés de 300 horas, como apontado na LDBEN 96, a prática de ensino deve perfazer um total de, no mínimo, 400 horas (BRASIL, 2001d).

Concebendo o estágio curricular supervisionado como o momento de verificação e comprovação das competências exigidas na prática profissional, ou o momento de efetivação, sob a supervisão de um profissional experiente, de um processo de ensino-aprendizagem futuramente concreto e autônomo, cujo teor de excelência não admite aligeiramento ou precarização, Cury sugere uma duração mínima de 400 horas de estágio curricular supervisionado (podendo ser reduzido, no máximo, em até 200 horas); já o trabalho acadêmico, responsável pelo desenvolvimento de um saber profissional, crítico e competente, não deve ter, conforme o relator, uma duração inferior a 1800 horas e deve contar com outras formas de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural de, no mínimo, 200 horas (BRASIL, 2001d).

Em resumo, o Parecer CNE/CP nº. 28/2001, mediante exposição de motivos, assinala uma carga horária mínima de 2800 horas para os cursos de formação de professores da Educação Básica, nível superior, licenciatura plena, a serem integralizadas em, no mínimo, três anos letivos.

Ainda em 2001, especificamente, no mês de novembro, a ANPEd, a ANFOPE, a ANPAE, o FORUMDIR e o CEDES, juntamente com o Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor, na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do programa especial “Mobilização Nacional por uma nova Educação Básica³⁸”, instituído pelo CNE, elaboraram um documento em que expressam seu posicionamento (conjunto) em prol da reafirmação das teses relativas à formação do pedagogo oriundas de experiências, discussões e pesquisas promovidas por Instituições de Ensino Superior e, de modo especial, pelas Universidades públicas. O objetivo central deste documento consistiu em (re) apresentar a proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia já formulada pela CEEP e reascender os debates sobre a formação dos pedagogos, haja vista

³⁸ A Mobilização Nacional pela nova Educação Básica tinha como objetivo principal disseminar as novas diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e ouvir as opiniões e as propostas dos diferentes segmentos sociais a respeito do tema (mediante audiências públicas), tendo em vista o aperfeiçoamento das referidas diretrizes e a convocação de todos para o zelo com sua observância.

as discussões dos últimos três anos terem se orientado para a formação de docentes da Educação Básica (ainda que em estrita relação com as demandas do Curso de Pedagogia).

Tal proposta sustentava as teses (assinaladas anteriormente) de que a base do Curso de Pedagogia é a docência – “é a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação” (ANFOPE *et al.*, 2001) – e que 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 educativas, é, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado. De acordo com o documento, “são amplas as possibilidades de formação no Curso de Pedagogia”; porém, não se trata de abranger uma infinidade de opções, mas sim, de escolher e verticalizar áreas prioritizadas no Projeto Pedagógico da Instituição formadora (ANFOPE *et al.*, 2001).

Assim, o posicionamento conjunto das entidades evidenciadas, tendo como pano de fundo a proposta da CEEP, consagrou as ideias-mestras defendidas pela ANFOPE e definiu como áreas de atuação profissional do pedagogo: a docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (escolarização de crianças, jovens e adultos, Educação Especial e Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (nível médio); organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; e áreas educativas emergentes. Para tanto, o Curso deveria ter, de acordo com este documento, duração de quatro anos, com um total de 3.200 horas e uma estrutura que contemplasse um núcleo de conteúdos básicos e obrigatórios, articuladores da relação teoria e prática; tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação; e um núcleo de estudos independentes. Além disso, propôs (o documento) como urgente, a revisão da LDBEN de 1996 e da Resolução CP nº. 1/1999 (que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação), em prol da reafirmação do Curso de Pedagogia como espaço privilegiado para a formação de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

As entidades entendiam que os objetivos de formação dos ISE se configuravam como uma sobreposição às funções já desenvolvidas no Curso de Pedagogia, uma via de desqualificação do preparo de docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (devido, entre outros fatores, à desvinculação com a pesquisa e com o ambiente acadêmico-científico) e, por consequência, uma ameaça à existência daquele Curso (ANFOPE *et al.*, 2001).

Dentre as reivindicações expressas no pronunciamento, a questão do tempo, duração e estrutura curricular do Curso de Pedagogia foi a que

alcançou assentimento legal, ainda que somente em 2005, através do Parecer CNE/CP nº. 5.

Os atos normativos dos anos de 2002 e 2003 correlacionados à formação dos profissionais da educação tão somente fazem referência às decisões legais anteriores.

A Resolução CNE/CP nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002, apenas regulamenta o Projeto de Resolução proposto ao final do Parecer CNE/CP nº. 09/2001, instituindo as DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a). Assim como a Resolução CNE/CP nº. 02, de 19 de fevereiro de 2002, que somente arremata o Parecer CNE/CP nº. 28/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica (mínimo de três anos distribuídos em 2.800 horas) (BRASIL, 2002b).

Cumpra destacar que a Resolução CNE/CP nº. 01/2002 sofreu alterações através da publicação das Resoluções CNE/CP nº. 02/2004 (que incorporou o Parecer CNE/CP nº. 04, de 06 de julho de 2004) e CNE/CP nº. 01/2005. Ambas modificam o Artigo 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, qual seja: "Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de 02 anos" (isto é, até 18 de fevereiro de 2004) (BRASIL, 2002a).

A Resolução CNE/CP nº. 02, de 27 de agosto de 2004, adia o prazo previsto no Artigo 15, instituindo a seguinte redação:

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução até a data de 15 de outubro de 2005 (BRASIL, 2004b).

E a Resolução CNE/CP nº. 01, de 17 de novembro de 2005, acrescenta mais um parágrafo ao artigo mencionado:

Art. 15. [...] § 3º As instituições de ensino superior decidirão pela aplicação, ou não, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, aos cursos de Licenciatura, de graduação plena, aos alunos atualmente matriculados, ainda sob o regime dos Currículos Mínimos, de acordo com as suas normas internas (BRASIL, 2005b).

No ano de 2002, aproximadamente um mês após a eleição presidencial, a ANPEd, a ANFOPE, a ANPAE, o FORUMDIR e o CEDES bem como o Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor publicaram um novo pronunciamento conjunto ao presidente então eleito Luis Inácio Lula da Silva, como estratégia de adquirir reconhecimento

em seu discurso acerca de premissas para formação de profissionais da educação. Neste pronunciamento, destacaram a prática de tomada de decisões unilaterais e de ausência de diálogo dos governos anteriores com as entidades representativas da área educacional (no que concerne à formulação e implementação de políticas da educação), especialmente, na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC). De acordo com as entidades, tais procedimentos estariam pautados num modelo tecnocrático de administração que, submetido "aos ditames de agências internacionais, [...] reiteradamente desconsiderou as representações legítimas dos educadores" (ANFOPE *et al.*, 2002). Por isso, ser assinalada, neste pronunciamento, a expectativa de um novo padrão de gestão por parte do governo eleito, que venha a privilegiar processos participativos e democráticos com "interlocutores legitimamente qualificados" (ANFOPE *et al.*, 2002) e que tenha, em sua agenda de discussão, itens referentes à formação de professores – a qual "deve realizar-se no âmbito das universidades" (ANFOPE *et al.*, 2002) – e à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Ademais, as entidades propuseram ao novo governo, assentos nos fóruns deliberativos da política educacional brasileira.

Ainda que a formação de docentes não tenha se tornado exclusivismo das universidades e as DCN para o Curso de Pedagogia definidas em 1999 pela CEEP não tenham sido aprovadas em sua concepção original, conforme pretendia o pronunciamento em questão, as entidades elencadas acima puderam ser representadas por membros cuja atuação e influência nas deliberações do CNE, foram decisivas para os rumos do Curso de Pedagogia no Brasil (como por exemplo, as conselheiras Maria Beatriz Luce, representante da ANPAE, e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, representante da ANPEd).

Assim, as entidades educacionais signatárias do pronunciamento, buscam reafirmar, através da mobilização conjunta de seu capital científico (prestígio, instrumentos de consagração, prêmios, distinções), a necessidade de obtenção / conservação do capital político; isto porque "a especificidade do discurso de autoridade [...] reside no fato de que não basta que ele seja *compreendido* [...], é preciso que ele seja *reconhecido* enquanto tal para que possa exercer seu efeito próprio" (BOURDIEU, 1998, p. 91), o efeito de dominação simbólica no campo.

Os anos seguintes, especificamente, 2003 e 2004, podem ser considerados pouco profícuos no que se refere ao alcance de definições mais categóricas para o Curso de Graduação em Pedagogia. Pode-se destacar, nesse espaçamento curto de tempo, no âmbito da legislação concernente ao magistério, apenas a Resolução CNE/CEB nº. 01/2003.

A Resolução CNE/CEB nº. 01, de 20 de agosto de 2003, trata dos cursos de formação de professores no que tange aos direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade

Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei nº. 9.394/96. De acordo com esta Resolução, aos docentes de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental deverá ser oferecida a formação de nível médio, na modalidade Normal, até que todos os professores do sistema possuam essa credencial, ao passo que será oferecida formação em nível superior para os que já possuem a formação de nível médio, na modalidade normal, sendo ofertados, também, programas de capacitação e formação em serviço, cuja adesão será sempre voluntária, de modo a não comprometer o calendário escolar (BRASIL, 2003).

No ano de 2004, interessa explicitar o documento enviado ao CNE visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia assinado pela ANFOPE, ANPEd e CEDES, no qual estas entidades reafirmam princípios já expostos em pronunciamentos e manifestos anteriores. Segundo este documento, as discussões das Diretrizes da Pedagogia se inserem na discussão das orientações, políticas e Diretrizes da Formação de Professores para a Educação Básica, estando sua aprovação vinculada a este contexto. Nessa perspectiva, as entidades signatárias reafirmam como necessária, frente à formação do educador de caráter sócio histórico e à concepção de docência como base da formação dos profissionais da educação, a superação da fragmentação na formação de professores que, ao ser situada no âmbito dos ISE e do Curso Normal Superior, termina por separar a produção do conhecimento no campo da educação/ciência pedagógica da formação profissional em si (ANFOPE *et al.*, 2004).

A ANFOPE, a ANPEd e o CEDES entendem que os cursos de formação dos profissionais da educação são da Instituição como um todo, inserindo-se no projeto maior de desenvolvimento da graduação e da pós-graduação, e que a duração de um curso de licenciatura plena deve ser de quatro anos e não de três, com um mínimo de 3.200 horas que possibilitem uma sólida formação profissional acompanhada de aprofundamentos e opções realizadas pelos alunos (tempo para pesquisas, leituras, participação em eventos, entre outros). Isto porque a Educação Básica, conforme o documento de 2004, "exige a formação de pedagogos cada vez mais sensíveis à solicitação do real, mas não limitados a ele" (ANFOPE, *et al.*, 2004), profissionais capazes de criar novas alternativas às exigências de formação e de organização escolar, produzir e construir novos conhecimentos orientados para a formação e emancipação humanas.

Além disso, as entidades educacionais assinaladas ressaltam que o CNE, ao desconsiderar todas essas ponderações presentes neste e em outros documentos conjuntos (dizem desconsiderar porque as propostas de Diretrizes para o Curso de Pedagogia pensadas por entidades e comissões de especialistas ou não foram referendadas ou não foram referendadas na íntegra), "interfere na autonomia concedida às demais

áreas na elaboração de suas diretrizes, chamando exclusivamente para si a tarefa de regular e regulamentar curso tão complexo como o Curso de Pedagogia" (ANFOPE *et al.*, 2004), com o agravante de propiciar o debate e a formalização de Diretrizes Curriculares não consensuais. Por isso, ao final do documento de 2004, as entidades signatárias (re) apresentam o posicionamento conjunto de novembro de 2001 (já explicitado), que confirmou os princípios e as expectativas, com relação ao Curso de Pedagogia no país, dessas entidades, as quais se colocaram numa posição de representantes legítimas de todos os educadores do Brasil.

Mais uma vez, as entidades educacionais reiteram, através desse documento publicado em 2004, sua posição de "interlocutores legitimamente qualificados" para a determinação de um modelo formativo para o Curso de Pedagogia, e admitem, em contrapartida, a dificuldade de consenso na regulamentação de diretrizes por parte do CNE. Nos anos seguintes, esse discurso será acalorado pela publicação de novos manifestos e novos Pareceres / Resoluções.

Outro assunto discutido e rediscutido pela legislação se refere ao apostilamento de diplomas de cursos de graduação em Pedagogia quanto ao direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, um reflexo das disputas envolvendo a formação dos professores para esses níveis de ensino.

A Resolução CNE/CES nº. 01, de 01 de fevereiro de 2005, estabelece que:

Art. 1º Os estudantes concluintes do curso de graduação plena em Pedagogia, até o final de 2005, terão direito ao apostilamento de habilitação para o exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, desde que tenham cursado com aproveitamento:

- I - Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental;
- II - Metodologia do Ensino Fundamental; e
- III - Prática de Ensino-Estágio Supervisionado nas escolas de Ensino Fundamental, com carga horária mínima de trezentas horas, de acordo com o disposto no art. 65, da Lei 9.394/96. (BRASIL, 2005a)

A Resolução CNE/CES nº. 01/2005 foi alterada em duas ocasiões. A primeira, em 2006, pela Resolução CNE/CES nº. 08, de 29 de março de 2006, que, incorporando as recomendações do Parecer CNE/CES nº. 23, de 02 de fevereiro de 2006, fundamentalmente, aumenta o prazo do apostilamento supracitado até o final de 2007 e acrescenta parágrafos mediante os quais se permite à instituição de ensino responsável pela expedição do diploma julgar se as competências exigidas para o apostilamento foram cumpridas por meio de outros componentes curriculares de igual ou equivalente valor formativo, e se o conjunto de estudos, estágios e atividades profissionais realizadas pelos alunos faz jus ao inciso III do Artigo 1º da Resolução (BRASIL, 2006b). A segunda alteração da Resolução CNE/CES nº. 01/2005

data de 2009: a Resolução CNE/CES nº. 02, de 29 de janeiro de 2009, altera o prazo do apostilamento do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para até o final do ano de 2010, nas mesmas condições da Resolução CNE/CES nº. 08/2006 (BRASIL, 2009).

Com relação ao apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério da Educação Infantil, a Resolução CNE/CES nº. 09, de 04 de outubro de 2007, determina que:

Art. 1º Os estudantes concluintes do curso de graduação em Pedagogia, até o final de 2007, terão direito ao apostilamento de habilitação para o exercício do magistério da Educação Infantil, desde que tenham cursado com aproveitamento:

I – Estrutura e Funcionamento da Educação Básica ou equivalente;

II – Metodologia da Educação Infantil ou equivalente; e

III – Prática de Ensino-Estágio Supervisionado na Educação Básica, com carga horária mínima de 300 (trezentas) horas, de acordo com o disposto no art. 65, da Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 2007)

A Resolução CNE/CES nº. 02, de 26 de junho de 2008, altera a Resolução CNE/CES nº. 09/2007 somente no prazo do direito ao apostilamento, que passa a ser até o final de 2010, sem mais concessões (BRASIL, 2008).

4.3 Pedagogos da crença X crenças de pedagogos: opacidades discursivas e redefinições legais

Os anos de 2005 e 2006, levando em conta as discussões e as reflexões expressas na legislação dos anos anteriores, foram determinantes para o Curso de Graduação em Pedagogia. Nesse período, as entidades educacionais e os grupos de educadores em litígio elaboraram mais propostas e pronunciamentos, objetivando a aprovação, em caráter de urgência, das novas diretrizes curriculares para este curso, e as deliberações exaradas pelo CNE pareceram apontar novos caminhos de formação para os profissionais atuantes na área educacional.

No decorrer de 2005, entidades educacionais e grupos de educadores ligados ao Curso de Pedagogia publicaram (e reforçaram) suas considerações sobre o mesmo através de novos documentos, resultantes de encontros e seminários, pronunciamentos e manifestos. Cabe destacar que o FORUMDIR, nesse ano, divulgou proposições sobre o curso em separado, afastando-se da dinâmica precedente, e que outros apontamentos relativos ao Curso de Pedagogia foram evidenciados

pelo Manifesto de Educadores Brasileiros, o qual trouxe à baila outros posicionamentos e atores.

Em abril de 2005, o FORUMDIR, em contraposição ao novo projeto de Resolução de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia em trâmite no CNE, propôs, em documento intitulado "Considerações do FORUMDIR sobre o Projeto de Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia do Conselho Nacional de Educação", a revisão de alguns aspectos deste projeto, com o objetivo de "evitar uma concepção de formação e atuação do pedagogo restrita" e contrária às experiências produtivas vivenciadas por muitas Instituições públicas de Ensino Superior. Esse projeto de 2005 previa que o Curso de Graduação em Pedagogia deveria se constituir como espaço exclusivo para formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e postergou, para a pós-graduação, a formação do especialista (VIEIRA, 2007).

De acordo com o FORUMDIR, o Curso de Pedagogia deve formar um profissional atuante na docência em Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores, na gestão de processos educativos escolares e não-escolares e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional – "compreensão que supera a dicotomia bacharel e licenciado, bem como as habilitações fragmentadas e técnicas" (FORUMDIR, 2005) e a cisão imprópria entre prática de ensino e estágio supervisionado.

Pode-se inferir que a repetição de um mesmo discurso por um indivíduo ou um grupo configura-se como uma tentativa de realização de demandas ainda não atendidas / legitimadas, ou mesmo como uma maneira de inculcação de valores e classificações específicas. É a possibilidade de exercer poder sobre a produção e reprodução do discurso no campo educacional, de modo a assegurar a perpetuação de conceituações e temáticas, que leva à mobilização da energia social do campo por entidades e grupos, como é o caso do FORUMDIR.

A indicação do FORUMDIR quanto à revisão da concessão do grau de bacharel ao formando do Curso de Pedagogia é o tema central de sua explanação. A compreensão legal do bacharelado como "adensamento em formação científica" (FORUMDIR, 2005) do licenciado em Pedagogia é, segundo o FORUMDIR, uma concepção dicotômica que distancia a formação do professor e a do pesquisador, quando "a formação para a pesquisa e a produção de conhecimento do campo educacional deve estar assegurada" (FORUMDIR, 2005) na licenciatura. Nesse sentido, ao final do documento, o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades / Centros / Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras propõe não apenas a revisão do projeto de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia do CNE, mas, também, a possibilidade de diálogo presencial deste Conselho com as entidades educativas interessadas (por

meio de audiência pública) e a imediata exclusão do curso de Pedagogia entendido como bacharelado com carga horária mínima de 2.400 horas³⁹.

Dois meses depois, em junho de 2005, no VII Seminário Nacional sobre a formação dos profissionais da educação, as entidades organizadoras do evento – ANFOPE, ANPEd, CEDES e FORUMDIR – reiteraram, conjunta e documentalmente, os princípios e os fundamentos que entendem ser capitais às diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia, quais sejam: “o curso de Pedagogia se caracteriza por ser ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado” e sua organização curricular deve contemplar componentes curriculares articulados em núcleos de formação e de atividades (núcleo de conteúdos básicos, núcleo de conteúdos relativos à atuação do pedagogo, atividades científico-culturais de enriquecimento curricular, prática pedagógica e trabalho de conclusão de curso) a serem trabalhadas e desenvolvidas durante quatro anos e em, no mínimo, 3.200 horas.

No que se refere à documentação legal, o ano de 2005 foi marcado pela aprovação do Parecer CNE/CP nº. 05, de 13 de dezembro de 2005, resultado de revisões do Projeto de Resolução apresentado pelo CNE no início deste mesmo ano. O Parecer CNE/CP nº. 05, referendado quase que integralmente na Resolução CNE/CP nº. 1/2006, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e se apresenta como produto das

proposições formalizadas nos últimos 25 anos, em análise da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacionais. [...] Levando também em conta, [...] a legislação pertinente [...] (BRASIL, 2005c).

Por isso, conforme exposto no Relatório do Parecer, as DCN para o Curso de Pedagogia resultam de determinantes legais em vigor, consultas, experiências e propostas inovadoras, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação de professores confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências institucionais. Esse léxico político agregador, que tem por função construir um tom consensual para o discurso do Conselho Nacional de Educação, persiste no decorrer do Relatório do Parecer CNE/CP nº. 05/2005. Este se propunha a modificar a então notória diversificação curricular do Curso de Pedagogia

³⁹ O Parecer CNE/CES nº. 329/2004 trata da carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, e definiu uma carga horária mínima de 2.400 horas para o Curso de Graduação em Pedagogia – tempo de formação distante do ideal de 3.200 horas proposto pelas entidades educacionais à época da homologação do Parecer mencionado (BRASIL, 2004c).

(caracterizada por uma gama ampla de habilitações e diversidade de ênfases nos percursos de formação dos seus graduandos), através de orientações mais específicas e menos ambíguas quanto às competências, aos objetivos e ao próprio perfil dos egressos do curso mencionado. Em outras palavras, buscava o Parecer em foco institucionalizar um modelo de formação para os pedagogos e fixar-lhes uma identidade profissional, amalgamando propósitos distintos oriundos de grupos distintos.

Ao descrever a trajetória do Curso de Pedagogia no país, as relatoras Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, destacam o nem sempre bem-sucedido enfrentamento da problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional – que remete ao fato da clientela dos cursos ser composta, em grande parte, por estudantes sem experiência docente e sem formação prévia para o exercício do magistério – e da dicotomia entre teoria e prática – que incitou alguns críticos, por longas décadas, a se dividirem entre o entendimento da prática como valorativamente inferior e o entendimento, considerado mais consistente, pelas relatoras, de Pedagogia enquanto práxis, isto é, enquanto uma conjugação dialética entre corpos teóricos e encaminhamentos práticos. Por conseguinte, conforme o Parecer, é verossímil que “o movimento de educadores, em busca de um estatuto epistemológico para a Pedagogia, [...] [tenha contado] com adeptos de abordagens [...] contraditórias” (BRASIL, 2005c), que, por sua vez, fomentaram, já na década de 80, uma concepção vasta do Curso mencionado, entre elas, a de que a docência, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º Grau) e na Educação Infantil (no caso exato, Pré-Escola), deveria se consagrar como a área de atuação dos pedagogos.

Para dar conformação ao seu discurso em defesa da transformação do Curso de Pedagogia em uma licenciatura, as relatoras afirmam que, a partir de 1990, este curso foi se estabelecendo como o principal *locus* da formação de docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que, paralelamente, a formação de profissionais da educação passou a se constituir requisito capital para o desenvolvimento da Educação Básica brasileira (devido à reforma do Estado brasileiro, já mencionada). Em decorrência, as relatoras demarcam a necessidade de se pensar a proposta de formação dos especialistas em educação, em nível de pós-graduação, já que:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia [...] [devem se aplicar] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos [...] (BRASIL, 2005c).

As Diretrizes devem, também, como disposto no Parecer, levar em conta as diferentes concepções teórico-metodológicas que norteiam o curso, a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática, a reflexão crítica, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos afins, a interdisciplinaridade, contextualização, equidade, democratização, pertinência e relevância social da profissão, a ética, a sensibilidade afetiva e estética, a função social e formativa da escola na promoção da educação para e na cidadania e na valorização das culturas étnicas, a proposição, realização, análise de pesquisas e aplicação de resultados, com o objetivo, entre outros, de

identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder (BRASIL, 2005c).

O sentido de expressões frequentemente utilizadas no Parecer CNE/CP nº. 05/2005 (em semelhança a outros discursos legislativos já evidenciados), tais como “democratização”, “competência técnica”, “inclusão social”, “equidade” e “ética”, constitui, para além da defesa legítima de ideias e conceitos, um jogo de linguagem voltado ao estabelecimento de uma concepção oficial legítima acerca do pedagogo e de seu curso de formação. Nos embates em torno do Curso de Pedagogia, como observado ao longo de sua história, os grupos envolvidos em sua definição curricular e identitária, mobilizando seus capitais cultural e científico, elaboram e propagam discursos performativos em prol do atendimento e do reconhecimento de seus interesses categoriais e pressupostos ideológicos.

Com efeito, o Parecer CNE/CP nº. 05/2005 compreende que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se na gestão de processos educativos, na produção e difusão científica e tecnológica do campo educacional e no trabalho pedagógico desenvolvido em espaços escolares e não-escolares, cuja base é a docência⁴⁰, e insere-se numa pluralidade de conhecimentos e saberes inerentes ao projeto formativo que sustenta a conexão entre a formação inicial, o exercício profissional e as exigências de educação continuada. Para atender a esse padrão formativo, o Parecer o CNE/CP nº. 05/2005 define que o perfil do licenciado em Pedagogia deve contemplar considerável diversidade de conhecimentos e práticas e proporcionar um vasto conjunto de orientações e habilidades para seus egressos. Vale ressaltar que, conforme Parecer, o

⁴⁰ Docência 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. A docência, de acordo com o Parecer, constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (BRASIL, 2005c).

aprofundamento em alguma modalidade de ensino específica, de acordo com as necessidades locais e regionais (educação à 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), não deverá se configurar em habilitação (BRASIL, 2005c).

A organização curricular do Curso de Pedagogia, mediante considerações do Parecer supracitado, tal como a organização proposta no Parecer CNE/CP nº. 009/2001, que trata das DCN para os Cursos de Formação de Professores, deverá oferecer um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores, a fim de propiciar “amplitude e identidade institucional” (BRASIL, 2005c) à formação dos licenciados, e abranger, além de aulas e estudos individuais ou coletivos, práticas de trabalho pedagógico, monitoria, estágio curricular, pesquisa, extensão, participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, com o intuito de alargar as experiências dos estudantes e consolidar seu repertório formativo.

Ademais, pesquisar, analisar e interpretar fundamentos históricos, políticos e sociais de processos educativos; aprofundar e organizar didaticamente os conteúdos a ensinar; compreender, valorizar e levar em conta, ao planejar situações de ensino, processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em suas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; e planejar estratégias visando a superação das dificuldades e problemas que envolvam a Educação Básica são atitudes e concepções a serem consideradas pelos graduandos e os professores do Curso de Pedagogia. Portanto, é estabelecida no Parecer uma carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico para o Curso de Pedagogia: 2.800 horas de atividades formativas; 300 horas de Estágio Curricular Supervisionado; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos (BRASIL, 2005c).

Parafraseando as relatoras na conclusão do Parecer:

Enfatiza-se a premência de que o curso de Pedagogia forme licenciados cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam conceber, com *autonomia* e *competência*, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades e organização da Escola Básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não-escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação de *cidadãos*, crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros, participantes e comprometidos com uma sociedade *justa, equânime e igualitária*. [grifos nossos] (BRASIL, 2005c).

Ao analisar a Resolução nº. 1/2006, originária do Parecer CNE/CP nº. 05/2005, Saviani (2008, p. 67) identifica um paradoxo: acredita ser essa Resolução extremamente restrita no essencial e demasiadamente extensiva no acessório. Restrita no que diz respeito aos pressupostos que configuram a pedagogia como “um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências” e extensivas devido à sua dilatação em múltiplas formas lingüísticas, isto é, ao recurso repetitório de expressões em evidência no período. Observa-se, de fato, uma recorrência frequente, pelas relatoras do Parecer (a partir do qual se elaborou as novas DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia), a termos e *slogans* educacionais.

De acordo com Orlandi (2006, p. 275), “o [agente] mediador tem uma função decisiva na constituição das relações de poder. Ser mediador, no domínio do discurso, é fixar sentidos, é organizar as relações e disciplinar os conflitos”. As bases dessa mediação no Parecer CNE/CP nº. 05/2005, cerceadas por opacidades e implicações ideológicas (vieses do discurso), tão só arregimentam confrontos entre grupos de educadores objetivados para o reconhecimento simbólico de seu ideal de educação.

A elaboração do Parecer CNE/CP nº. 05/2005 teve fortes repercussões na produção acadêmica do campo educacional (teses, dissertações, artigos, livros sobre o tema em foco). Dentre os autores e estudiosos dedicados a elucubrar este Parecer, pode-se mencionar Libâneo (2006) e Kuenzer e Rodrigues (2007). Estes autores acreditam que o Parecer amplia em demasia a concepção de ação docente; por isso, ela acaba assumindo um caráter impreciso e genérico, já que “[...] toda e qualquer atividade profissional no campo da educação [passa a ser] [...] enquadrada como atividade docente” (LIBÂNEO, 2006a, p. 846) – o que gera um alargamento das funções deste profissional. Para Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 75), “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”, assim, “um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor”. Entendem estes estudiosos que a docência é apenas uma modalidade de atividade pedagógica, devendo ser o Curso de Pedagogia, portanto, um bacharelado destinado à formação de profissionais não docentes.

a subsunção da pedagogia na docência leva a duas deduções: a) sendo a docência, e não a pedagogia, a base da organização do currículo de formação, exclui-se a formação do pedagogo especialista [...]; b) a extensão do conceito de “atividades docentes” para atividades de gestão e pesquisa levou a agregar ao trabalho do professor mais duas atribuições: a de investigador *latu et stricto sensu*, e a de gestor (LIBÂNEO, 2006b).

De qualquer maneira, o Parecer CNE/CP nº. 05/2005 foi aprovado pelo CNE, com declaração de voto dos conselheiros Antonio César Russi Callegari, Francisco Aparecido Cordão e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone.

O conselheiro César Callegari, em seu voto, faz ressalvas ao que, no Parecer, há de restritivo ao disposto no Art. 64 da LDBEN 96 (BRASIL, 1996). Enquanto este prevê que

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, [...]

o Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP nº. 05/2005, propõe, através do Art. 14, que:

a formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados (BRASIL, 2005c).

Para Callegari, “aquilo que a Lei dispõe, só uma outra Lei poderá dispor em contrário” (BRASIL, 2005c). Já Francisco Aparecido Cordão, apenas assinala a importância de considerar as emendas decorrentes dos debates ocorridos em reunião anterior à aprovação do Parecer. E o conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone aponta, ainda que também vote favoravelmente, a impropriedade da diferenciação da carga horária mínima para a graduação em Pedagogia em relação às demais licenciaturas e a contradição intrínseca na especificação de apenas uma modalidade de formação de pedagogos, a licenciatura. Ele acredita que a definição inicial do Pedagogo como professor de EI e dos AIEF, “reveste em seguida esse profissional de atributos adicionais que deformam consideravelmente o seu perfil” (BRASIL, 2005c) Nesse sentido, a solução, proposta pelo conselheiro, seria a “admissão de um espectro mais amplo de modalidades de formação, como o bacharelado, não previsto no Parecer” (BRASIL, 2005c).

Dentre as questões assinaladas pelos conselheiros mencionados, destaca-se aquela abordada pelo conselheiro César Callegari, a qual remete a uma tensão inerente à história do Curso de Pedagogia, qual seja, bacharelado *versus* licenciatura. Mais do que expor uma oposição de trajetórias formativas, essa tensão remonta à produção e à circulação de categorias e de discursos sustentados por grupos cujas concepções se conflitam, assim como suscita outra discussão, igualmente fundamental no campo educativo, a questão da pedagogia enquanto ciência.

A questão da cientificidade da pedagogia é um tema que figura no arcabouço de discussões e teorizações relativas à educação e à formação de seus profissionais. Na década de 70, por exemplo, as discussões acadêmicas educacionais giravam em torno da definição pedagogia ciência *versus* pedagogia prática social; nos anos 80, houve um deslocamento do foco de análise para o tipo profissional a ser formado pelo Curso de Pedagogia se especialista ou generalista; em 90, os debates se definiram entre o escolanovismo e a pedagogia de conteúdos; e finalmente, nos anos 2000, as alterações retomam a ênfase no egresso do curso, na oposição pedagogo *versus* professor.

Franco, Libâneo & Pimenta (2007) ordenam os posicionamentos surgidos ao longo da história a respeito do estudo científico da educação e das possibilidades de organização do conhecimento pedagógico em quatro perspectivas: pedagogia como única ciência da educação; ciência da educação com a supressão do termo pedagogia; ciências da educação com a exclusão da pedagogia; e ciências da educação com a inclusão da pedagogia. Enquanto a primeira posição, mais tradicional, defende a unicidade da ciência pedagógica, mediante a qual a pedagogia seria a única ciência da educação (sendo as demais ciências chamadas de "auxiliares"), a segunda posição não adota o termo pedagogia, designando o estudo científico da educação como "ciência da educação" no singular, com aplicação de princípios científicos incorporados de outras ciências. Na terceira posição, bastante difundida em vários países, a educação é objeto de estudo de um conjunto de ciências e, na quarta e última, mantém-se a pedagogia como uma das ciências da educação, sem que ela perca sua autonomia epistemológica. Esta última posição, segundo a qual o principal objeto da pedagogia é a práxis educativa, é defendida por autores como a própria Maria Amélia Santoro Franco, José Carlos Libâneo e de Selma Garrido Pimenta (dois dos signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia).

Para Cruz (2008, p. 179),

A pedagogia, enquanto conhecimento que se transforma em disciplina de formação para a atuação, surge no contexto acadêmico de estudos e pesquisas educacionais de forma inconsistente. Entre o singular e o plural, entre ciência e ciências da educação, entre ser e não ser uma ciência, entre ser e não ser acolhida pelas ciências da educação, o que se observa é um processo notadamente marcado pela negação de um saber próprio.

Retomando a análise do arcabouço legislativo correlato ao Curso de Pedagogia, em 2006, a atenção do CNE direcionou-se para a discussão do Art.14 do Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP

nº. 05/2005, no sentido de sanar os focos de tensão da nova proposta de formação de pedagogos.

No entanto, cumpre antes ressaltar que, ainda em 2005, dias após a aprovação do Parecer CNE/CP nº. 05, é publicado, na Internet, um manifesto, direcionado ao CNE e à comunidade de educadores e pesquisadores do país, acerca da minuta proposta (e contida no Parecer citado) para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Os objetivos principais deste manifesto eram explicitar a compreensão da natureza e da identidade da Pedagogia como área do conhecimento e exercício profissional dos pedagogos e apresentar outros possíveis percursos de formação, a partir da concepção da Pedagogia enquanto campo científico e investigativo, ou seja, enquanto ciência (MANIFESTO..., 2005).

Assume esse manifesto uma posição discordante para com a ideia de docência como eixo central do Curso de Pedagogia defendida pelas entidades educacionais em seus pronunciamentos. Os princípios fundadores do posicionamento deste grupo que elaborou o Manifesto de 2005 voltam-se mais para o entendimento da Pedagogia enquanto uma ciência, um campo de conhecimento específico da prática social da educação, que se dedica ao estudo do fenômeno educativo em sua complexidade e amplitude. Ainda que expressões difusas como "justiça", "liberdade" e "cidadania" figurem no discurso desse grupo, há uma mudança de concepção formativa: em vez de licenciatura, tem-se o bacharelado; no lugar de docente, tem-se o pedagogo. É oportuno mencionar, que apesar de declarar não ser seu posicionamento "uma disputa de poder e influência junto aos educadores brasileiros", este grupo, signatário do intitulado "Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia", surge como um agente no campo de alterações com as entidades educativas, tendo em vista a definição de um perfil profissional para o pedagogo.

Para os cerca de 120 signatários do manifesto, pesquisadores e intelectuais da Pedagogia (VIEIRA, 2007), o projeto anexo ao Parecer CNE/CP nº. 05/2005, ao subsumir o Curso de Pedagogia em uma licenciatura, empobrecia a contribuição da análise crítica da educação praticada em instituições de formação e em instituições escolares e, por isso, precisava ser revisto. Alguns pontos levantados no manifesto centravam-se no entendimento de que o Curso de Pedagogia deveria ser oferecido em Faculdades / Centros / Departamentos de Educação, com duração mínima de 3.200 horas e num período mínimo de 4 (quatro) anos. Os pressupostos dessa formação envolviam as concepções de educação enquanto prática social humana, cuja finalidade é possibilitar às pessoas realizarem-se como seres humanos partícipes do processo civilizatório; e pedagogia enquanto ciência da educação a qual, auxiliada por diferentes campos do conhecimento, estuda, analisa, compreende e interpreta, criticamente,

a educação como práxis social, sendo, portanto, a teoria e a prática da educação (MANIFESTO..., 2005).

Segundo os signatários do documento conjunto em foco, a pedagogia

tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno da educação, formula orientações para a prática a partir da própria ação e propõe princípios e normas relacionados a fins e meios da educação. (MANIFESTO..., 2005).

Por conseguinte, o pedagogo deveria ser um bacharel, um profissional não docente voltado para “[...] os estudos teóricos da pedagogia, para a investigação científica e para o exercício profissional no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, incluindo as não-escolares” (movimentos sociais, organizações comunitárias, mídias incluindo campo editorial, áreas de saúde, empresas, sindicatos, etc.) (MANIFESTO..., 2005). Nesse sentido, o pedagogo deveria estar habilitado a desempenhar atividades relativas à, por exemplo, formulação e gestão de políticas educacionais, coordenação pedagógica e assessoria didática a professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem, produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e desenvolvimento cultural e artístico para várias faixas etárias. A formação de educadores voltados ao atendimento de demandas específicas (Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Especial e / ou áreas emergentes do campo educacional) poderia ocorrer de forma suplementar no Curso de Pedagogia, através da inclusão de disciplinas eletivas ou optativas no currículo dos cursos oferecidos pela Faculdade / Centro / Departamento de Educação, não se configurando, pois, campo profissional específico aos graduados em Pedagogia.

Ao final do manifesto, os educadores signatários afirmam serem

movidos pela crença no poder social e político da escola, tendo como base o *direito de todos*, em condições iguais de *oportunidades*, ao acesso aos bens culturais, ao desenvolvimento das capacidades individuais e sociais, à formação da *cidadania*, à conquista da *dignidade humana* e da *liberdade intelectual e política*. Isto é trabalho para professores e pedagogos [...] [grifos nossos] (MANIFESTO..., 2005).

Como já sinalizado, há no discurso do grupo signatário do Manifesto de Educadores, a invocação de princípios e valores gerais portadores de uma eficácia simbólica no campo educacional. A ressonância deste Manifesto não pôde ser notada nas deliberações do CNE e sua pretensão de modificação dos encaminhamentos legais para o Curso de Pedagogia não se materializou. Com relação ao valor dos manifestos, escreve Cecília Meireles (1932, p. 5):

O valor dos manifestos não está apenas nas idéias [sic] que apresentam. [...] O valor preciso e certo de um manifesto não reside nos conceitos, mas nas personalidades que o subscrevem e que por ele se responsabilizam, colocando suas vidas ao seu serviço, com sinceridade.

Em comparação com os manifestos das entidades educativas, também precários de publicitação, pode-se dizer que a diferença entre o Manifesto dos Educadores (do ano de 2005) e os das entidades (divulgados entre os anos de 99 e 2006), encontra-se não somente na trajetória dos grupos e no seu maior ou menor poder político de congregação de adeptos, mas, sobretudo, no peso dos seus agentes, graduado pelo capital simbólico do qual se investem, ou seja, do reconhecimento institucionalizado ou não, que recebem do campo. Em paralelo com os signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros, as entidades, ainda que de modo não consensual e com pouco alcance, tiveram suas discussões consideradas pelo CNE nos textos oficiais.

Finalmente, no ano de 2006, o CNE dedicou-se, no que tange ao Curso de Pedagogia, ao reexame do Parecer CNE/CP nº. 05/2005 e, em decorrência, à definição, em caráter de Resolução, das diretrizes para este curso.

O Parecer CNE/CP nº. 03, de 21 de fevereiro de 2006, reexamina, pois, o Parecer CNE/CP nº. 05/2005. Essa revisão, efetuada pela Comissão Bicameral de Formação de Professores, levou em consideração, segundo as relatoras Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, as manifestações da comunidade educacional quanto à urgência na homologação e publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, a longa tramitação no CNE de tais DCN, somada à participação de entidades representativas do setor educacional, pessoas e instituições de Educação Superior; o consenso alcançado no processo de estabelecimento de uma proposta curricular, cerceada de apoio amplo e expectativa de obtenção de força normativa; e, sobretudo, a preocupação de contemplar o disposto no Art. 64 da LDB 96. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº. 03/2006 propõe emenda retificativa ao Art. 14 do Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP nº. 05/2005, indicando que:

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

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

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

Deste modo, essa redação assevera que as funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, previstas no Art. 64 da LDBEN 96, são parte integrante (não privativa) da Licenciatura em Pedagogia, e sinaliza tanto o cumprimento do Art. 67 da mesma Lei, o qual estabelece a experiência docente como *pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério*, como a possibilidade de ulterior aprofundamento da formação pertinente, ao longo da vida profissional, por todos os licenciados (BRASIL, 2006a).

A professora Iria Brzezinski, representando a ANFOPE na reunião com a Comissão Bicameral do CNE em fevereiro de 2006, declarou, na época, que a proposta de DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia caracterizava-se por pontos positivos e negativos. Como um dos pontos positivos estava a garantia da docência como base da identidade do pedagogo (ideia-mestra defendida pela ANFOPE), sendo o ponto negativo, a perda da tese de que o Curso de Pedagogia é ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado (outra ideia-mestra aventada pela Associação). Segundo Brzezinski, rememorando Anísio Teixeira, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em conjunto com a Comissão Bicameral do CNE, foi “meia vitória, mas vitória” (VIEIRA, 2007). O discurso pontual da professora Iria deixa antever o entendimento da ANFOPE acerca da Resolução nº. 1/2006 e da expressão de sua força política na arena de negociação pela definição do modelo formativo para o Curso de Pedagogia.

Somado a isso, está o modo de apresentação das DCN de 2006 pelo CNE. Ao apresentar a nova proposta de diretrizes para o Curso de Pedagogia, o Conselho Nacional de Educação o faz com um tom de consenso, de forma a produzir a crença num discurso legítimo, pressupostamente estruturado em interesses gerais. Na verdade, esse discurso funda-se em tensões, contradições e ambiguidades (notadas ao decorrer deste trabalho), que, em forma de disputas, trazem à baila ações e estratégias dos agentes. Estes, por seu turno, ao estabelecerem-se como dominantes no campo, têm seus interesses categoriais transmudados em gerais, dando a impressão de que se trata de um campo plácido, livre de dissensos. É justamente o discurso que alimenta as investidas ideológicas no campo e mantém distorções pertinentes ao monopólio simbólico do (s) grupo (s).

O Parecer CNE/CP nº. 03/2006 recebeu aprovação do CNE, exceto do conselheiro Francisco Aparecido Cordão. Para este, a proposta de alteração do Art.14 descrito acima desconfigura o caráter inovador do Parecer CNE/CP nº. 05/2005 e afronta as DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, pois este último Parecer (de 2005), não disciplina o Art. 64 da LDBEN 96, sendo mais adequada então, a supressão do seu Art. 14. Nas palavras de Francisco Aparecido Cordão:

A emenda retificativa proposta pela Comissão Bicameral de Formação de Professores transforma o curso de Pedagogia em um curso genérico e desfigurado, sem condições de contribuir efetivamente tanto para a valorização dos professores e da sua formação inicial quanto para o aprimoramento da Educação Básica no Brasil (BRASIL, 2006a).

É o que pensam Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 42) ao apontarem que a abrangência do perfil e das competências do pedagogo assim considerado lembra a de um “novo salvador da pátria, para cuja formação o currículo proposto é insuficiente” (pois formar bons professores para as funções específicas de docência, gestão e pesquisa em 3.200 horas é tarefa hercúlea senão impossível) e de caráter essencialmente instrumental (por sobrelevar a dimensão prática da ação educativa).

De qualquer maneira, com colocações contrárias ou não, em 15 de maio de 2006, através da Resolução CNE/CP nº. 01, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e nº 03/2006.

Nesse mesmo ano, o FORUMDIR promoveu o I Encontro Nacional de Coordenadores de Curso de Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras. Em documento resultante deste encontro, os coordenadores: reconhecem que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia “comportam ambiguidades, lacunas e imprecisões que continuam demandando o aprofundamento dos estudos e debates acerca da formação do profissional da educação” (FORUMDIR, 2006) e, de modo mais específico, do pedagogo; consideram que a partir da Resolução CNE/CP nº. 01/2006, a organização do Curso de Pedagogia deve levar em conta aspectos como a possibilidade de percursos diferenciados por parte dos alunos (sem redundar numa diferenciação curricular por ênfases, áreas de concentração ou habilitações) e a garantia de uma sólida formação dos profissionais atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (sem abandonar a formação na gestão e na produção do conhecimento pedagógico); e propõem encaminhamentos como a regulamentação, em caráter de urgência, dos cursos de pós-graduação que visam a formação dos profissionais prevista no artigo 64 da LDBEN 96, e aprofundamento de estudos e reflexões sobre experiências concernentes ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia nas Instituições Públicas de Ensino Superior (FORUMDIR, 2006).

Em dezembro de 2006, a ANPEd, a ANFOPE, a ANPAE, o CEDES e o FORUMDIR dão a conhecer um novo posicionamento conjunto em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. De acordo com as entidades signatárias, a homologação da Resolução CNE/CP nº. 01/2006 é um avanço histórico no campo da formação dos profissionais da educação, pois define, de maneira inequívoca,

que o Curso de Pedagogia, enquanto licenciatura, constitui-se em *locus* privilegiado, mesmo que não exclusivo, para a formação de professores cujo exercício do magistério deve se dar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e determina essa formação para a docência, articulada com a produção do conhecimento em educação e com a gestão educacional, na perspectiva da gestão democrática, rompendo com modelos aligeirados e fragmentados de formação, fragilizados em torno de habilitações e da dicotomia bacharel *versus* licenciado. Assim, como contribuições das novas diretrizes para a educação brasileira, em articulação com a LDBEN 96, as entidades ressaltam, entre outros aspectos, a vinculação da formação para a gestão educacional com a perspectiva da gestão democrática (Art. 3º da LDBEN 96) e a garantia da formação dos educadores atuantes na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia (Art. 64 da LDBEN 96), ainda que mantenha, de forma inadequada, a possibilidade dessa formação se desenvolver no Curso Normal Superior (ANFOPE *et al.*, 2006).

Os manifestos das entidades educacionais publicados após a aprovação das DCN para o Curso de Pedagogia ainda que sinalizem proposições frente ao novo modelo de formação instituído, abandonam o tom de reiteração e o uso insistente de expressões genéricas. No entanto, continuam a apontar “inadequações” com relação à Resolução nº. 1/2006. Interessa destacar o discurso do FORUMDIR em separado e, posteriormente, em conjunto com as demais entidades envolvidas nas contendas em prol da definição de um currículo para o graduando em Pedagogia.

Num primeiro momento, ao discursar em separado, o FORUMDIR aponta a existência de ambiguidades nas DCN, cuja superação demandaria mais debates e estudos; num segundo momento, o discurso deste Fórum se modifica, passando a defender a ideia de que as DCN são um avanço histórico por definirem, sem equívocos, a formação de licenciados no Curso de Pedagogia. Entende-se que a modificação do discurso do FORUMDIR ocorre no sentido de buscar, mediante um posicionamento conjunto com as demais entidades, um novo discurso, mais reconhecido socialmente – a união de capitais simbólicos (culturais e científicos) das entidades tende a propiciar à fala maior eficácia, aderência e autoridade –, ao mesmo tempo em que denota o caráter homogeneizante (intencional) desses pronunciamentos coletivos, direcionados ao estabelecimento de categorizações dominantes dele decorrentes.

Por fim, é importante salientar, que ao serem exaradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, em 2006, imaginou-se a cessação dos debates e das alterações entre grupos em litígio pela determinação de um currículo e perfil profissional para o pedagogo. No entanto, a Resolução nº. 1/2006, apesar de ter indicado novos caminhos de formação para o Curso de Pedagogia (aguardados

pelos grupos envolvidos nas discussões acerca de sua estruturação) e ter contemplado, de certa forma, conceituações (reiteradas) de entidades partícipes do processo de negociação (tal como a concepção de docência difundida pela ANFOPE), apresenta-se como um ato normativo cercado por ambiguidades e lacunas herdadas da complexa trajetória deste curso (como a tensão professor *versus* especialista).

De acordo com Libâneo (2006a), podem ser encontradas imprecisões em inúmeras passagens da Resolução, dentre elas: na confusão das nomenclaturas pedagogo e professor, ou melhor, na não distinção das atividades e identidades destes profissionais; na descrição das competências necessárias aos egressos do curso de pedagogia que, misturando objetivos, conteúdos e recomendações morais, estabelece um perfil dúbio de um superprofissional (artigo 5º); na possibilidade de adoção das questionadas habilitações profissionais, em contraposição ao objetivo cabal da proposta – pois, ao passo que o artigo 6º prevê um “[...] núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições [...]” (BRASIL, 2006c), o Artigo 12 faz referência ao termo habilitações –; e na falta de precisão quanto à definição da estrutura curricular dividida nos núcleos de estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores. Tais imprecisões conceituais e dubiedades apontadas na Resolução nº. 1/2006 trazem consequências diretas para a formação profissional do pedagogo-docente, dentre elas: a limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica, um dos resultados da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e do campo de atuação profissional do especialista; o inchamento de disciplinas no currículo, devido ao excesso de atribuições previstas para o professor; e a secundarização da importância das práticas de gestão (LIBÂNEO, 2006a).

Assim, o Curso de Pedagogia, entrecortado, desde sua criação, por um sem par de rearranjos legislativos e contendas ideológicas, continua sendo tema de discussões. A Resolução CNE/CP nº. 1/2006, ansiada por membros da comunidade acadêmica, estudantes e pelos próprios grupos partícipes de seu processo decisório, não conseguiu superar os dissensos discursivos que acompanharam as deliberações acerca da formação de pedagogos no Brasil.



5 | **Considerações
finais**

O exame dos embates em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, promulgadas em maio de 2006, reportou-se a um vasto legado histórico de disputas conceituais e simbólicas pela definição de um currículo para o profissional da educação. A dinâmica de avanços e retomadas que perpassa o arcabouço legal deste Curso (iniciada com o conselheiro Valnir Chagas) deixou entrever a existência de um problema de ordem social demarcado por fortes questões políticas e diferentes correntes ideológicas.

Notadamente, na arena de negociação para o estabelecimento de um modelo de formação para o pedagogo, grupos e entidades educativas intercalaram momentos de enfrentamentos e de diálogos, acionando capitais científicos e culturais, bem como signos lingüísticos distintivos, em face à estruturação de um curso cuja influência nos sistemas de ensino é inegável, já que grande parte dos seus egressos atua na Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), propalando ideias, representações e discursos a mentes e intelectos em maturação original.

Assim, é pouco provável esquadrihar o Curso de Pedagogia sem recorrer aos acontecimentos inerentes à sua história e aos agentes envolvidos em alterações em virtude de sua definição curricular. Dentre os grupos em disputa destacaram-se a ANFOPE, a ANPEd, a ANPAE, o FORUMDIR e o CEDES, além do próprio CNE, sendo mister ressaltar a posição dos signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros.

Portando estratégias de reconhecimento diversas e ocupando posições singulares no campo educacional, tais grupos conclamavam-se portavozes legítimos dos pedagogos, mediante retóricas que se pretendiam autorizadas social, legal e academicamente. Os discursos elaborados pelos grupos em questão pautaram-se (e pautam-se) em premissas de forte aderência, ou melhor, de forte eficácia performativa, capazes de atrair adeptos e de reafirmar sistemas de pensamento dominantes, os quais possibilitam a imposição de consenso sobre o sentido do mundo social.

A década de 90 foi emblemática para o Curso de Pedagogia. Após a promulgação da LDBEN 96 os debates se intensificaram e as deliberações do CNE começavam a sinalizar uma resolução (sem sucesso) para impasses que deterioravam a cientificidade da pedagogia e colocavam em xeque seu estatuto epistemológico. Em 1999, a polêmica da exclusividade dos Cursos Normais Superiores na oferta de formação docente em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental figurou na pauta de discussões, tendo sido acompanhada pela promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em 2001. A possibilidade de formação de professores da Educação Básica em um outro curso oferecido por Institutos Superiores, reacendeu antigas celeumas, verificáveis nas alterações concernentes à LDBEN 96.

Nos anos subsequentes, especificamente, até o ano de 2004, testemunhou-se a publicação mais intensa de pronunciamentos e

manifestos pelas entidades educacionais (cujo ritmo permaneceu até 2006), em paralelo a atos normativos pouco avultantes para o Curso de Pedagogia. Nesse período, sobrepuja-se a loquacidade do discurso, lançando-se as bases para a Resolução nº. 1/2006, com relevo para os elementos da *epistemologia da prática*.

Em 2006, entre opacidades discursivas e panaceias legais, são homologadas as DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia. Essa legislação, abarcando as circularidades do curso referido (percebidas na história e nos discursos dos atores a ele correlatos), acabou regulamentando a formação de um docente polivalente com aporte na lógica das competências (VIEIRA, 2007). Para Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 44), os encaminhamentos dados pela Resolução nº. 1/2006, terminaram, paradoxalmente, subsumindo o especialista ao docente, isto é, habilitando “[...] o especialista no professor da mesma forma proposta por Chagas na década de 70”.

Por fim, importa salientar que a análise empreendida por este trabalho buscou interrogar os significados das categorias (corporificadas nos discursos), segundo as quais os diferentes grupos de educadores envolvidos nas disputas em torno do Curso de Pedagogia dão conta de suas práticas e de suas ações, em prol do alcance e da manutenção do poder simbólico e da fala autorizada no campo. A omissão dessas categorias e do seu contexto histórico-relacional conduziria, inevitavelmente, à aceitação *a priori* da definição de realidades sociais implicadas nas categorias linguísticas utilizadas por alguns dos agentes, dentre elas, a mais frequente, a mais institucionalizada e a mais oficial, aquela formulada pela administração (BOURDIEU, 1992).

Ademais, a análise dos conflitos sobre o uso de certos termos presentes nos discursos das entidades educacionais e dos grupos supracitados conduz a novos questionamentos, como sobre quais são os impactos oriundos do novo modelo de formação na estruturação dos Cursos de Pedagogia e no ordenamento das representações e práticas sociais vividas por atores ligados, diretamente, a este curso.

Cumpramos acrescentar que, no final do ano de 2019, com a promulgação da Base Nacional Comum para a Formação Docente, mais precisamente, com a publicização da Resolução CNE/CP nº. 2 de 20 de dezembro de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), novos questionamentos sobre o desenho curricular dos Cursos de Pedagogia entraram em pauta, tendo as instituições superiores de ensino o prazo de 2 anos para as devidas adequações⁴¹.

⁴¹ A Resolução anterior, datada de 2015, Resolução nº. 2 de 1 de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada,

A Resolução CNE/CP nº. 2/2019 indica, no seu Artigo 22, que:

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com **aprofundamento de estudos** nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; [...]

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a **400 (quatrocentas) horas adicionais** às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia. [...] (BRASIL, 2019) [grifo nosso].

O que o Artigo 22 denota é uma retomada explícita, pela via normativa, da possibilidade de oferta de habilitações nos Cursos de Pedagogia e, por conseguinte, da ênfase na formação de especialistas, em contraponto à concepção de “docência como base da formação do educador” (ainda que ancorada na institucionalização de uma docência ampliada) referendada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 para o curso em tela.

Em nota redigida pela professora Celi Nelza Zulke Taffarel, em novembro de 2019, a ANFOPE manifestou repúdio à BNC – Formação, denunciando o movimento, exponencialmente crescente nos últimos anos, de “empresariamento da educação”. De acordo com Taffarel (2019, p. 6-7), a BNC – Formação tende a redundar em: “rebaixamento na formação teórica dos profissionais da educação”; “desconsideração do que educadores construíram através da ANFOPE sobre o conceito de base comum nacional [...] que agrega um conjunto de princípios orientadores da organização dos percursos formativos em todas as licenciaturas”, incluindo a pedagogia; secundarização das IES públicas como espaços dedicados aos processos de formação continuada; estabelecimento de uma concepção de formação continuada de caráter técnico-instrumental, “reduzindo o professor a um ‘prático’, que circunscreve sua formação contínua ‘alinhada’ exclusivamente à BNCC” – Base Nacional Comum Curricular; e “desestruturação de carreiras dos profissionais de Educação”.

Se a Resolução CNE/CP nº. 1/2006, em suas múltiplas possibilidades de interpretação, ao inaugurar direcionamentos (não consensuais) para a formação do pedagogo, arregimentou velhos dilemas, a Resolução CNE/CP nº. 2/2019 tende a aprofundar ainda mais as tensões no campo pedagógico, provocando novos manifestos, pronunciamentos coletivos e ações de entidades e de educadores (pre) ocupados dos caminhos a serem trilhados pelo Curso de Pedagogia no Brasil.

Estejamos atentos.

não alterava o disposto na Resolução de 2006 para os Cursos de Pedagogia e confirmava a tese da docência como base de formação dos profissionais da educação.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, v. 7, n. 96, Campinas, SP, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S010173302006000300010&lng=p&nrm=iso>. Acesso em: 28 maio 2008.

ANFOPE *et al.* **Posicionamento conjunto das entidades ANPEd, ANFOPE, ANPAE, CEDES, FORUMDIR e Fórum Nacional em defesa da formação do professor na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do programa especial "Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica", instituído pelo CNE, 2001**. Disponível em: www.lite.fae.unicamp.br/anfope. Acesso em: 16 ago. 2009.

ANFOPE *et al.* **Pronunciamento conjunto das entidades ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em defesa da formação do professor ao presidente eleito Luís Inácio Lula da Silva**. 2002. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 16 ago. 2009.

ANFOPE *et al.* **A definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia.** 2004. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 16 ago. 2009.

ANFOPE *et al.* **Pronunciamento conjunto das entidades da área de educação ANPEd, ANFOPE, ANPAE, CEDES, FORUMDIR em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.** 2006. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 16 ago. 2009.

BOURDIEU, Pierre ;W ACQUANT, Loïc J.D. **Réponses:** Pour une Anthropologie Réflexive. Paris: Éditions du Soleil, 1992.

BOURDIEU, Pierre. La production de l'idéologie dominante. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n.2-3, 1976.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Lingüísticas:** O que Falar Quer Dizer. 2. ed, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença:** contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2004b.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 02, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº. 01/1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação **Resolução CEB nº. 02, de 19 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na Modalidade Normal, 1999a. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 53, de 28 de janeiro de 1999.** Trata das Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 115, de 10 de agosto de 1999.** Trata das Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, 1999c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Conselho Pleno (CP) nº. 1, de 30 de setembro de 1999.** Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº. 970, de 09 de novembro de 1999.** Trata sobre o Curso Normal Superior e a habilitação do Magistério em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia, 1999d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências, 1999e. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 21 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000,** dá nova redação ao parágrafo 2 do artigo 3 do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências, 2000. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 21 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº. 133, de 30 de janeiro de 2001.** Trata de

esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 09, de 08 de maio de 2001.** Trata das DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 21, de 06 de agosto de 2001.** Não homologado por ter sido retificado pelo Parecer CNE/CP 28/2001. Dispõe sobre duração e carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 27.** Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 09/2001, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 28, de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, 2001d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 01, 18 de fevereiro de 2002.** Institui as DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 02, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 01, de 20 de agosto de 2003.** Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei 9.394/96, e dá outras providências.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 04, de 06 de julho de 2004.** Trata do adiamento previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP nº. 01/2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 02, de 27 de agosto de 2004.** Adia o prazo previsto no Artigo 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº. 329, de 11 de novembro de 2004.** Trata da carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, 2004c. Disponível em: <http://www.anaceu.org.br>. Acesso em: 21 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº. 01, de 01 de fevereiro de 2005.** Estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 01, de 17 de novembro de 2005.** Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 05, de 13 de dezembro de 2005.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº. 03/2006.** Aprecia a Indicação CNE/CES nº. 08/2005, que propõe a revisão da Resolução CNE/CES nº. 01/2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº. 08, de 29 de março de 2006**. Altera a Resolução CNE/CES nº. 01, de 01/02/2005, que estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 03, de 21 de fevereiro de 2006**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 01, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 09, de 04 de outubro de 2007**. Estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério da Educação Infantil, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº. 02, de 26 e junho de 2008**. Alteração da Resolução nº. 09, de 04 de outubro de 2007, que estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério da Educação Infantil, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº. 02, de 29 de janeiro de 2009**. Altera a Resolução CNE/CES nº. 01, de 01/02/2005, que estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, modificada pela Resolução CNE/CES nº 8, de 29/03/2006, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a

Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jan.2020.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 4. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2002.

CAPALBO, Creusa. **Metodologia das ciências sociais: a fenomenologia de Alfred Schutz**. Rio de Janeiro: Antares, 1979.

CARDOSO, Ruth C. L. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. *In*: Cardoso, Ruth C. L. (org.). **A Aventura Antropológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 95-105.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni. Os níveis de governo e administração do ensino na proposta da LDB. **Carta: falas, reflexões, memórias**. Brasília: Gabinete do senador Darcy Ribeiro, 1996. p. 347-356. Informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro.

CRUZ, Giseli Barreto da. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – PUC RJ, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0410346_08_pretextual.pdf. Acesso: 16 maio 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil (org). **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, Lei 9.394 de 1996**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002. p. 51-66.

DANIEL, Maira Graciela. Participação associativa, cultura política e desigualdade social: o caso da nova Santa Marta/RS. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2., 2007, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Disponível em: www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16224/000694798.pdf. Acesso em: 17 ago. 2010.

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

EVANGELISTA, Olinda. **Curso de Pedagogia: Propostas em Disputa**, 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/OlindaEvangelista.htm>. Acesso em: 23 jun. 2009.

FORUMDIR. **Considerações do FORUMDIR sobre o projeto de Resolução que institui diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em pedagogia do Conselho Nacional de Educação**. 2005. Disponível em: www.fe.unicamp.br/forumdir. Acesso em: 21 abr. 2009.

FORUMDIR. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES DE CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS, 1., 2006. Disponível em: www.fe.unicamp.br/forumdir. Acesso em: 21 abr. 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73301999000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 ago. 2010.

GIUMBELLI, Emerson. Para além do "trabalho de campo": reflexões supostamente malinowskianas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 48, p. 91-107, fev. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n48/13951.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2010.

HORTA, José Silvério Baia. **O Conselho Federal de Educação e o planejamento educacional no Brasil (uma contribuição à História da educação brasileira)**. 1975. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC Rio, Rio de Janeiro, 1975.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, p. 35-62, 2007. Disponível em: ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/486/ARTIGO_DiretrizesCurricularesPara.pdf?sequence=1. Acesso em: 28 maio 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 7, n. 96, Campinas, SP, p. 843-876, out. 2006a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 maio 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia - um adeus à pedagogia e aos pedagogos? *In*: SILVA, Aída M. M. *et al.* (orgs.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas da inclusão social*. Recife: Edições Bagaço, 2006b. p. 213-276. Disponível em: <http://www.ced.ufs.br/nova/textos/josecarloslibaneo.htm>. Acesso em: 21 nov. 2008.

LOBO, Yolanda Lima. **A construção e definição de políticas de Pós-Graduação em educação no Brasil: A contribuição de Anísio Teixeira e de Newton Sucupira**. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – PUC RJ, Rio de Janeiro, 1991.

LOBO, Yolanda Lima. Administração Escolar: Lições anisianas. **Especiaria**, UESC, Ilhéus-Bahia, v. 03, n. 1, p. 111-134, 2000.

MANIFESTO pela revogação do Decreto Presidencial 3.276/99. 2000. Disponível em: www.fe.unicamp.br. Acesso em: 16 ago. 2009.

MANIFESTO de educadores brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2005. Disponível em: www.ced.ufsc.br/pedagogia. Acesso em: 14 ago. 2010.

MATOS, Rany. **Relações entre Estado e sociedade civil: limites e possibilidades para o avanço democrático**. 2008. Disponível em: pets.files.wordpress.com/2008/05/rany_matos.doc. Acesso em: 18 ago. 2010.

MEIRELES, Cecília. O valor dos manifestos. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, página de Educação, p.5, n.19, mar. 1932, Coluna Comentário.

MOREIRA, J. Roberto. Sociologia Política da Lei de Diretrizes e Bases. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol. 35, n. 81, p. 172-195, jan./mar. 1961.

OLIVEIRA, Marília Villela de; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. Fragmentos da formação e identidade do pedagogo dos anos 60 aos nossos dias. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA

EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: Edufu, 2006. v. 1. p. 1-14. Disponível em: http://www.faced.ufu.br/colubeh06/anais/arquivos/577MariliaVilela_e_Valeria.pdf. Acesso em: 21 nov. 2008.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

RAINHO, João Marcos. Coisa de Louco. **Revista Educação**, n. 237, 2001. Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/fevereiro01/capa.htm. Acesso em: 28 maio 2008.

RAMOS, Leonardo César Souza. **A Sociedade Civil em Tempos de Globalização**: Uma Perspectiva Neogramsciana. 2005. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – PUC RJ, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0310315_05_pretextual.pdf. Acesso em: 18 ago. 2010.

RIBEIRO, Darcy. A Nova Lei da Educação. **Carta**: falas, reflexões, memórias. Brasília: Gabinete do senador Darcy Ribeiro, 1996. p. 9-14. Informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro.

SARAIVA, Suzana Barros Correa. **Conselho Federal de Educação (1961-1994)**: uma trajetória ideológica. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - UFRJ, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 30, nº.2, p. 11-26, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, São Paulo, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: História e teoria. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 7., 2005. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br>. Acesso em: 21 jan. 2011.

SHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de Profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, Campinas, SP, p. 220-238, dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 maio 2008.

SHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: Trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>. Acesso em: 28 maio 2008.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: BRZEZINSKI. Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/CarmemBissolli.htm>. Acesso em: 28 maio 2008.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**: Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

TANURI, Maria Eleonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 28 maio 2008.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89999>. Acesso em: 28 maio 2008.



Essentia
EDITORA
IFFLUMINENSE

Tipologia Capa ChunkFive
Milkshake
Tipologia Miolo Verdana
Milkshake
ChunkFive
Formato 17 x 24 cm