

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIANA DOS REIS SANTOS

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE PEDAGOGIA:
DISPUTAS E “CONSENSOS” NO CONSELHO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO**

**RIO DE JANEIRO
2011**

MARIANA DOS REIS SANTOS

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE PEDAGOGIA: DISPUTAS E
“CONSENSOS” NO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração de Políticas e Instituições Educacionais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Leher

**RIO DE JANEIRO
2011**

DEDICATÓRIA

Aos papais do PPGE que se foram neste período de mestrado: José Fernando Costa dos Santos (meu pai), Victor Vicent Valla (pai de Daniela Valla) e Nilo Bastos (pai de Paulo Bastos).

Aos profissionais da educação do país que estão em greve e aos trabalhadores do campo e da cidade.

AGRADECIMENTOS

Contrariando os princípios da teoria marxista, eu agradeço primeiramente a Deus por me ter propiciado prosseguir na finalização deste trabalho durante estes dois anos. Sei o quanto ele esteve presente na minha vida em diferentes situações e não me abandonou em nenhum momento difícil desta caminhada.

À minha mãe Ilma Maria dos Reis Santos, meu porto seguro que me apoia em tudo e que fornece as condições objetivas e subjetivas para que eu continue estudando. À parte da minha família que hoje reside em Brasília: meu irmão Vinícius Fernando, um exemplo de determinação e esforço para minha vida, à “Neuza” e ao Matheus, meu afilhado. Aos meus inúmeros parentes baianos, em especial aos meus tios “Tico”, Luis, “Mundinho”, Messias, Ana Costa e Simone.

Ao professor e orientador Roberto Leher, pelos momentos de orientação e formação, que contribuíram no aprofundamento de uma pesquisa crítica e comprometida com os interesses do povo. Aproveito o ensejo e saúdo o papel deste intelectual na defesa da educação pública, gratuita e de qualidade em tempos neoliberais de desmonte do público. A humildade na forma de conduzir os trabalhos e a dedicação com o conhecimento comprometido com a transformação social servem de exemplo para muitos militantes e acadêmicos que atuam no campo da esquerda combativa.

À professora Angela Martins, da UNIRIO, pela amizade, seriedade nos estudos e ajuda com a minha pesquisa. Às eternas professoras Maria Lucia de Oliveira e Gelta Xavier, que não só contribuíram para minha formação intelectual nos anos de graduação de Pedagogia da UFF, como foram companheiras nas lutas diárias dentro da Faculdade de Educação e na universidade.

Às professoras Monica Pereira dos Santos e Patrícia Corsino, pela contribuição acadêmica destinada no momento do exame de projeto. À Raquel Barreto, pelos

ensinamentos na disciplina “Análise Crítica do Discurso” e pelos momentos de afeto com a turma.

Ao professor Luiz Antônio Cunha, pela aprendizagem adquirida na pesquisa em educação durante um semestre frequentando sua Prática de Pesquisa. Ressalto a sua postura séria e dedicada aos trabalhos acadêmicos. Agradeço também ao estímulo pelos estudos dos companheiros: José Antônio Sepúlveda e Vânia Fernandes, que tanto me auxiliariam nesta caminhada inicial da pesquisa

Aos amigos do PPGE com os quais compartilhei vivências acadêmicas e angústias nesse tempo de escrita como Erika Leme, Marta Guedes, Luisa Guedes, Gabriel Marques e aos companheiros da Prática de Pesquisa e cúmplices de muitas risadas e aflições, Paulo Bastos e Glória Tonácio.

Em especial a vocês quatro, que não me deixaram tombar em nenhum momento deste mestrado, eu dedico algumas palavras:

Kaé Colveiro, “minha guria”, “amiga irmã” e companheira de todas as horas, você é muito responsável por este momento de finalização dos trabalhos. Nossa amizade foi elemento determinante para que nos mantivéssemos fortes em diferentes momentos acadêmicos e de vida pessoal. Desde a primeira viagem “furada” a campo em Brasília, percebemos que fazíamos parte de uma única família e que essa amizade só tenderia a se fortalecer. Amo você demais! Obrigada por tudo!

Leonardo Kaplan, obrigada pela amizade verdadeira e pelo engajamento nas lutas compartilhadas nas atividades militantes. Ter você como companheiro na turma de 2009 contribuiu para uma participação mais qualificada e crítica de todos nós no universo da pós-graduação. Todas as conversas que tenho com você no campo político e pessoal são frutíferas e conduzem-me à sensatez nas ações cotidianas.

Bruno G. Essa pessoa reservada e séria que dizem existir, nunca se apresentou para mim desde o início da nossa convivência. As brincadeiras e “tiradas”

inesperadas sempre foram o auge das gargalhadas e momentos de alegria. A cumplicidade e doçura com que cultivou nossa relação de afeto neste percurso me trouxeram boas memórias do mestrado. Torço muito por você academicamente e tenho certeza que brevemente será recompensado.

Daniela Valla, grande amiga das lutas em defesa da educação pública neste momento. Quem diria que de um estranhamento inicial fosse nascer uma convivência tão bonita e verdadeira. Partilhamos da mesma dor da perda paterna praticamente no mesmo momento da vida e nos resignamos diante do carinho dos amigos. Obrigada pelas ajudas acadêmicas e pelas nossas conversas produtivas.

Aos companheiros da militância da Pedagogia da minha antiga geração que contribuíram para a minha formação independente da inclinação ideológica: Livia Damasceno (A minha preferida que eu amo!), Leonardo Peixoto, David Batella, Renata Coube, Rachel Aguiar, Elisângela Michelli, Arthur Kraimmer, Taisa Ferreira, Rafael Ayan, Dimitri Silveira, Dudu (Grande companheiro!), Viviane Vaz (Grande amiga!), Daniel Ikenaga, Joli Alissandra, Maria Cecília, Ursula Rola, Isabel, Joana Piassi, Lara, Carol de Goiânia, Carol de Minas, Lidiane Monteiro e Ricardo Fernandes (Amo demais!). E aos fofos da nova geração da Pedagogia pertencentes à Executiva Fluminense e em especial aos militantes e grandes amigos: Raphael Pequeno, Renatinho, Luiza Colombo, Laís, Henrique, Renata, Caren, Bruna, Helena, Bárbara e Alan Medeiros.

Ao Centro Cultural Antônio Carlos de Carvalho (CECAC), em que tenho me aproximado atualmente nos debates referentes às concepções políticas presentes no campo marxista. Agradeço, em especial, a Vick e Marco Antônio pelo apoio que venho recebendo na atuação militante.

Aos companheiros da Associação de Pós-Graduandos (APG) da UFRJ: Lício Monteiro, Paula Menezes, Nathalia Zuniga, Igor Pantoja e Thais Vargas, que lutaram bravamente no início deste semestre contra o corte de bolsas da CAPES e em defesa dos estudantes trabalhadores. Elogio à excelente gestão atual, que vem-

se desdobrado nos espaços de militância em defesa das bandeiras dos pós-graduandos.

Ao Movimento de Trabalhadores Desempregados (MTD), em especial, aos camaradas Prata e Marcelão. Aos MCs da APAFUNK e ao ativista histórico de favelas: Deley de Acar”. Aos professores do Pré-Vestibular Morro do Estado, em especial, aos alunos, à professora Ju Gagno, ao professor Luam Nougué e aos ex-alunos Jefferson e Lucio.

Às amigas pessoais que me aturaram neste tempo, ouvindo “esse papo de mestrado” e compartilhando as diferentes emoções: Raquel Barros, Andreia Gomes, Ana Paula Oppenheimer, Patrícia Costa, Carol Loira de BH e Tayane Pessoa de Brasília (As joias raras do movimento estudantil!) e às amigas orientadoras educacionais do CAp/UFRJ, com quem eu tanto aprendi no atendimento pedagógico com as famílias e alunos: Claudia Ribeiro, Andrea Garcez, Silvana Badaró e, em especial, “a minha loira” poderosa e grande amiga de todas as horas, Nilcí Herzog.

Aos amigos pessoais, Alan Leite e Estevão Garcia.

Ao Madureira, essa “lenda” na militância da Universidade Federal Fluminense, com quem compartilhei lembranças inesquecíveis. Mesmo diante de alguns impasses da vida, é inegável a minha admiração por este sujeito ao observar a sua dedicação na militância em defesa do povo pobre e da universidade pública. Agradeço às diferentes aprendizagens que tive na convivência com essa pessoa especial.

À “Solzinha” e a todos os funcionários da secretaria do PPGE-UFRJ, sempre dispostos a nos ajudar no repasse das informações ou viabilização de documentos.

O que seria do Programa de Pós-Graduação da UFRJ se não fosse a Solange? Essa voz alta, esse jeito engraçado e a disposição para o trabalho vai deixar muitas saudades.

EPÍGRAFE

Desconfia do mais trivial, na aparência singela. E examina, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceite o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.

Bertold Brecht

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ABMES - Associação Brasileira de Mantenedores de Educação Superior.

ABRUC - Associação Brasileira de Universidades Comunitárias

ABRUEM - Associação Brasileira de Reitores de Universidades Estaduais e Municipais

ADUFPR - Associação de Docentes da Universidade Federal do Paraná

ALERJ - Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

AMISP - Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos

ANDES-Associação Nacional de docentes do Ensino Superior.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educacional

ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação

AOERGS - Associação de Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul

ASEAL - Associação de Supervisores Educacionais de Alagoas

ASESC - Associação de Supervisores Educacionais de Santa Catarina

ASSERS - Associação de Supervisores Educacionais do Rio Grande do Sul

CA - Centro Acadêmico

CEDES - Centro de Estudos de Educação e Sociedade

CEEP - Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia

CEPAL - Comissão Economica para a América Latina e Caribe

CFE - Conselho Federal de Educação

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

CME - Conselho Municipal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DA - Diretório Acadêmico

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEPe - Encontro Nacional de estudantes de Pedagogia

ExNEPe - Executiva Nacional de estudantes de Pedagogia

FAPA - Faculdade Porto Alegrense

FENERS - Federação Nacional de entidades representativas de Supervisores Educacionais do Rio Grande do Sul

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIBS - Faculdades Integradas de Botucatu

FMI - Fundo Monetário Internacional

FONEPe - Fórum Nacional de Entidades de Pedagogia.

FORDEP - Fórum de Pedagogos

IES - Instituto de Ensino Superior.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MARE - Ministério de Administração da Reforma do Estado

MEC - Ministério da Educação

OMC - Organização do Comércio

PNE - Plano Nacional de Educação.

PP - Partido Progressista

PT - Partido dos Trabalhadores

PUC - Pontifícia Universidade Católica

REUNI - Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEPE - Sindicato Estadual de Profissionais de Educação

SIESPE - Sindicato de instituições do Ensino Superior de Pernambuco

SINESP - Sindicato de Superiores do Magistério do Estado de São Paulo

SINPRO - Sindicato de Profissionais da Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional de Estudantes

UNESP - Universidade Estadual de São Paulo.

UNI-BH - Universidade de Belo Horizonte

UNICAMP - Universidade de Campinas

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USP - Universidade de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho investigou o processo de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Pedagogia no Conselho Nacional de Educação, focando os anos que antecederam a homologação da Resolução CNE/CP nº 01/2006. A dissertação buscou analisar prioritariamente: (1) diferentes concepções da função social do curso de pedagogia em confronto no processo de tramitação das referidas Diretrizes e, (2) o papel do Conselho Nacional de Educação na homologação do documento. Esses dois eixos foram analisados a partir de uma base empírica constituída por fontes que circularam no período que compreende o início do ano de 2005 (Resolução nº 5/2005) até a homologação do texto final, em 10 de abril de 2006 (Resolução CNE/CP nº 01/2006) e de documentos referentes às discussões sobre a formação de pedagogo realizadas nos encontros da Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE), desde o surgimento da entidade. O trabalho examinou a hipótese de que a base docente como eixo da formação do pedagogo, concebida pela ANFOPE, tornou-se hegemônica no debate da formação do pedagogo no país, possibilitando que o setor empresarial se apropriasse desse princípio, ressignificando-o. O discurso político adotado pela maioria de representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE) sustentou uma base curricular de graduação mais flexível e fragmentada, em consonância com as reformas de formação de professores dos anos 90. A interlocução dos representantes do Estado com os interesses particularistas do empresariado da educação no processo de tramitação das diretrizes é analisada a partir das categorias gramscianas de Estado e sociedade civil. Verificamos no trabalho que o texto ambíguo das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, aprovado no Conselho Nacional de Educação, atende aos anseios da burguesia de serviços no processo de mercantilização da educação e naturalizou o aligeiramento da formação do pedagogo em outros espaços.

Palavras chave: Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, Conselho Nacional de Educação, formação.

ABSTRACT

The present work has investigated the process of formulating of the National Curricular Guidelines of Pedagogy at the National Council of Education (CNE), focusing on the preceding years to the ratification of the Resolution CNE/CP n° 01/2006. The dissertation aimed (1) different conceptions of the social function of the pedagogy course during the troubled process of the referred Guidelines and, (2) the role of the National Council of Education on the ratification of the document. These two axis were analysed on an empiric basis of sources from the he beginning of 2005 (Resolution n° 5/2005) up to the ratification of its' final text, on April 10th, 2006 (Resolution CNE/CP n° 01/2006) and documents related to the debate about the formation of the pedagogue that took place on the meetings of the National Formation Association of Education Professionals (ANFOPE) since its' beginning. The work has examined the hypothesis of teachers as an axis of pedagogue's formation, conceived by ANFOPE, became hegemonic on the debate about the pedagogue's formation in Brazil, allowing the business sectors to take this principle over, reframing it. The political speech adopted by the majority of the representatives of the CNE supported a more flexible and fragmented graduation curricular basis along with reforms on the teachers' formation on the nineties. The interaction of the State's representatives and private interest of education businessman over the process of ratification of the guidelines is analysed based on Gramsci's categories of state and civil society. We verify that the ambiguous text of the National Curricular Guidelines of Pedagogy, ratified by CNE, responds to the aspirations of the bourgeoisie in the process of commodification of education and naturalized the speed up formation of pedagogue otherways.

Key words: National Curricular Guidelines of Pedagogy, National Council of Education, formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. UM BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA	22
1.1. Década de 1980: ascensão do movimento de educadores progressistas na concepção da pedagogia	27
1.2. Década de 1990: o consenso neoliberal presente nas políticas de formação do pedagogo	34
2. OS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO	50
2.1. Estado e sociedade civil na composição do Conselho Nacional de Educação..	50
2.2. Trajetória do Conselho Federal de Educação	56
2.3. Conselho Nacional de Educação: trajetória histórica.....	60
2.3.1. Funções do Conselho Nacional de Educação	68
3. O SURGIMENTO DA ANFOPE	73
3.1. A origem da base docente concebida pela ANFOPE	76
3.2. Início da década de 1990: referência dos documentos nas lutas do movimento de educadores de 1980	84
3.3. Documento de 1998: das contradições no texto para a resignificação da base comum nacional	86
3.4. A sustentação teórica das DCN de Pedagogia.....	97
4. DAS VERSÕES DOS PARECERES PARA A RESOLUÇÃO N°01 /2006.....	100
4.1. A redação final das “novas” DCN: dilemas e reflexões.....	107
4.1.1. “Por debaixo dos panos”: os anexos enviados ao Conselho Nacional de Educação e as contraposições à concepção das DCN.....	119
4.1.2. Os intelectuais no processo de disputa das concepções de pedagogo.....	133
4.1.3. O contraponto à concepção docente das DCN de Pedagogia.....	137
4.1.4. As Associações de Supervisores e Orientadores e a defesa pelas antigas habilitações.....	144
4.1.5. Flexibilização das DCN de Pedagogia: a abertura para o processo de mercantilização dos cursos de Pedagogia	1477

5. PEDAGOGO UNITÁRIO: A CONCEPÇÃO PREDOMINANTE NO MOVIMENTO ESTUDANTIL DE PEDAGOGIA.....	155
5.1. Trajetória do movimento estudantil de Pedagogia: avanços, limitações e perspectivas sobre a formação de Pedagogo	157
5.2. Pedagogo: quem é esse profissional no Brasil de hoje	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	181
ANEXOS	1900
ANEXO I	1900
ANEXO II.....	194
ANEXO III.....	195
ANEXO IV	206
ANEXO V.....	208

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa consiste em um aprofundamento dos estudos sobre a formação do pedagogo que venho realizando desde 2005, no início da minha atuação no movimento estudantil de Pedagogia e no ano anterior à homologação da Resolução CNE/CP nº 01/20. As disputas pela concepção de pedagogo se acirraram devido à informação veiculada pelo Ministério da Educação de que brevemente seriam aprovadas as DCN para o curso de Pedagogia.

Nesse contexto acalorado de discussões, a militância na UFF requeria estudos adicionais que possibilitassem perceber as nuances existentes nesse processo de formulação das DCN no Conselho Nacional de Educação. Foi nesse ambiente de discussão e de grandes lutas das DCN que surgiram as indagações desta pesquisa. As mobilizações nos âmbitos regional e nacional e a formação de um grupo de estudos no Diretório Acadêmico Anísio Teixeira, na gestão *Unidos na luta*, da qual fiz parte, objetivaram construir o diálogo com a base dos estudantes de Pedagogia sobre o assunto.

A vivência na faculdade e os relatos dos amigos militantes de outras instituições levaram-me a concluir que os discursos dos gestores de faculdades de Educação públicas e privadas disseminavam a ideia do consenso da base docente, reforçando a necessidade de diretrizes curriculares nacionais que se contrapusessem a quaisquer habilitações, não se preocupando em expor proposições mais concretas que abarcassem as especificidades atuais do pedagogo. A partir dessas contradições de posicionamentos políticos presenciados na postura de muitos professores, difundindo o que era apresentado como uma hegemonia já “consolidada” no debate nacional, comecei a questionar certos encaminhamentos que se estabeleciam neste processo de disputa para a aprovação imediata das DCN de Pedagogia.

Nas lutas em prol de maior discussão sobre os fundamentos das DCN, observei que as minhas inquietações não compunham uma voz isolada. A despeito da conjuntura favorável ao encaminhamento “inevitável” de reformulação, ocorreram relevantes manifestações nas universidades públicas, nas faculdades privadas, nas

entidades e na Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia (ExNEP), todas contrárias ao conteúdo da resolução que condicionava a formação do pedagogo a uma docência ressignificada como técnica.

A aprovação das DCN pelo ministro Fernando Haddad, no dia 4 de abril de 2005 e, particularmente, a homologação destas no dia 15 de maio de 2006, foi recebida pelo movimento estudantil como uma grande traição, pois o ministro havia firmado acordo com a executiva em novembro de 2005, comprometendo-se a consultar o movimento antes da conclusão do processo. De fato, na ocasião, o ministro recebeu a Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia (ExNEPe) no Ministério da Educação, após grande mobilização, prometendo não homologar as DCN de Pedagogia sem que antes organizassem audiências públicas nas faculdades de Educação, a fim de debater o conteúdo da formação de pedagogo proposto nos pareceres do Conselho Nacional de Educação ao longo do mesmo ano.

Concluí o curso de graduação de Pedagogia na UFF em dezembro de 2007, escrevendo a monografia *As Diretrizes Curriculares Nacionais e suas implicações na formação do pedagogo*, sob a orientação da professora Maria Lucia de Oliveira. A pesquisa monográfica apoiou-se empiricamente numa perspectiva de pesquisa curricular, focada nas narrativas das manifestações políticas do movimento estudantil da Pedagogia e no processo de sucateamento do ensino superior presente em políticas educacionais, como a chamada Reforma Universitária (expressa em várias medidas e documentos preliminares que seriam sistematizadas no PL 7.200) e o REUNI.

Ao ingressar nos estudos do mestrado, novas indagações surgiram a respeito da temática, em especial sobre o aparente consenso da base docente da ANFOPE, que entusiasmou muitos professores nas faculdades de Educação no período que antecedeu a aprovação da resolução. Outras questões norteadoras foram então elaboradas, como: *O Conselho Nacional de Educação cumpriu a função pública de garantir um espaço plural de debates, dispondo-se a considerar os posicionamentos políticos de diversas entidades e das instituições públicas e privadas diante da concepção de pedagogo defendida nos pareceres do CNE?; No processo de*

formulação de DCN do curso de Pedagogia no Conselho Nacional de Educação, quais as relações políticas existentes entre as instituições e representações da educação pública?; Como as diferentes entidades se colocaram a frente do debate?; E os setores da educação privada?.

O estudo justifica-se também para melhor conhecer o posicionamento da ANFOPE nesse processo, visto que a entidade é uma referência histórica dos educadores, pautando as discussões em torno da identidade do pedagogo. A presente dissertação sustenta que, com o passar dos anos, a entidade promoveu ajustes em seu posicionamento de concepção de pedagogo, conformando-os às adequações vigentes da política educacional da década de 1990. Examinamos a hipótese de que as mudanças conceituais promovidas pela ANFOPE contribuíram para forjar a suposta legitimidade do texto final da resolução. Contudo, existem evidências de que houve frações no interior da ANFOPE que expressaram seus dissensos e que precisam ser melhor conhecidas pela pesquisa em Educação.

A formulação de diretrizes para o profissional pedagogo contém várias dimensões. Nesse sentido, o objetivo principal deste trabalho é a análise de dois processos fundamentais: o caráter das diferentes concepções da função social do curso de pedagogia em confronto no processo de tramitação das referidas Diretrizes e o papel do Conselho Nacional de Educação na homologação do documento. Estes dois eixos serão analisados a partir de fontes primárias que circularam no período que compreende o início do ano de 2005, com a Resolução 5/2005, até a homologação do texto final, em 10 de abril de 2006 (Resolução CNE/CP nº 5/2005).

Dessa forma, verificou-se que a metodologia mais adequada para o embasamento das hipóteses e das questões levantadas na pesquisa foi a utilização da análise de documentos disponibilizados pelo CNE. Dentre os documentos lidos inicialmente, priorizamos textos de sugestões e contraposições ao conteúdo generalista do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentados por entidades, parlamentares, universidades públicas e faculdades e centros privados, que curiosamente enviam também textos. A maioria dos documentos enviados ao CNE no ano de 2005 expressava insatisfação com a proposta de minuta

apresentada pelo MEC ou sugeriam algumas alterações do texto da minuta diante de artigos que comprometeriam a base curricular da formação dos pedagogos.

Conforme já salientado, esses vários documentos com reivindicações relativas ao conteúdo restrito das DCN foram encaminhados à Secretaria do CNE, mas não foram legitimados como contribuições a serem levadas em consideração quando da definição conceitual do texto que sustenta a norma. Apesar da enorme polêmica causada pelas então DCN para a formação do pedagogo, durante exatos 7 anos (1999 a 2006), em especial pelos debates nas faculdades de Educação e pelos intensos conflitos existentes durante quase um ano antes da sua homologação, a maioria dessas manifestações por escrito encaminhadas ao CNE foram desconsideradas do bojo das discussões desse espaço.

Levantamos outra hipótese: a de que o CNE se distanciou do debate progressista de concepção de pedagogo, adotando uma postura conciliatória diante do empresariado privatista da educação que, por sua vez, optou, na maioria das vezes, pela defesa de um currículo minimalista e fragmentado, objetivando reduzir os custos das “fábricas de diplomas” de Pedagogia. Supomos inicialmente que as diversas formas de representação do Estado, por sua vez, pareceram conformadas com o conceito de que os pedagogos deveriam estar restritos ao papel de profissionais que cumprem tarefas docentes, corroborando que a educação popular pode-se manter em padrões minimalistas.

No primeiro capítulo, procuro historicizar o processo de criação do curso de Pedagogia até a homologação das DCN, utilizando a literatura de vários teóricos que discutem a temática da formação do pedagogo. Ressalto três momentos importantes na trajetória do curso: o primeiro momento evidenciado é o período da reforma universitária de 1968, que restringiu a formação do pedagogo às habilitações e reforçou a ideia da fragmentação através da divisão técnica do trabalho na escola pública; o segundo momento é o processo de democratização do debate político no país e ascensão dos movimentos sociais presentes na Educação na década de 80, que propiciaram a conquista de diversas reivindicações da categoria docente e impulsionaram as primeiras reuniões de debate de formação de pedagogo organizada pelos educadores; o terceiro momento enfatizado é o da década de 90,

marcado na educação pelas recomendações mundiais dos organismos internacionais aos países da América Latina, incentivando reformas educacionais nos cursos de licenciatura e Pedagogia. Assim, o Ministério da Educação propôs DCN para todas as graduações que representavam, principalmente para o professor, um conjunto de atitudes e valores baseados nas novas competências para a educação. Termine o capítulo explicitando como foi o período de proposição das DCN (1999), até a homologação de 2006.

No segundo capítulo apresento brevemente o histórico do Conselho Federal de Educação e a sua dinâmica de organização. Evidencio a sustentação teórica que balizará parte do trabalho, através da relação entre as categorias gramscianas *Estado e sociedade civil* (Gramsci, 1971). Coutinho (1989) explica que o Brasil viveu um processo de “ocidentalização”, no qual o peso da sociedade civil na conformação do Estado integral se amplia. Contudo, isso não se deu de modo democrático, constituindo-se numa revolução “pelo alto”, através de acordos feitos com (e entre) as frações dominantes. Em suma, contextualizando o objeto com as categorias gramscianas, observamos que o Conselho Nacional de Educação exerceu a função de forjar um consenso entre a concepção docente fundamentada pela ANFOPE e as forças privatistas, mas ao custo da resignificação da proposta original da ANFOPE, nos termos discutidos na presente dissertação, notadamente no capítulo 3.

No terceiro capítulo, faço uma “garimpagem” nos documentos da ANFOPE e suas principais discussões de formação da base comum nacional iniciadas desde 1983 até 1998. É indiscutível observar que a entidade, desde a década de 1980, até os anos 1990, manteve-se contundente nas suas posições políticas e acadêmicas. O conteúdo dos documentos possuía bases do campo marxista, denunciando a formação alienada e fragmentada dos sujeitos (docentes e estudantes). O documento do encontro de 1998 da entidade se configurou num texto confuso, marcado por contradições políticas. A base comum nacional já assume sustentações teóricas mais fluidas e pouco sólidas empiricamente, distanciando-se das bases marxistas. A entidade já demonstra preocupações em atender às demandas educacionais de professores na escola pública reforçadas pelo MEC e assume um discurso mais conciliatório e menos crítico às políticas educacionais vigentes. O que

a presente dissertação compreende como uma inflexão em 1998 é que ela não foi um movimento conjuntural, pois a adesão aos novos balizamentos na formação docente seguiu como uma tendência forte até o ano de 2006, quando as DCN foram homologadas.

No quarto capítulo, inicio fazendo uma análise crítica dos artigos das DCN da Pedagogia, explicitando suas imprecisões e fragilidades teóricas. A seção *Por debaixo dos panos*. Os anexos enviados ao Conselho Nacional de Educação contrapondo-se à concepção das DCN propõe evidenciar as análises do conjunto de documentos enviado ao CNE por entidades, parlamentares e instituições superiores e classificados como “anexos”. Estes documentos serão visualizados primeiramente por tabelas e depois terão os seus discursos analisados, buscando apontar quais as concepções que estavam presentes naqueles documentos e quais as avaliações que predominavam diante da proposta de DCN apresentada pelo Conselho de Educação naquele momento. A categoria intelectual será privilegiada nesse estudo, objetivando compreender como determinados grupos sociais atuaram nesta disputa de concepções de pedagogo e projetos de formação.

No quinto capítulo, apresento a concepção do pedagogo unitário, formulada pela professora Sonia Guariza Miranda, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), juntamente com o movimento estudantil do estado. Compreendo que tal explicitação é necessária, pois foi esta concepção que respaldou os estudantes nas mobilizações cotidianas. De fato, o movimento estudantil reivindicou uma formação *omnilateral* que permitisse o entendimento das contradições da sociedade de classe e o desenvolvimento das múltiplas potencialidades dos sujeitos numa perspectiva integral. Faço uma seção baseada em entrevistas com militantes estudantis que atuaram no período de maior fervor das discussões (2005-2007). Com isso, problematizo através de questionário suas opiniões pedagógicas e políticas sobre o movimento estudantil de Pedagogia. Ao final, tento explicitar, em outra seção, dados estatísticos do perfil dos estudantes de Pedagogia que ingressam hoje no curso e chego a real constatação de que a proletarização do magistério é fato consumado no cenário da educação.

Nas considerações finais, observo que os documentos analisados evidenciaram que as DCN expressavam concepções que a hegemonia neoliberal já havia difundido em várias esferas da sociedade, inclusive no pensamento produzido nas universidades e nas entidades acadêmicas. Tais concepções atendiam aos anseios dos empresários. O CNE operou no sentido de seguir fortalecendo essa falsificação do consenso, apagando, deliberadamente, as vozes dissonantes.

Nesse sentido, esse processo de discussão mereceu uma análise mais refinada e detalhada acerca dos diferentes posicionamentos dos diretores, gestores da época, movimento estudantil e frações burguesas. Investigar os dissensos acerca das concepções de pedagogo foi um propósito importante do presente trabalho. Outra questão investigada foram as disputas de hegemonia no Conselho Nacional de Educação, uma vez que as modificações de texto foram sendo feitas na medida em que os acordos foram sendo estabelecidos naquele espaço, onde as representações defendiam propostas de inferência de termos no conteúdo das DCN.

Muitos estudos foram realizados sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia desde a época da existência das comissões de especialistas criadas pelo MEC no início das discussões, em setembro de 1997, até a época da homologação do documento, em abril de 2006. Entretanto, as diversas manifestações de divergências existentes que sinalizavam os conflitos da defesa da base docente, emitidos em documentos, foram pouco explorados nas fontes de pesquisa, até mesmo por parte de autores renomados que discutem a temática.

Em suma, a pesquisa se propôs a desenvolver um panorama ainda não explorado, atendo-se às tensões e aos conflitos que fizeram parte desse processo de discussão, até a presente homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia. Destacamos também o diferencial de fontes que, até então, não haviam sido exploradas por arquivistas ou pesquisadores, pois esse imenso anexo estava guardado na biblioteca do CNE, sem que os mesmos tivessem sido publicizados.

1. UM BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

“Não existe neutralidade, o que é perfeitamente humano, principalmente em uma sociedade de classes.”

(Karl Marx)

A história da Pedagogia no Brasil apresenta diferentes tendências teóricas e metodológicas, expressando diversas concepções de pedagogo em diferentes momentos sociais e contextos políticos. Considerando a problemática da presente dissertação, é fundamental recuperar elementos da sua constituição no Brasil para podermos contextualizar os dilemas atuais da formação do pedagogo. Assim, apresentaremos um breve histórico, que tem como base os estudos de teóricos renomados no campo da Educação, como Dermeval Saviani (1996, 2003 e 2008), Carlos Alberto Libâneo (2004), além de análises de movimentos educacionais importantes para o presente estudo, ressaltado em obras de outros importantes autores educacionais no campo das políticas públicas de educação, tais como Shiroma (2007), Antunes (1999), Lima (2004), Leher (2004), Oliveira (2004), Frigotto (2010), Aguiar (2006) e Evangelista (2007).

O surgimento do curso de Pedagogia ocorreu em 1939 com formas “estritamente técnicas”, tendo as suas primeiras versões como “estudos da forma de ensinar”, onde se formava basicamente um “técnico administrativo em educação, sem uma essência pedagógica estabelecida para esse profissional”. (SAVIANI, 2008, p.39).

A Pedagogia oferecia o título de bacharel a quem cursasse três anos de estudo numa formação mais específica e, caso o bacharel optasse também pela licenciatura, teria mais um ano de curso para ser professor das séries iniciais. Estabeleceu-se, então, um enorme distanciamento do curso diante da perspectiva de formação voltada para os espaços escolares. Nesse sentido, Saviani (*idem*) afirma que “o diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentando-se ao curso de bacharelado”.

O mesmo autor explicita a forma de organização dos currículos:

1º ano: complementos de Matemática; História da filosofia; Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional.

2º ano: Psicologia Educacional; Estatística Educacional; História da Educação, Psicologia Educacional.

3º ano: Psicologia Educacional, História da Educação, Administração Escolar, Educação Comparada, Filosofia da Educação. (*idem*).

Nota-se, assim, o predomínio das disciplinas de Psicologia da Educação, História da Educação e Administração, e às demais foi reservado apenas um ano de estudo. Essa dicotomia entre bacharelado e licenciatura perpetuou-se por quase duas décadas, permanecendo até a elaboração da LDB de 1961.

Posteriormente, em 1962, Valnir Chagas, em seu Parecer nº 252, orienta o curso de Pedagogia a formar o especialista, oficializando a intenção de dicotomizar a separação entre bacharelado e licenciatura, não havendo ruptura entre estrutura curricular e método. Esse parecer deu abertura, nos anos seguintes, à criação das habilitações, tendendo a formar o profissional especialista, que atuaria somente nas funções de supervisão, inspeção e orientação educacional na escola. Na prática, dar-se-ia ênfase aos estudos pedagógicos; no entanto, esta possibilidade de investigação científica no campo teórico não se concretizou. Haveria, assim, uma influência acentuada do escolanovismo, que acreditava numa Pedagogia geral, tida como “ciência unitária”, independente da educação, na qual Psicologia, Sociologia e Biologia seriam ciências auxiliares. Dessa forma, afasta-se a

[...] concepção de Pedagogia como Ciência independente e unitária, acentuando-se a idéia de que ela não teria conteúdo científico próprio; ao mesmo tempo, introduz nos estudos pedagógicos a concepção de Ciência da Educação dando cunho cientificista à reflexão científica da problemática e educacional;

Tende gradativamente a caracterizar os chamados “estudos pedagógicos” como aqueles destinados a preparação de professores e de técnicos de educação e não para investigação científica como campo teórico;

Atribui ao trabalho pedagógico a conotação tecnicista que predominará até nossos dias, após ter sido reforçada pela política educacional do regime militar (1964 -1984);

Cria nos estudos pedagógicos em nível superior a ambigüidade que até hoje caracteriza o sistema de formação de educadores:

- a) sua destinação para a preparação de professores;
- b) sua destinação para aprimoramento da reflexão científica sobre a educação e formação de especialistas [sic]. (LIBANEO, 2004, p. 124)

Embora os movimentos da década de 1960 conclamassem por reformas de base e democratização no campo educacional, a partir do golpe civil-militar de 1964 a agenda reformista é interrompida. Os operadores da política educacional da ditadura incorporaram a chamada teoria do capital humano, proposição que iria influenciar significativamente a essência da reforma universitária de 1968, que incorporou a profissionalização no sentido de formação de capital humano.

Frigotto (2010, p.80) evidencia, em seus estudos, que a teoria do capital humano passa a orientar a política educacional com a reforma universitária de 1968 (Lei nº 5.540) e, posteriormente, com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, em 1971, (Lei nº 5.692). Por meio dessas duas leis, o governo da ditadura civil-militar adequou a educação ao projeto conservador e autoritário dos setores dominantes.

De fato, referenciada nessa ideologia, a reforma universitária de 1968 promoveu diversas modificações no ensino superior brasileiro, extinguindo a cátedra, criando os departamentos, dividindo os cursos de graduações em duas partes (ciclo básico e profissional), criando o sistema de créditos por disciplinas e instituindo o vestibular eliminatório. Todas essas mudanças estavam informadas pela importação de certo modelo de educação superior estadunidense, orientadas pelo pragmatismo e pelo utilitarismo, característicos da formulação do capital.

Concomitante a essas transformações, a concepção tecnicista da educação no Brasil fortalecia-se cada vez mais e o curso de Pedagogia passava a ser concebido como um *locus* de formação de alta relevância para a compatibilização do modelo da modernização conservadora com a educação, cujas expressões normativas mais relevantes são as Leis nº 5.540/68 e 5.692/71 (SAVIANI, 2007, p.90).

Na formação de docentes e de especialistas que pudessem difundir o *ethos* tecnicista nos sistemas municipais e estaduais de educação foi alçada a condição de prioridade política. Se reafirma na formação do curso de Pedagogia a dicotomia entre licenciatura e bacharelado, aparecendo a ideia do especialista numa formação separada por habilitações, como Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção.

A função do pedagogo estaria atrelada a ideia da “fiscalização” e inspeção frente aos outros profissionais da escola, gerando uma divisão hierárquica e social do trabalho dentro das instituições, contribuindo com o controle na época ditatorial. A presença de especialistas como os orientadores educacionais, na escola, obedecia ao viés do aconselhamento voltado para a formação e contenção de conflitos de caráter subversivo dentro do ambiente escolar¹.

Assim, as políticas educacionais do regime ditatorial definiram um modelo de formação compartimentado, que dividia a universidade em dois espaços: de um lado, a faculdade responsável pelos cursos de pedagogia e pela formação pedagógica e, de outro, a formação técnica dos licenciandos nos institutos de conteúdo específicos, onde se formavam bacharéis e licenciados.

Aguiar (2006, p.18) afirma que, neste mesmo contexto, as reformulações propostas para os cursos de pedagogia encontrar-se-iam numa indefinição dos conteúdos básicos do currículo e na falta de especificidades do curso. Por conseguinte, a pedagogia transformou-se num campo de aplicação de outras ciências, manifestando a ideia de se “treinar pedagogos” para executar tarefas não escolares.

A Lei nº 5.692/71 menciona o caráter do serviço de orientação educacional voltado para o aconselhamento e a suposta “cooperação” com os professores, família e comunidade. Nesse sentido, o Art. 10 da referida lei afirma a

¹ Miriam Grispun (2006, p. 72), em seus estudos de orientação educacional, reforça que esse mesmo especialista assumiria um caráter decisivo na instituição da Lei 5.692, instituindo a obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino do 1º e 2º grau. O mesmo, através do aconselhamento vocacional, ofereceria oportunidades de escolha de uma futura profissão compatível com as necessidades de mercado de trabalho, cumprindo o papel de reter uma grande demanda do acesso ao ensino superior.

obrigatoriedade da orientação educacional incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.

O capítulo V da mesma lei, sobre professores e especialistas, institui a divisão social do trabalho que deveria ser reproduzida na escola por meios de tipos distintos de formação:

Art. 33: A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. (Lei nº 5.692/71)

Conforme Saviani (2008, p.382), a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação, de modo que se eliminasse o caráter subjetivo das interferências no ensino que, por sua vez, colocariam em risco a eficiência proveniente da organização racional da educação. Postulou-se o parcelamento do trabalho pedagógico através da especialização das funções. A padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados deveriam se ajustar às modalidades de ensino.

Em 1979, as três entidades recém surgidas, a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) e a ANDE (Associação Nacional de Educação), unem-se para a I Conferência Nacional de Educação que aconteceria em 1980, na Universidade de São Paulo, e que, conforme discutido adiante, abriria novas perspectivas para a formação do pedagogo.

O movimento de educadores fortemente consolidado na época demonstra o repúdio ao ensino tecnicista, inspirado na Teoria do Capital Humano, por meio de debates, embates e manifestações públicas, visando também a busca pela redefinição da identidade do pedagogo. Impulsionados pelas lutas progressistas no campo da educação e em face ao processo de “abertura política”, esses mesmos educadores reivindicavam pela valorização do magistério e por plano de carreira mais justo no quadro profissional.

1.1. DÉCADA DE 1980: ASCENÇÃO DO MOVIMENTO DE EDUCADORES PROGRESSISTAS NA CONCEPÇÃO DA PEDAGOGIA

A década de 1980 consolidou-se num cenário de importantes manifestações de resistência por parte de um grande conjunto de educadores em todas as regiões do país. Como afirma Libâneo (2007, p.49), parte relevante das críticas foi dirigida contra a concepção de pedagogo especialista em vigor, que fragmentava e alienava a formação do profissional de educação.

Realiza-se a I Conferência Brasileira de Educação, com a presença de educadores interessados em discutir a identidade do pedagogo. As intervenções de muitos desses pesquisadores em Educação evidenciaram um sentimento de oposição ao profissional especialista e de crítica à ideia da fragmentação e hierarquização do trabalho pedagógico no espaço escolar. Na mesma época, estavam sendo estimuladas muitas discussões em defesa da escola pública brasileira, inicialmente sustentadas pela ANDE.

O grupo de educadores da PUC (Pontifícia Universidade Católica) de São Paulo, coordenado pelo professor Dermeval Saviani, começou a formular suas primeiras teses, contrapondo-se tanto às concepções liberais escolanovistas quanto à visão crítico-reprodutivista até então difundida.

Surgem, assim, os Comitês de Pré-reformulação de cursos de Pedagogia (Goiânia, GO, 1980), depois a Comissão Nacional dos cursos de formação dos educadores (Belo Horizonte, MG, 1983). Em Belo Horizonte, a presente comissão produziria importantes documentos em tornos das discussões e transformar-se-ia, em 1990, na entidade ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação), conforme Libâneo (*ob. cit.*, p. 50).

O surgimento desses comitês e entidades viriam enriquecer o debate em torno das questões que envolviam a educação brasileira. Movimentos como o *Diretas Já*, que reuniu milhões de pessoas nas ruas, reivindicavam um sistema educacional crítico e as entidades ANDES, CBE e ANPEd incorporavam a luta por bandeiras que são de suma importância para o conjunto de educadores hoje, como o piso salarial unificado, plano de carreira, financiamento na Educação e

democratização da gestão. A atuação do Fórum Nacional em defesa da escola pública anos depois, durante a Assembleia Nacional Constituinte, também reivindicaria a bandeira mais importante para o campo progressista de educadores e frentes de esquerda que seria a educação como um direito de todos e dever do Estado. A proposta de uma nova LDB construída coletivamente com os movimentos sociais também seria o ponto culminante das reuniões deste movimento.

A Assembléia Nacional Constituinte teve início em 1987 e veio a incorporar medidas progressistas do movimento de educadores, concedendo subsídios institucionais necessários para o processo de democratização da escola pública e garantindo a pauta de reivindicações da década de 1980.

O movimento de reformulação dos pedagogos produziu importantes documentos não só de análise crítica ao capitalismo na educação, como na concepção de formação de pedagogo na década de 80. Diversos movimentos procuravam mobilizar aspirações da categoria de educadores. Surgem as primeiras formulações do grupo de educadores de São Paulo, liderados por Dermeval Saviani. Formulavam, assim, as primeiras teses que, incorporando parcialmente as teorias crítico-reprodutivistas de Bourdieu, Althusser e Passeron, que tanto influenciaram as tendências pedagógicas e educadores da época, submetem-nas à crítica em geral, referenciada em Gramsci. Na obra *A reprodução* (1983), Bourdieu e Passeron, enfatizam a escola como instituição fundamental no processo de reprodução das classes sociais, traduzindo-se num instrumento ideológico legítimo para as classes hegemônicas:

A legitimação da ordem estabelecida pela Escola supõe o reconhecimento social da legitimidade da escola, reconhecimento que repousa por sua vez sobre o desconhecimento das condições sociais de uma harmonia entre as estruturas e o habitus ou, mais precisamente, sobre o desconhecimento da delegação de autoridade que fundamenta objetivamente essa legitimidade ou, mais precisamente sobre o desconhecimento das condições sociais de uma harmonia entre as estruturas e o habitus bastante perfeita para gerar o desconhecimento do habitus como produto reprodutor daquilo que o produz e o reconhecimento correlativas das estruturas da ordem assim reproduzida. (BOURDIEU e PASSERON, *ob. cit.*, pp. 214-5)

Guiomar Namó de Mello, em tese concluída em 1981, sob o título *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*, defendeu o pressuposto de que a educação tem uma função política e que é contraditória; por isso, a classe dominante empenha-se em colocar a educação a serviço de seus interesses. A ideia central da tese é a de que a função política na educação requer a mediação do profissional de educação através da competência pedagógica, dominando os processos internos ao trabalho pedagógico. Nota-se que a autora distancia-se da visão crítico-reprodutivista, reconhecendo a importância da valorização da educação como ato político.

Mello fundamentava a tese da “competência técnica e política”, afirmando que a competência técnica era, antes de tudo, política e que se, detectada a incompetência técnica por parte dos professores, estes impediriam a transmissão dos saberes sistematizados às classes populares e as “superações de suas dificuldades objetivas de vida”. A sua concepção foi criticada por muitos educadores progressistas da época, que entre outras objeções, apontavam que Mello atribuía automaticamente o fracasso escolar dos alunos na escola à formação dos professores, reduzindo as desiguais condições educacionais existentes à produção da competência ou incompetência profissional.

Em 1983, Saviani elabora o texto *Onze teses sobre Educação e política* publicado no livro *Escola e democracia*, que se tornou um grande referencial para educadores de todo o Brasil, conseguindo uma certa hegemonia na discussão pedagógica, comentando a discussão da visão histórico-crítica, teoria fundamental na contestação da teoria reprodutivista².

A intervenção de Saviani na CBE (Conferência Brasileira de Educadores), através da publicação do título de *Escola e democracia: para além da curvatura da vara*, fortaleceu-se numa resposta às críticas tendenciosas, ressaltando a

² Para Saviani, a teoria crítico-reprodutivista é equivocada porque acredita que a educação não tem poder de incidir de modo relevante sobre as relações sociais, ao mesmo tempo em que é por elas determinada. Ela pressupõe erroneamente que a educação apenas reproduz os interesses da sociedade capitalista. Em *Pedagogia Histórico-Crítica* (2003, p. 93), afirma que “ela não apresenta alternativa pedagógica de transformação social além de combater as que se apresente”, deixando os educadores progressistas atuando numa sociedade capitalista sem nenhuma perspectiva de mudança, pois quaisquer das suas ações traduzir-se-iam em relações de dominação.

importância da Escola Nova no sentido da democratização da educação pública, mas atacando seu caráter liberal condizente com as políticas vigentes da época. Assim, explica a sua intervenção na CBE de 1980, discorrendo sobre a teoria em sua importante obra, *Pedagogia Histórico-Crítica*.

Saviani (2003, p.73), aponta que a plateia predominante de educadores naquele tempo era escolanovista e, por isso, utilizou a metáfora de Lênin da curvatura da vara. Essa explicação consistia na sustentação de que estes, ao endireitarem demais a curvatura da vara para o lado da argumentação do escolanovismo, estavam defendendo os princípios da escola tradicional. Em seguida, o autor deixava clara as contradições e incoerências existentes na defesa da escola tradicional.

Ganha também relevância na discussão o trabalho do professor José Carlos Libâneo, através da *Pedagogia crítico social dos conteúdos* (1985), que analisa a prática docente e a didática proposta. A centralidade da teoria de Libâneo está em pensar nas condições para que a escola sirva aos interesses populares, passando pela definição de mediações educativas e objetivando assegurar que os professores se apropriem dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos. A função dos conteúdos seria dar um passo a frente no papel transformador da escola, tornando-a mais democrática. Libâneo destaca no livro *Democratização da escola pública* (1985, p. 30) que a escola consiste na “preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe o instrumental, por meio da aquisição dos conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na participação da sociedade”.

Entretanto, nessa mesma teoria, o autor fez duras críticas à perda do enraizamento histórico dos conteúdos e desmistificou a ideia do dom, propondo a mesma instrumentalização dos conteúdos aos alunos oriundos das diversas classes sociais. Libâneo também sofreu críticas por parte de educadores brasileiros que compunham a ANDES, devido à enorme ênfase dada aos conteúdos escolares, uma vez que creditou a ideia da transformação da educação baseada apenas na transmissão desses conteúdos de apropriação das classes hegemônicas, sem contextualizar que esse mesmo conhecimento possuía significação humana ou

social no contexto escolar. Libâneo rebate tais críticas no mesmo livro *Democratização da escola pública*, afirmando com suas palavras:

Haverá sempre objeção de estas considerações levem a posturas anti-democráticas, ao autoritarismo, à centralização no papel do professor e à submissão do aluno. Mas o que será mais democrático: para alimentar boas relações ou garantir aos alunos a aquisição de conteúdos, a análise de modelos sociais que vão lhes fornecer instrumentos para seus direitos? (pp. 43-4)

A “pedagogia histórico-crítica” de Saviani, também era muito conhecida como “pedagogia dialética”, que compreendia a questão educacional com base no desenvolvimento histórico-objetivo. No entanto, Saviani, em 1984, deu preferência à nomenclatura “histórico-crítica”, por acreditar que o termo “pedagogia dialética” fosse passível de diferentes interpretações no campo da Educação, onde muitas vezes a dialética associava-se a sinônimo de diálogos ou troca de ideias. Além de a concepção “pedagogia dialética” abrir margens para diferentes interpretações do significado da palavra “dialética”, o conceito foi entendido epistemologicamente de diferentes formas pelos grupos de educadores da época.

A nova denominação inspirava-se no materialismo histórico-dialético de Marx, sustentado particularmente pela compreensão da história a partir do desenvolvimento material e das condições de existência humana, procurando entender as contradições do real. Assim, a alteração consiste no empenho de compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico-objetivo, baseada no materialismo histórico, ou seja, na compreensão da história a partir do desenvolvimento material e da determinação das condições materiais da existência humana.

Saviani (1996, p. 93) explica na pedagogia histórico-crítica que “a realidade escolar implica a compreensão da realidade nas raízes históricas”. Nesse sentido, o homem precisa continuamente produzir sua existência, agindo sobre a natureza e na educação por meio do trabalho. A educação coincide com o próprio ato de agir e existir e, por isso, é indissociável das relações de trabalho. O debate de fundo, neste

prisma, é articular a luta pela educação com a luta por uma sociedade em que o trabalho seja a forma de autorrealização humana dos trabalhadores livremente associados, produtores de valores de usos sociais.

A tendência histórico-crítica empenha-se na defesa da especificidade da escola, apreendendo suas mediações propriamente pedagógicas, em especial à socialização do conhecimento. Ressalta que é preciso resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, considerando o problema do saber escolar sistematizado a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. Assim, defende que o trabalho escolar é uma dimensão necessária ao desenvolvimento cultural e humano em geral.

A elaboração da mencionada tendência é incorporada por diversos setores do Fórum em Defesa da Educação Pública na Constituinte e repercute no texto constitucional. De fato, a Constituição de 1988 reconhece a educação como direito das crianças pequenas e dos sujeitos que a ela não tiveram acesso na idade própria, afirmação detalhada no artigo 208:

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de necessidade especial;

IV - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino regular, adequada às condições do educando;

VI - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, Constituição Federal de 1988, Art. 208).

Essas definições da Constituição foram parcialmente incorporadas na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que, se os contemplou formalmente, pouco estabeleceu em termos de diretrizes para a efetivação das mesmas. A rigor, a inversão do dever de garantir a educação, colocando em primeiro lugar a família e, em posição secundária, o Estado, já indica mudanças fundamentais em relação aos dispositivos constitucionais.

A conquista do direito à educação de forma ampliada representava uma vitória significativa das sucessivas lutas das entidades do fórum, de movimentos populares e da categoria docente que reivindicavam, em seus fóruns e congressos, o direito à educação dos jovens e adultos, que não lograram condições objetivas para que pudessem ser escolarizados no período regular. No entanto, como assinalado, nos anos 1990 os termos da Constituição passaram a ser concebidos pelos setores dominantes como anacrônicos e inviáveis.

Desse modo, a efetivação desses direitos não foi universal no sistema educacional brasileiro. A partir da mencionada década, as condições materiais capazes de garantir o acesso e a permanência dos educandos na escola pública brasileira deixaram de ser um problema, tendo em vista que a centralidade das políticas focalizou a questão da eficiência do sistema por meio da temática da gestão escolar e da avaliação finalística de resultados.

Frigotto (2010) aponta essas contradições da Constituição e as lacunas existentes na LDB quando se referem à educação, no livro *Pedagogia da exclusão*:

A reforma constitucional em curso, na realidade, é a promulgação de uma nova velha Constituição. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, após cinco anos de intenso debate e negociação, volta ao ponto inicial com uma proposta feita pelo alto, na base dos retalhos, que acobertam os velhos interesses e vícios das elites conservadoras. (*ob. cit.*, p. 80).

Atualmente, observo que existem concepções pedagógicas que reformulam e até superam algumas ideias presentes nesse debate histórico de formação de

pedagogo. No entanto, o sucateamento estrutural do sistema educacional, o descompromisso do governo com as questões trabalhistas do profissional da educação e a falta de políticas públicas que compreendam as necessidades vitais e culturais dos educandos, além da falta de investimentos em formações continuadas dos educadores, comprometem ainda mais uma formação crítica omnilateral do pedagogo oriundo da escola pública e dos espaços não-formais.

1.2. DÉCADA DE 1990: O CONSENSO NEOLIBERAL PRESENTE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Os anos do governo Thatcher, na Inglaterra, e de Reagan, nos EUA, ao longo da década de 1980, trouxeram consequências profundas que envolviam as relações de trabalho e as políticas de bem-estar social não só nesses países, mas também no mundo todo. A educação foi um dos setores que mais incorporou e, em grande parte, difundiu esse ideário neoliberal e essa nova forma de “ser” da classe trabalhadora. Nesse contexto, princípios como *flexibilidade*, *privatização*, *controle*, *desregulamentação* e *eficácia* assimilariam nas novas políticas educacionais, através dos códigos da modernidade, como explicita Shiroma (2007, p. 54): capacidades das operações aritméticas, a leitura e a compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e a participação no desenho e execução nos trabalhos em grupos.

Antunes (1999) destaca no seu livro *Os sentidos do trabalho*, os principais eixos dessa nova agenda neoliberal de Thatcher, que demarcaram significativamente o cenário mundial:

- 1) A *privatização* de praticamente tudo o que havia sido mantido sob controle estatal no período trabalhista;
- 2) A redução e mesmo extinção do capital produtivo estatal;

3) O desenvolvimento de uma legislação fortemente desregulamentadora das condições de trabalho e flexibilizadora dos direitos sociais;

4) A aprovação, pelo Parlamento Conservador, de um conjunto de atos fortemente coibidores da atuação sindical, visando destruir desde a forte base sindical fabril dos shops stewards até as formas mais estabelecidas do contratualismo entre capital, trabalho e Estado, expresso, por exemplo, nas negociações coletivas. (*ob. cit.*, p.68).

Avançando nesse molde da agenda neoliberal, Collor de Mello vence a primeira eleição direta para a Presidência da República em 1989, inaugurando uma nova gestão de governo. Seja por insuficiência de base teórica existente, por falta de propostas consensuais entre os intelectuais, seja porque o ideário neoliberal revigorou o neotecnicismo, ganhando apoio de parte da intelectualidade do campo educacional, a perspectiva crítica perdeu força na 1990, abrindo espaço para a perspectiva da educação voltada para a empregabilidade.

A Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jontiem, em 1990, representou um “divisor de águas” no campo educacional para se pensar a política de formação dos professores, materializando na figura do professor um protagonismo que seria responsável por assegurar as competências nas salas de aula, e que assegurariam essa empregabilidade dos alunos e professores no processo de reestruturação produtiva do capital.

O documento assinala os três desafios para o século XXI:

a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia;

b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação;

c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. (SHIROMA, 2007, p.56)

A década de 1990 foi marcada por implementações de políticas de formação dos professores no governo de Fernando Henrique Cardoso, que delegavam à figura do docente um “protagonismo” que seria responsável pelas principais mudanças na

educação do país. De acordo com o Relatório Delors³, o professor devia ser um profissional criativo, que assumiria na nova conjuntura, múltiplas funções, entre as quais a de difundir novas competências na sala, condição que asseguraria sua empregabilidade e contribuiria com a lógica produtiva.

O Relatório Delors emitiu um diagnóstico da globalização apologética vinculada à ideologia do livre-mercado, ressaltando a preocupação de superação da “exclusão social” dos países em desenvolvimento através de metas traçadas para a educação. A ideia da vida em comunidade, adaptação às novas tecnologias da educação e a configuração das sociedades produtivas como *sociedades aprendentes* caracterizavam esse *novo sujeito* do século XXI. Nesse sentido, o professor teria que se adequar a essas metas e sua formação não precisaria, necessariamente, ser universitária, além de lhes serem atribuídas outras funções além da docência, estimulando também uma maior mobilidade de emprego desses sujeitos e uma visão da “realidade mais ampliada.” Conforme declara o documento:

[...] a aquisição de conhecimento eleva a produtividade dos indivíduos e favorece a luta pelos seus direitos. Um povo pouco instruído e pobre, por exemplo, contribui para a degradação ambiental e é sua principal vítima. Além disso, a educação promove o aumento do capital social. (RELATÓRIO DELORS, 1990, [s.p.])

Conforme exposto no documento, “o desafio de hoje é o de adotar novas formas de pensamento, novos modos de ação, novas modalidades de organização social, em suma, novos estilos de vida. O desafio é também o de promover diferentes vias de desenvolvimento” (DELORS, 1990, [s.p.])

³ Oliveira (2004, p.5), citando o trecho do relatório Delors (1999), destaca que a educação “como principal meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social será combinada à noção de que o acesso, hoje, à cultura escrita, letrada e informatizada é inevitável e constitui-se no único meio de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho ou, ainda, sobreviver na chamada sociedade de terceiro milênio. E também analisa de forma incisiva o conteúdo do documento: “Observa-se, então, um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantam nesse período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para gestão ou disciplina da pobreza. A fórmula para se expandirem os níveis de ensino de países populosos e com grandes níveis de desigualdade social será buscada por meio de estratégias de gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo”.

Difundiu-se, assim, o conceito de “Educação para todos”, num recorte minimalista na defesa das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS)⁴ dentro da educação básica, calcados por valores, atitudes e habilidades que segundo o documento, resolveriam, num curto espaço de tempo, os altos índices de analfabetismo registrados no país diante de uma formação que contemplasse apenas alguns meios de aprendizagens considerados “mais importantes” para determinadas situações da vida.

O Ministério da Educação, em 1999, ao tornar público o Grupo de Trabalho de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, retomou o debate a propósito da concepção de pedagogo, esquecido ao longo da década, devido ao enfraquecimento dos movimentos de esquerda presentes na educação. Nesse sentido, a concepção docente defendida anteriormente foi sendo ressignificada na sua formulação por algumas entidades e por grupos de educadores. Embora essa mesma concepção defendida se contrapusesse às habilitações do período da ditadura, aproximava-se destas na defesa de uma formação muito semelhante às contidas nas recomendações dos organismos internacionais como o Banco Mundial, OMC (Organização Mundial do Comércio, OCDE), OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e, como coadjuvante, a UNESCO (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), que definiram o quadro conceitual e básico da produção intelectual dos governos e de seus a partir da década de 1990.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia e para as demais licenciaturas difundiram, nas suas formulações, uma concepção de educação voltada para a noção de empregabilidade que, por sua vez, toma como pressupostos as relações flexíveis de trabalho. Isso explica porque tais diretrizes buscam operacionalizar, a ideia de um conteúdo de ensino prático e fluído, tanto para a formação dos licenciados, como para os alunos da escola pública. Dessa

⁴ Shiroma (2007, p. 49) pontua que as NEBAS devem suprir sete situações do indivíduo: “1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria na qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas; 7) a possibilidade de continuar aprendendo. A grosso modo, essas necessidades básicas deveriam ser atendidas na educação do mundo todo, contribuindo para o processo de reestruturação produtiva.

forma, essa mesma concepção desconsiderou as bases do campo teórico-investigativo do curso, reduziu todo profissional pedagogo ao professor das séries iniciais sem distinguir as diversas ações atribuídas do trabalho pedagógico e do trabalho docente, eliminou as diversas funções de coordenação como se as mesmas significassem adesão à antiga concepção de especialista (orientação, supervisão, direção, inspeção e planejamento).

As relações trabalhistas dos profissionais de Educação no ensino superior públicos tornaram-se cada vez mais precárias no governo Cardoso, com o enxugamento dos recursos financeiros destinados às universidades públicas e, principalmente, com a reforma da previdência, levando a grande número de aposentadorias e fazendo com que muitos profissionais migrassem para as instituições privadas do ensino superior. Isso aconteceu em um contexto de grande *boom* das universidades privadas, resultando assim num processo de alienação do ensino, com a criação de cursos “*fast-foods*”, que se resumiam em meras fábricas de venda de diplomas.

Nas universidades públicas, o cenário não poderia ser menos perverso com a criação de convênios com setores privados, implementação de cursos de especialização pagos e vendas de serviços da própria instituição. Esse processo de privatização também tornar-se-ia palco para a cooptação de grupos de educadores e gestores da universidade, que mudariam suas posições em função da garantia de privilégios das parcerias público-privadas e de nomeação de cargos assegurados em Secretarias e Ministério da Educação no governo vigente de Fernando Henrique Cardoso. A cooptação dos professores também seria atribuída pela situação caótica das universidades públicas na década de 1990, ocasionado o enxugamento dos recursos salariais destinados aos professores e ao sucateamento estrutural das instituições. Em contrapartida, foram disponibilizados inúmeros recursos às universidades privadas. O texto flexível da LDB de 1996 também auxiliou nessa enorme expansão do ensino superior privado.

Segundo Shiroma (2007, p.78), os governos dos anos 1990, sobretudo de Fernando Henrique Cardoso, não deixaram de fazer uso de inúmeros atos normativos de distintos alcances. Antes e depois da Lei de Diretrizes e Bases, um

número importante de leis, medidas provisórias, decretos-leis, portarias e resoluções passou a definir os rumos do ensino superior brasileiro. A autora chama a atenção de que na LDB de 1996 o maior percentual de artigos é destinado ao ensino superior (16,3% do total). A legislação complementar definiu atribuições e prerrogativas às instituições do ensino superior, flexibilizando a criação de diferentes IES e o credenciamento de cinco de tipos de níveis de ensino como: cursos normais superiores, faculdades isoladas, faculdades instituições de ensino superior, diferenciando-as de faculdades integradas, centros universitários e universidades. É neste escopo que ganhou força a proposta de formação de pedagogo nos cursos normais superiores. O Decreto nº 2.306/97 regulamentou o funcionamento destes cursos superiores, abrindo a possibilidade para cursos que visam a formar profissionais em diferentes “áreas do conhecimento”. Estabeleceu-se a esses cursos, ampla autonomia para sua organização interna e fixação dos currículos. Tais atribuições da LDB auxiliavam-nos credenciamento de diferentes instituições e contribuíam com a adoção posterior dos princípios das DCN de Pedagogia nos currículos de cursos de Pedagogia com a caracterização de uma formação mais rápida.

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

§ 1º Fica estendida aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.
§ 2º Os centros universitários poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, além da que se refere o parágrafo anterior, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do parágrafo 2º do artigo 54, da Lei nº 9.394, de 1996.(BRASIL, 1997a, grifos meus)

No ano de 1997, o MEC designou Comissões de especialistas para a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos superiores. A redação do Edital nº 04/1997, que propõe Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação das IES, torna claro as reais intenções da proposta, ao definir no item “Organização Geral para a Organização de Diretrizes Curriculares”, o perfil desejado do currículo, objetivando a flexibilidade dos cursos e carreiras. O edital também coloca como princípio geral para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos, a potencialização das habilidades e competência que se adaptem às exigências das novas configurações do mundo do trabalho.

Perfil desejado do formando

As Diretrizes Curriculares devem possibilitar às IES definir diferentes perfis profissionais para cada área de conhecimento, **garantindo uma flexibilidade** de cursos e carreiras e promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação. Neste sentido, as IES devem contemplar no perfil de seus formandos **as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais em relação a profissionais** de alto nível, consoante à inovação presente no inciso II do artigo 43 da LDB, que define como papel da educação superior o de "formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais".

Competências e habilidades desejadas: As Diretrizes Curriculares devem conferir uma maior **autonomia às IES na definição dos currículos** de seus cursos. Desta forma, ao invés do atual sistema de currículos mínimos, onde são detalhadas as disciplinas que devem compor cada curso, deve-se propor linhas gerais capazes de definir quais as **competências e habilidades** que se deseja desenvolver nos mesmos. Espera-se, assim, **a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho.**

Conteúdos curriculares: As Diretrizes Curriculares serão uma referência para as IES definirem seus currículos plenos, em termos de conteúdos básicos e conteúdos **profissionais essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para os egressos da área/curso.** (BRASIL, 1997, grifos meus)

O MEC convocou comissões de especialista pela portaria MEC nº 146/1998. No ano de 1998, essa comissão de especialistas é renovada e recebe mais de 500 propostas de movimento de educadores de todo o Brasil, mas não consegue cumprir um panorama mais abrangente, nem intermediar os conflitos históricos com suas diferentes posições sobre as funções do curso de Pedagogia, como assina Evangelista (2007, p.10).

Somente em 1999 que se torna pública a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, formando-se grupos de trabalhos para o curso de licenciatura. No entanto, muitas posições que foram colocadas por intelectuais como Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo sequer foram incorporadas no grupo de trabalho a respeito da formação dos profissionais da educação.

O Ministério da Educação instituiu uma Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP)⁵ para a formulação da resolução do curso de Pedagogia. Na ocasião, foram ouvidas diversas entidades como ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação), ANPED (Associação Nacional de Pesquisas em Educação), FORUMDIR (Forum de Diretores), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração e Educação) e CEDES (Centro de Estudos de Educação e sociedade) as IES (Instituições do Ensino Superior) e suas coordenações de curso. Nessa ocasião, era notória a completa anestesia dos debates promovidos pelos educadores na década de 1980 sobre a formação do pedagogo e sobre a abertura para que a concepção de Pedagogo docente tomasse conta do debate político.

⁵ O trabalho de dissertação de Solange Toldo Soares (2010) mostra com maior detalhes esse processo de movimentação dos trabalhos da CEEP. Posteriormente, buscou-se identificar esses variados entendimentos sobre aspectos da formação do pedagogo nos projetos de formação de pedagogo em disputa. Para representar o projeto da ANFOPE, analisou-se o documento divulgado pela ANFOPE (1998); representado a CEEP, analisou-se o documento da CEEP (1999) e documentos divulgados em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de professores - CEEP e CEEP (2001, 2002). Para representar o projeto do FORUMDIR (2004^a, 2004^b) foram analisados os documentos; para representar as alianças realizadas e as posições conjuntas analisou-se ANPED (2001) e CAMPOS. Por fim, para compreender o Movimento dos Signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros (2005) foi analisada a proposta de Libâneo e Pimenta (1999), líderes do momento. Representando o projeto de Estado, analisou-se o Projeto de Resolução do CNE/CP (BRASIL) (SOARES, 2010, p.42)

Essas reformulações curriculares presentes nas universidades atribuíram às propostas de formação de professor e pedagogo um papel de protagonista mediante a materialização destas novas políticas educacionais, onde estes sujeitos potencializariam competências voltadas para o mercado através de um ensino prático que formaria cidadãos produtivos.

As DCN que contemplariam a estrutura dos cursos de graduações seriam mais flexíveis e mais voltadas para as metodologias práticas nos cursos de licenciatura, reforçando a ideia de um currículo mínimo. Os professores e pedagogos, por sua vez, seriam diretamente afetados na sua formação, através das recomendações mundiais dos documentos dos organismos internacionais que exigiam apenas para sua profissionalização a ideia do “saber fazer”, reforçando a perda de identidade dessa profissão e esvaziando o sentido do processo de aprendizagem nesta formação.

Ao se tentarem propor diretrizes curriculares nacionais na década 90, o MEC focou especialmente essa centralidade de se assegurar a empregabilidade social para o mercado na figura do professor e pedagogo. As DCN propostas pelo MEC, respaldadas por um conjunto de valores e atitudes, “amarraram” cada vez mais esses anseios existentes no plano governamental.

É importante destacar que, neste contexto da elaboração das diretrizes curriculares, o governo FHC, com a gestão de Bresser Pereira, executou a reforma que privatizou e terceirizou vários setores da máquina do Estado, numa política de enxugamento de concurso públicos.

As vagas deixadas pelos servidores públicos aposentados, falecidos ou afastados não foram mais preenchidas e um exemplo do resultado desta política pode ser visto na categoria dos docentes das universidades federais, que acumula um déficit de 8000 vagas [...]. Dentre esses chamados “serviços sociais e científicos”, estão: escolas, universidades, centros de pesquisa científica e tecnológica, creches, ambulatórios, hospitais etc., atividades essas que dizem respeito aos direitos sociais, mas quando passam a ser concebidos como atividades sujeitas à “constituição

de quase mercados”, segundo argumentação, nos documentos do MARE⁶ (ANDES-SN, jul. 2007).

As universidades públicas passam a estabelecer vinculação com fundações de apoio de cunho privado e as relações trabalhistas, conforme meta do governo, deveriam ser modificadas com a criação do regime de emprego público, nas regras do regime CLT, situação que somente não se confirmou em virtude de uma extensa e ampla greve das universidades federais em 2001.

A Emenda Constitucional nº 20/98, do governo Fernando Henrique, possibilitou a contratação de novos trabalhadores no serviço público pelo regime de Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), facultando ao poder público contratar pessoal para atuar em projetos oriundos de universidades (ANDES-SN, jul. 2007). No mesmo contexto, são difundidas nas universidades:

As fundações de direito privado e, no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia, as redes nacionais de pesquisa são integradas por entidades majoritariamente constituídas como Organizadora da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscips), uma nova modalidade de organização não governamental (ONG). As Oscips operam nas universidades em convênios ou associações com as fundações de direito privado, utilizando professores, técnicos e estudantes de pós-graduação, além de contratar servidores por tempo determinado ou no regime celetista, nos moldes previstos pelo regime do emprego público. (ANDES, jul. 2007)

Tais medidas referentes às modificações estruturais e trabalhistas das universidades provenientes da Reforma do Estado, influenciada pelas recomendações dos organismos internacionais, afinaram-se ideologicamente com a organização curricular das graduações.

⁶ A sigla MARE denominava “o Ministério da Administração da Reforma do Estado- MARE”. Em 1998, ainda sob FHC, o então Ministério da Administração e Reforma do Estado - MARE, na gestão de Bresser Pereira, executa uma reforma na qual praticamente todos os setores de infra-estrutura, que davam sustentação à máquina do Estado brasileiro são privatizados ou terceirizados (ANDES, jul. 2007)

Com o início do mandato de Lula da Silva, em 2003, e a transição do Partido dos Trabalhadores para um programa que incorporou inclusive bandeiras dos setores dominantes, como expressa na conhecida “Carta aos Brasileiros”, em que o candidato Lula da Silva ressaltou a garantia dos acordos internacionais, em detrimento das ideias socialistas e as consignas que orientavam a defesa da escola unitária e da formação integral do pedagogo perdem força e passam a ser defendidas por um reduzido número de professores reconhecidos como referências na área.

Leher (2004, p.30) adverte que naquele momento, através de um cenário político com mediações bastante duvidosas, “a pauta de ação do governo Lula e sua relações com os organismos internacionais do capital já estavam traçadas antes da posse, em janeiro de 2003”, como pode ser evidenciado pela referida carta.

O autor também chama a atenção para o fato de que, em 20 de agosto de 2003, o governo brasileiro encaminhou nova carta ao FMI, reiterando os avanços na implementação das reformas estruturais acordadas com o fundo, especialmente a reforma da previdência. Este destacou em seu trabalho, a partir do exame do discurso do Ministro da Fazenda, Antonio Palocci Filho, que a intenção do mesmo era seguir as recomendações do Fundo Monetário Internacional ao Brasil: “o governo Lula propôs realizar “medidas adicionais” para garantir a execução da pauta das reformas econômicas e políticas.”.

Lima (2004, p.27) também descreve esse processo de inclinação neoliberal do Partido dos Trabalhadores anos antes do primeiro mandato de Lula da Silva. A década de 90 marcou as mudanças dos seguintes eixos políticos:

a) eliminação das referências ao socialismo e às lutas antiimperialistas como princípios e objetivos dos partidos; b) burocratização do partido, através da ação de funcionários contratados que substituíram a militância de; c) redução das lutas dos trabalhadores à legalidade burguesa, fazendo com que o objetivo do partido se restringisse à ocupação de cargos no governo através de alianças com setores da burguesia brasileira; d) aprofundamento e não apenas continuidade, da agenda neoliberal para o Brasil, especialmente no que se refere ao pagamento da dívida externa e aos acordos com os organismos internacionais do capital. (*idem*)

Leher (2004, p. 33) também ressaltou em seus estudos as propostas de ações na educação que a coligação do Partido dos Trabalhadores propõe para a educação no programa de governo de 2002, intitulado *Uma escola do tamanho do Brasil*.

A ampliação do acesso à educação básica; a defesa da educação com qualidade social e referenciada nos interesses da maioria da população; a valorização do trabalho e a democratização da gestão escolar. No que se refere à educação superior, afirma seu compromisso em priorizar a autonomia universitária nos termos do Art. 207 da CF, garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, expandir o número de vagas nas universidades, especialmente no setor público e ampliar o financiamento público ao setor público. (COLIGAÇÃO PRESIDENTE LULA apud LEHER, 2004, p.33)

Posteriormente, em 2004, Tarso Genro ocupou o cargo de Ministro da Educação e enfatizou que uma das suas grandes metas na educação seria a ampliação e expansão das vagas nas universidades públicas. O presidente Lula delegou ao então ministro a tarefa de implementar a reforma do ensino superior.

Assim, em seu plano, o ministro impulsionou a universidade pública como foco, procurando atingir a meta de expansão do número de vagas na universidade. Lima (2004, p. 38) assim descreve: “Para a ampliação do número de vagas nas universidades públicas, propõe três estratégias principais: 1) a dedicação docente à sala de aula: 2) maior número de alunos por turma: 3) a utilização do ensino superior à distância”.

Porventura, tais metas redefiniram a ideia do professor universitário como profissional polivalente, intensificando suas tarefas cotidianas e secundarizando as atividades de pesquisa científica. O mesmo teve a finalidade de formar sujeitos adaptáveis à flexibilização do mercado e às novas exigências do cenário produtivo para os profissionais da educação da sala de aula.

Em virtude deste discurso ideológico presente na reforma universitária⁷ e em documentos de organismos internacionais anteriores, as reformas curriculares dos cursos sofreram significativa modificação na estruturação, organização de suas graduações, duração de cursos e formas de emissão de diploma. Corroborando essa lógica, a era da informatização incorporou o discurso da pós-modernidade presente na sociedade do conhecimento, remodulando esse novo ser trabalhador na educação à distância, que seria o professor na figura de um tutor versátil e inovador, capaz de resolver soluções num curto período de tempo.

Barreto (2004, p. 30) ao observar esse movimento, ressalta que o novo discurso que sustenta a educação à distância é o de articulação entre globalização e sociedade da informação.

Este grande salto do ensino à distância se materializou principalmente nos cursos à distancia de Pedagogia, através da criação da UAB (Universidade Aberta do Brasil), no ano de 2006, objetivando atender às demandas de formação na educação básica a qualquer custo. Barreto (*ob. cit.*, p. 31) afirma em seus trabalhos que o determinismo tecnológico, então celebrado, contribuiu para a “fetichização” das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) e para a despolitização das análises, favorecendo o silêncio da crítica acerca da aliança entre tecnologias, informações e mercado. Construiu-se um senso comum em relação ao ensino à distância que assumiu um sentido político bem definido.

Lima (2004, p. 43) analisa a educação à distância como elemento potencializador de corte de verbas para a universidade. A execução desses projetos à distância pressupõe o corte de concursos públicos das universidades públicas, o congelamento salarial e o corte da manutenção básica das instituições, facilitando a

⁷ Cabe registrar que esses princípios se difundiram primeiramente na Europa com a agenda neoliberal para a educação superior, que estava sendo encaminhada pelo chamado Processo de Bolonha, subscrito em junho de 1999 pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de 29 países europeus. A *Declaração de Bolonha* teve como objetivo central a construção da Área Europeia de Ensino Superior. As principais reformulações propostas foram: i) a padronização curricular; ii) o estabelecimento de parcerias entre empresas e universidades europeias; iii) uma formação profissional voltada para as demandas do mercado de trabalho, especialmente para a competição internacional entre os países, instaurada com a *globalização econômica* e a *sociedade da informação*; iv) a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos, via realização de dois ciclos: conhecimentos técnicos básicos e formação integral e; v) a redução do tempo de duração dos cursos.

entrada de verbas privadas nas universidades. A autora, em seguida destaca de maneira irônica: “Este é o cenário da modernidade (ou pós-modernidade?!) que atravessa o debate sobre as inovações tecnológicas e a educação?”.

Em março de 2005, o Conselho Nacional de Educação propôs novamente dar prosseguimento às discussões estagnadas das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, objetivando homologar o documento rapidamente e com isso, estipulando um curto prazo para que as Faculdades e Institutos Superiores de Educação se adequassem às DCN. Essa primeira proposta de projeto de Resolução apresentada⁸ pelo CNE recebeu enorme rejeição da maioria das faculdades de educação do país. Adequavam-se aos moldes de cursos universitários propostos pela reforma universitária mencionados nos estudos de Lima (2004), igualando-se explicitamente no seu texto a um curso de normal superior e apresentando inicialmente uma carga horária de 2800 horas.

A professora da UNICAMP (Universidade de Campinas) e presidente da ANFOPE na época, Helena de Freitas, inicia, nesse mesmo momento (final de março de 2005), um movimento intitulado *Mobilização Nacional para o curso de Pedagogia*, criticando a concepção dessa primeira proposta apresentada, que reforçava a ideia da docência como um curso profissional, muito similar a um curso de normal superior e ainda fragmentando o bacharelado e a licenciatura. Esse movimento recebeu adesão de inúmeras faculdades de educação

No entanto, a ANFOPE se contradisse na sua posição política ao apresentar uma proposta de concepção de pedagogo que tem como base a docência, desconsiderando as atividades de estágio do curso voltadas para a gestão e para a pesquisa. Assim, afirma em um dos seus documentos em que analisaremos mais a frente no trabalho:

O eixo da sua **formação é o trabalho pedagógico**, escolar e não escolar **que tem na docência, compreendida como ato intencional, o seu**

⁸ A formulação das propostas de DCN e pareceres apresentados pelo CNE ao longo do ano de 2005 até a aprovação final do texto em dezembro de 2005 será assunto abordado mais a frente no trabalho.

fundamento. É a ação docente, o fulcro do processo formativo dos profissionais de Educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão suporte conceitual e metodológico para a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. (ANFOPE, 2004, p. 2, grifos meus)

Entidades como ANFOPE, CEDES e ANPEd enviaram suas críticas a essa primeira proposta e, ao longo do ano de 2005, começaram a liderar o cenário das discussões, conduzindo o debate hegemônico nas faculdades no Conselho Nacional de Educação. Essa hegemonia no CNE, por sua vez, não foi adquirida por essas entidades apenas porque estas obtinham certo acúmulo histórico na discussão e apoio político de inúmeros coordenadores de curso do país. Notaremos, ao longo trabalho, que houve negociações⁹ entre forças políticas que vieriam a aprovar um texto repleto de artigos ambíguos e que favoreceriam os interesses das instituições privadas de ensino superior no espaço do Conselho. As entidades “abriram mão da formação” docente sólida reivindicada nos anos 1980, estabelecendo concessão a frações burguesas para aprovação final do documento.

Sendo assim, o documento final do Conselho Nacional de Educação, somente homologado em maio de 2006, apresentou um texto generalista que atribuía múltiplas funções de “apoio escolar”, adaptáveis às propostas curriculares referenciadas nas proposições e valores dos organismos internacionais, que na condição de gestores das dívidas, possuíam considerável poder nas agendas educacionais mundiais da década de 1990.

O movimento estudantil, juntamente com a Executiva Nacional de Pedagogia, ao tomar conhecimento da retomada do debate em torno da formulação das DCN de Pedagogia ao final de 2004 e do caráter reducionista do documento inicial, inicia um processo de paralisação de aulas e mobilizações em todo o país até a data da homologação do parecer, em abril de 2006. Manifestações expressivas foram organizadas nos prédios do Ministério da Educação no Rio de Janeiro e em Brasília pelas representações estudantis. Em todo o país, cartas abertas de DA (Diretórios

⁹ Abordaremos o processo de negociações existente ao longo do processo de discussões até a aprovação do texto final mais a frente no trabalho, através da análise de documentos enviados ao CNE (capítulo 4) e documentos históricos da ANFOPE, que evidenciam as modificações conceituais da base comum nacional ao longo do tempo (ver capítulo 3).

Acadêmicos) e CA (Centros Acadêmicos) de diferentes universidades são lançadas, relativas ao descontentamento de tal proposta ou até mesmo reforçando a importância da formulação de novas teorias que agregassem um princípio de formação que contemplasse a indissociabilidade entre pesquisa, gestão e docência.

As faculdades de Pedagogia de todo o país viram-se obrigadas a cumprir as exigências das Diretrizes Curriculares de Pedagogia, diminuindo muitas vezes as disciplinas de caráter teórico como Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Economia Política, à medida que aumentavam a carga de disciplinas de caráter prático, como Didática e Prática do Ensino e, com isso, estabelecendo nos currículos, a dissociação entre teoria e prática. O estágio ficaria, então, restrito a 300 horas, com a totalidade da carga horária limitada a apenas 3.200 horas. Em muitas faculdades, disciplinas de caráter político foram simplesmente extintas da grade curricular.

O governo Lula e o Partido dos Trabalhadores, comprometidos com o padrão de acumulação que vinha-se configurando desde os anos 1990, já haviam apresentado inúmeros indícios de seu *transformismo* político, operando a aparelhagem estatal em prol das frações burguesas dominantes, em particular os setores vinculados às *commodities* e ao capital portador de juros, como bancos, fundos de investimentos, ações, fundos de pensão. O privilégio a estas frações não significa ausência de apoio a outras frações, como a burguesia que opera os serviços, vide os subsídios públicos para as instituições de ensino superior privadas mercantis. Esse processo foi bem caracterizado por Carlos Nelson Coutinho em seu artigo *Governo Lula, o estrito fio da navalha* (2005, s.p.). Movimentos de esquerda estudantil e sindical, como a CUT (Central Única dos Trabalhadores) e UNE (União Nacional dos Estudantes), bem como intelectuais da universidade já estariam alinhados a essa altura, com o governo Lula.

Tecendo uma crítica semelhante, porém mais minuciosa da reorganização dos “novos” movimentos sociais atualmente, Matos (2009) ressalta em seu livro *Reorganização em meio ao refluxo*, a seguinte consideração:

O problema maior deste ponto de vista é que as “novas” organizações, surgidas como resposta à crise de representatividade

classista das “antigas”, não conseguiram ainda resolver o desafio de se apresentarem como realmente novas e trabalharem como consequência para a unificação dos movimentos, em torno de direções legitimadas e um programa estratégico coerente, que contribuiu positivamente para a instauração de um novo ciclo de lutas. (MATOS, *ob. cit.*, p. 37)

Francisco de Oliveira enfatiza esta mesma análise no texto *O Ornitorrinco*, diante de entidades classistas que assumem novos princípios condizentes com a lógica capitalista:

Sindicatos de trabalhadores do setor privado também já estão organizando seus próprios fundos de previdência complementar, na esteira daquelas das estatais. Ironicamente, foi assim que a Força Sindical conquistou o sindicato da então Siderurgia Nacional, que era ligado à CUT, formando um “Clube de investimento” para financiar a privatização da empresa. (OLIVEIRA, p.146, 2003)

Em consonância com essa nova agenda do Partido dos Trabalhadores, diante deste “transformismo” e dos novos direcionamentos tomados pelos movimentos sociais, a educação superior pública também assume novas configurações diante de políticas focalizadas que acentuam a certificação dos cursos em nova escala, o aligeiramento dos currículos e a diversificação dos tipos de cursos superiores. Por fim, o curso de Pedagogia assumiu tais configurações nos últimos anos, ampliando o número de vagas de ensino à distância e fortalecendo os “empresários da educação” da educação superior privada através da aprovação das DCN de Pedagogia, como veremos neste trabalho.

2. OS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO

2.1. ESTADO E SOCIEDADE CIVIL NA COMPOSIÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O objetivo dessa seção é apresentar um pouco da concepção teórica que fornece sustentação ao debate sobre o Conselho Nacional de Educação e suas

articulações políticas, fazendo a relação com as categorias gramscianas de Estado e sociedade civil.

O estudo das funções e composição das diversas composições dos Conselhos Nacionais de Educação, desde o primeiro, em 1911, até o atualmente vigente, estabelecido em 1994 por medida provisória, convertida na Lei nº 9.121 no ano seguinte, é de importância decisiva para a presente dissertação. Interessa a esta seção examinar o processo crescente de “ocidentalização” do funcionamento do Estado brasileiro que, com a plena difusão do capitalismo, torna-se cada vez mais “ampliado” nos termos apontados por Gramsci (1971) e, mais especificamente, por Buci-Glucksman. De fato, conforme a análise aqui empreendida, é perceptível como os diversos grupos buscam ter presença no conselho, almejando consolidar o seu poder nos nichos em que Estados e sociedade civil estão intimamente imbricados, objetivando consolidar, no terreno estatal, os interesses particulares.

Coutinho (1989, p. 117) enfatiza que a formação social brasileira inicialmente teve características de tipo “oriental” e que, por isso, não pôde constituir um Estado ampliado. Contudo, ressalta que o Brasil foi adequando sua economia e sua política ao tipo “ocidental” e afirma que Gramsci explica, nas suas obras, que o processo de “ocidentalização” pode-se verificar mesmo que de modo tardio, em diversas épocas do mundo.

O autor cita Gramsci (1989, p.117), explicando uma passagem que define o “ocidental” e “oriental”. “No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, entre Estado e sociedade civil havia uma justa relação e, quando se dava abalo do Estado, percebia-se imediatamente uma robusta estrutura da sociedade civil”.

Na teoria gramsciana, “o Estado integral ou ampliado compreende a sociedade política e a sociedade civil, isto é, a hegemonia revestida de coerção” (GRAMSCI, 2001, p. 244). Glucksman, também se apropriando da categoria gramsciana de Estado integral, expõe que:

O Estado integral pressupõe a tomada em consideração do conjunto de meios da direção moral e intelectual de uma classe sobre a sociedade, a maneira como ela poderá realizar sua “hegemonia”, ainda que ao preço de “equilíbrios de compromisso” para salvaguardar seu próprio poder político, particularmente ameaçado em períodos de crise. (GLUCKSMAN,1980, p.129)

A análise aqui realizada busca identificar, por conseguinte, os elementos dessa ocidentalização do Estado enfocando o conselho, colocando em relevo os objetivos e a composição particularista das diversas versões dos conselhos e a mudança na correlação de forças entre grupos representados nos mesmos. De fato, o estudo mostra como os grupos econômicos que fazem negócios educacionais ganham força relativa nos conselhos. Por isso, na ocasião das diretrizes curriculares de Pedagogia, esses grupos possuem considerável protagonismo na definição do novo perfil de pedagogo. Cabe salientar que educadores comprometidos com a escola pública buscaram descorporativar a composição dos conselhos, tornando-os menos reféns dos interesses particularistas, abrindo a possibilidade, assim, de um colegiado capaz de empreender uma concepção mais universal de educação.

Nesse sentido, a categoria gramsciana de Estado ampliado permite observar a correlação de forças e disputas desses interesses particularistas no CNE, oriundos de uma sociedade civil cada vez mais complexa na sua forma de organização no processo de ocidentalização. Através da busca por essa hegemonia é que ocorre a disputa pela direção moral e intelectual que se pretende alcançar no CNE, assumindo intenções de busca pelo consenso nas relações de interesses das frações do empresariado de ensino superior.

Coutinho (1989, p. 116) explica que a caracterização de Estado ampliado é manifestação de uma chamada “revolução passiva”¹⁰, onde se indica uma “ditadura

¹⁰ Gramsci (1987, p. 75) define que o conceito de “revolução passiva”, no livro “Maquiavel, a política e o Estado Moderno”, é o Estado. O conceito de “revolução passiva” deduz-se rigorosamente dois princípios fundamentais da ciência política. :1) nenhuma formação social desaparece enquanto as forças produtivas que nela se desenvolveram encontrarem lugar para um anterior movimento progressista 2) a sociedade não assume compromissos para cuja solução ainda não tenham surgido as condições necessárias, etc. Assim, devem ser reportados à descrição dos três momentos fundamentais que podem distinguir uma “situação” ou um equilíbrio de forças com máximo de valorização do segundo momento ou equilíbrio de forças políticas e, especialmente, do terceiro momento ou equilíbrio político-militar.

sem hegemonia”. O instrumento de transição “pelo alto” é o Estado, onde a sociedade moderna permanece subalterna à sociedade civil (conjunto de aparelhos “privados” através dos quais uma classe ou um bloco lutam pela hegemonia e pela direção político moral).

A disputa dessa direção ideológica, político-moral do CNE contribuiu para o fortalecimento de representações privatistas no interior do espaço em meados da “onda neoliberal” presente na educação da década de 90, que expandiu significativamente o ensino superior privado. Estas mudanças na configuração da composição do CNE promoveram relações de interesses que, com o passar do tempo, contribuíram para o consenso da aprovação da base teórica que deu sustentação ao texto final das DCN de Pedagogia. Os interesses particularistas das diferentes frações privatistas almejavam em linhas gerais, a aprovação de um texto mais flexível, que contemplasse bases curriculares mais práticas e menos teóricas, características de um processo de ressignificação docente.

Essa hegemonia das frações representantes dos diversos tipos de instituições superiores privadas (centros universitários, faculdades e institutos superiores) mediante a defesa do projeto de ressignificação docente presente ao longo desse processo de disputa de formação de pedagogo assume prerrogativas consonantes com as reformas curriculares das políticas de formação docente presentes no cenário da política governamental de FHC e Lula da Silva, respectivamente. Diante dessa tentativa de articulação de relações do consentimento entre política do governo vigente e as frações, algumas existentes no CNE, Saviani reflete que:

O Conselho Nacional de Educação, pensado como um órgão revestido das características de autonomia, representatividade e legitimidade, como uma instância permanente e renovada por critérios e periodicidade distintos daqueles que vigoram no âmbito da política partidária, estaria, senão imune, pelo menos não tão vulnerável aos interesses da política miúda, o que nos deixa a mercê do vaivém da política educacional. (SAVIANI, 2008, p.208).

Esse consentimento fortalecido na correlação de forças existente no CNE, como atesta Saviani em sua crítica, é enfatizado na obra de Gramsci no momento

em que a sociedade econômica (estrutura) juntamente com a sociedade civil (superestrutura) estão dialeticamente articuladas. A sociedade civil é representada pelos aparelhos privados que difundem o consentimento, organizando assim a hegemonia. Os aparelhos privados que formam a sociedade civil como educação, comunicação de massa, organizações políticas, sistema jurídico ou burocrático funcionam como uma espécie de opinião pública, influenciando o espírito de conformidade das diversas esferas da sociedade (política, econômica, cultural).

Sobre essa ótica de influência dos “aparelhos privados da hegemonia”, o CNE reconheceu as discussões desenvolvidas pela ANFOPE, legislando a partir de um discurso tido como “legítimo” e assegurou por extensão determinada base conceitual no texto final das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia. Os posicionamentos dos gestores de faculdades de educação públicas e privadas disseminavam a ideia do consenso da base docente, na medida em que reforçavam a necessidade de Diretrizes Curriculares Nacionais que contrapusessem as habilitações da ditadura de qualquer maneira, não se preocupando em expor proposições mais concretas à reformulação curricular que abarcassem as especificidades atuais do pedagogo.

Coutinho (1989, p. 118) enfatiza em seus estudos que um Estado se torna “ampliado” ou complexo quando se traduz na criação de uma rede articulada de aparelhos privados da hegemonia. A partir do início do século XX, o advento da industrialização ocorre de forma concomitante com a auto-organização popular e formação de sindicatos, desenvolvendo-se e complexificando a sociedade civil no país. O mesmo também ocorreu com o movimento de Diretas Já, que foi o momento de fortalecimento da sociedade civil no país, adquirido por meio de uma revolução passiva, onde se combinou as pressões populares “de baixo” e de operações transformistas “pelo alto” para a chegada da democracia. Diante desse percurso histórico, o país se tornou “ocidental” (COUTINHO, *ob. cit.*, p. 123).

Através da ampliação desse Estado no Brasil, é perceptível analisar que houve uma pluralidade na esfera política, com a criação de vários partidos, oriundos de várias vertentes, principalmente pelo viés da esquerda como observa o mesmo autor.

Trazendo a discussão teórica da categoria “ocidentalização” para a temática da dissertação mediante a escolha das representações de conselheiros do CNE, observamos que embora o país tenha alcançado conquistas importantes no campo político através do regime democrático, compete atualmente ao presidente da república indicar os sujeitos que ocuparão um assento no Conselho.

Tendo em vista que, atualmente, as escolhas da composição desses atores no conselho ocorrem de forma centralizada e articulada a um determinado pensamento educacional ou inclinação ideológica consonante com as propostas governamentais vigentes, pode-se concluir que automaticamente sua normatização e formulação de pareceres encaminham-se, na maioria das vezes, sem que a correlação de forças seja substancialmente alterada. Sendo assim, o CNE foi instituído, como demonstra Saviani (2008), como um órgão de governo e não de Estado. Isso facilitou a organização desse “consentimento espontâneo” operando a partir da concepção apresentada pela ANFOPE. A ANFOPE, como tentaremos explicitar mais a frente no trabalho, foi perdendo sua característica de fórum crítico de enfrentamento contra o sucateamento da escola pública brasileira e o aligeiramento das políticas de formação docente, mediante a formulação de uma proposta de base comum nacional de pedagogo mais consensual aos anseios do governo.

Mesmo diante de um consenso estabelecido perante a proposta da base comum nacional apresentada pela ANFOPE, abriram-se margens para a autorregulação e fortalecimento de setores empresariais da educação no processo de disputa e aprovação do texto final do parecer. Ocorreu assim, dentro desse espaço, uma “guerra de posições” na busca pela conservação da hegemonia dos interesses capitalistas. (COUTINHO, *ob. cit.*, p.127).

Saviani, mostrando-se indignado com o fortalecimento desse corporativismo privatista e forma de escolha das representações do CNE, salienta que a composição do mesmo deve se estabelecer de maneira mais democrática, contrapondo-se ao fato dos setores privados terem assento no governo: Não faz sentido que eles definam normas que obriguem a todos, inclusive escolas públicas. O CNE acabou não tendo uma sorte muito melhor do que o antigo Conselho Federal de Educação. Lá também operam os lobbies, as influências acontecem. Há pessoas ligadas aos setores

privados com posições-chave lá dentro. (CONSELHO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, out. 2010).

2.2. TRAJETÓRIA DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

A presente seção baseia-se primeiramente em fontes da tese *Conselho Privatista Brasileiro*, da autora Dirce Mendes da Fonseca (1993), trazendo o histórico do Conselho Federal de Educação com complementações do artigo de Rosângela Mendonça Teles (2001), intitulado *O papel dos conselhos de educação na formação dos sistemas educacionais brasileiros*.

A Reforma Rivadária, de 1911, instituiu o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Superior de Ensino. E a Reforma Rocha Vaz, de 1925, transforma o Conselho Superior de Ensino em Conselho Nacional de Ensino, conforme aponta Cury (apud TELES, 2000). Segundo Bordignon (2000, p. 64), as competências deste conselho contemplavam “autorizar despesas não previstas no orçamento, resoluções de congregações e estabelecimentos de ensino”, além de propor “a criação dos cursos, responder a consultas e pedidos pelo ministério e promover as reformas e melhoramentos necessários ao ensino” e, por fim, resolver todas as questões de interesses para as instituições de ensino, no caso não previstos na presente lei. Há também, nesse período, a tentativa de institucionalização de um conselho local, o Conselho Diretor de Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, órgão responsável pela direção e inspeção da instrução primária, secundária e normal da capital.

Em 1917, o órgão passava a ser consultivo do governo, embora fiscalizasse o desempenho das instituições de ensino. Era composto basicamente por representantes de instituições oficiais (apenas as federais) e foi constituído por diretores da Faculdade de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, das Faculdades de Direito de São Paulo e de Pernambuco, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e do Diretor do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, além de um professor de cada uma dessas instituições. O poder executivo escolheu o presidente do conselho de acordo

com o reconhecimento e a indicação das pessoas da área, chamado de “valor moral e científico”, sendo considerada uma pessoa conhecedora dos problemas do ensino.

Este conselho foi reformulado em 1923, passando a se chamar Conselho Nacional de Instrução, propondo amplas atribuições como a finalidade de desenvolvimento e o aperfeiçoamento da instrução pública no Brasil. Em 1925, ocorreu uma nova reformulação no conselho pela Lei Rocha Vaz, passando a se chamar Conselho Nacional de Ensino, sendo integrado por três seções-conselhos de Ensino Secundário e Superior, Conselho de Ensino Artístico e Conselho de Ensino Primário e Profissional.

Com a Revolução de 1930, novas reformas são introduzidas no setor educacional e a Lei Francisco Campos extinguiu o Conselho Nacional de Ensino, criando o Conselho Federal de Educação em caráter consultivo do Ministério da Educação e Saúde. A Revolução de 30, pela Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.850, de abril de 1931), também organizou um Conselho Federal de Educação com funções consultivas. (SILVA, 2002, p. 118).

Segundo Teles (2001, p. 4), a Constituição de 1934, e, mais tarde, a Constituição de 1937 estabelecem a educação como um direito universal e obrigação dos poderes públicos. Nesse sentido, a educação adquiriu uma questão de “segurança nacional”. Baseados nessa concepção, o Estado estabeleceu um conjunto de normas para a regulamentação do setor educacional. Destacou-se neste período as primeiras tentativas de organização mais sistematizadas, que se fortaleceram na defesa dos métodos e técnicas de ensino, de organização de tempos e espaços e de racionalidade na administração de sistemas.

No mesmo ano, com o Decreto nº 24.439/34, ampliou-se a representatividade deste conselho, acrescentando dois representantes do Ensino Comercial. Outra modificação foi feita mais adiante, com a Lei nº 174, de dezembro de 1936, que fixou novas atribuições, entre elas a de constituir um órgão colaborador do Poder Executivo nos assuntos relativos ao ensino e no que dizia respeito à educação e à cultura.

A divisão da composição do Conselho deu-se por 16 membros: 12 representantes de diferentes níveis ou graus de ensino e 4 representantes de cultura livre e popular. Todos os representantes seriam nomeados pelo Presidente da República e o conselho se dividiria nas Comissões do Ensino Primário e Secundário, do Ensino Profissional, do Ensino Superior, de Regulamentos (Estatutos e Regulamentos) e de Legislação e sua organização permaneceria até 1961, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (Lei nº 4.024/61).

Antes de 1961, a concepção de um novo conselho já havia sido proposta no projeto de Lei de Diretrizes e Bases de 1948, elaborada no Ministério da Educação, na vigência de Clemente Mariani, juntamente com uma comissão de representantes das principais correntes do pensamento educacional, como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Joaquim Faria Távora Góes Filho e Almeida Júnior. Todos consensuavam a ideia de um conselho descentralizado, com o papel de garantir a unidade do sistema nacional de educação, defendido principalmente pela ABE (Associação Brasileira de Educação). A composição do conselho foi assunto de grande polêmica nas discussões referente à LDB de 61. Este grupo de educadores elaborou um projeto constituído de pessoas com prática em educação e, nesse sentido, a eleição dos conselheiros deveria ser feita através de eleição entre profissionais de ensino

No entanto, um substitutivo do projeto apresentado ao Congresso Nacional pelo deputado Carlos Lacerda, em 15 de janeiro de 1959, propunha outra composição para os membros do conselho, que deveriam ser escolhidos pelos órgãos de classe. Tal proposta gerou grande polêmica entre os educadores e demonstraria desde então, a correlação de forças entre o ensino privado e público naquele momento.

Um grupo de educadores apresentou à Câmara de Deputados um argumento contrário ao substitutivo, no qual justificavam que o conselho não poderia ser instrumento de manifestação para entidades de classe e associações de proprietários de ensino, e sim formado por um corpo de técnicos, de homens de elevada cultura e experiência em matéria de ensino, procurando resolver os

problemas da educação brasileira. Em suma, afirmavam que caberia ao Poder Executivo a designação da escolha dos conselheiros.

Assim, a criação do Conselho Federal de Educação resultou na relação de adequação e acomodação do interesse destes grupos de educadores, sendo constituído por 24 membros nomeados pelo presidente da república por 6 anos. A nomeação dos conselheiros se centrou no Poder Executivo, enquanto no anterior Conselho Nacional da Educação só eram nomeados pelo presidente sob aprovação do Senado Federal. Tal mudança fortaleceu o poder executivo e restringiria a participação da sociedade civil.

De acordo com as atribuições conferidas pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4024/61¹¹, o Conselho Federal de Educação foi considerado um local de extenso poder, delegando ao mesmo espaço funções como: decidir sobre o seu funcionamento e reconhecimento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares, promover sindicância ou propor medidas que visassem a expansão do ensino, sobrepondo muitas vezes as próprias funções do Ministro da Educação de homologar as decisões debatidas. De acordo com Teles (*ob. cit.*, p. 5), o golpe de 1964 pôs fim ao processo de democratização em vigor no Brasil, impondo uma nova ordem político-institucional de modelo político de desenvolvimento "tecnoburocrático-capitalista".

Neste contexto, fortaleceu-se principalmente o segmento privado, promovendo maior centralização do poder no Executivo e provocando inúmeros conflitos entre o público e o privado. O antigo critério de notável saber e experiência em educação, representatividade e vários níveis de ensino, e regiões do país, foi paulatinamente sendo excluído. Com efeito, "os Conselhos de Educação" viram-se esvaziados de suas funções normativas. Mesmo subsistindo, estes conselhos

¹¹ Segundo Teles (2001, p. 5) "A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961, que por sua vez instituiu o Conselho Federal de Educação (art.8º) e os Conselhos Estaduais de Educação (art. 10) como órgãos da administração direta do Ministério da Educação e Cultura e das Secretarias de Educação estaduais. A institucionalização dos conselhos estaduais é a expressão de uma concepção de administração descentralizada em matéria de educação (artigos 11 e 12), uma tendência já anunciada, como vimos, e que retorna a partir desta referida lei após um grande período centralizador.

adquiriram feições ainda mais tecnicistas apesar de passarem a exercer basicamente apenas as atribuições opinativas.” (TELES, ob. cit., p. 5)

Assim, o órgão permitiu o fortalecimento da hegemonia privatista mediante o fechamento de acordos políticos, alterando concretamente o perfil da composição dos seus membros, permanecendo tal política até o final da década de 70. Nos anos 80, o país recobrou a normalidade institucional com a volta da democracia. Uma nova constituição foi elaborada em meio a um acirrado, porém democrático embate entre as forças políticas conservadoras e progressistas (TELES, ob. cit., p 6). Inspirados nestes princípios trazidos pela Constituição de 1988 e defendendo órgãos colegiados ancorados na autonomia da sociedade civil, os conselhos de um modo geral foram sendo modificados ao longo dos anos.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 96, criam-se os Conselhos Municipais de Educação (CME), que se caracterizam por uma composição colegiada, de maneira a agregar profissionais da educação, bem como setores da sociedade civil no espaço.

2.3. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

A presente seção basear-se-á no capítulo *Conselho Nacional de Educação: de aparelho de estado a agência de empresariamento do ensino superior*, de autoria de Andréia Ferreira da Silva, pertencente ao livro *O empresariamento da educação superior*, com a complementação de outras fontes bibliográficas de Cunha (1997) e Cury (2000).

O texto da Constituição Federal de 1988 não fez referência à existência do Conselho Nacional de Educação. No entanto, nas discussões relativas à elaboração da LDB, após a aprovação da Constituição, foi mencionada a criação e organização de um novo Conselho Federal de Educação. Nesse sentido, o projeto de Otávio Elísio, do mesmo ano, explicitou o nível de autonomia financeira e administrativa do conselho, possuindo até um orçamento próprio para o Congresso Nacional.

Posteriormente, o substitutivo Jorge Hage, em 1990, definiu que o Sistema Nacional de Educação teve como órgão normativo o Conselho Nacional de Educação e órgão executivo, o Ministério da Educação. O documento salientou a existência do Fórum Nacional da Educação como uma instância de consulta e organização da sociedade. As atribuições conferidas ao CNE foram de formulação e coordenação da política educacional na definição do Plano Nacional de Educação e no estabelecimento de diretrizes para os cursos de graduação e pós-graduação. O Presidente da República só poderia indicar, por sua livre escolha, quatro conselheiros.

Ainda assim, Saviani (1997, p. 63) critica a proposta de CNE presente no substitutivo Jorge Hage. O autor adverte que a representação por entidades ou por níveis ou tipos de instituições de ensino acaba conferindo ao órgão uma composição de caráter corporativo, onde cada conselheiro tenderá a defender interesses específicos, subordinando-os aos interesses comuns da educação.

O substitutivo mantinha a criação do Fórum Nacional de Educação como instância consultiva do CNE. Nesse sentido, o fórum teve a função de subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação. Diante desta sistematização, Saviani, mais uma vez pondera o encaminhamento da proposta dizendo que “a previsão e o respaldo legal ao mecanismo de consulta não deixa de ser preferível à sua exclusão”. (Saviani, *ob. cit.*, p. 65)

Fortalecendo a estrutura do projeto aprovado pela Câmara, o projeto do senador Cid Sabóia, elaborado em 1993, previu a existência do Conselho Nacional de Educação, que teria como principais funções subsidiar a formulação de políticas educacionais e acompanhar sua implementação e propor diretrizes e prioridades para o Plano Nacional de Educação, avaliando a sua execução e articulando com as políticas públicas de outras áreas.

O substitutivo também manteve importante tarefa na definição da organização da educação no Brasil e reduziu o número de 30 conselheiros para 24 (como era a composição do CFE), sendo 50% indicados pelo Presidente da República e 50% indicados por segmentos da sociedade civil.

Em outubro de 1994, o Conselho Federal de Educação é transformado em Conselho Nacional pela Medida Provisória nº 661. O CFE foi fechado por corrupção, tráfico de influências e privilegiamento de instituições privadas do ensino superior. Formou-se uma comissão que detectou diversas ações de corrupção de universidades privadas. Descobriu-se, nesta investigação, a existência de faculdades espantosas, como por exemplo, a existência de um curso de Informática com apenas dois computadores existentes na instituição.

No início de 1995, antes da promulgação da Lei nº 9.131/1995, o então ministro, em acordo com o programa de governo *Mãos à obra*, para a área da educação, buscava “um conselho menos credenciador e mais avaliador, menos decisório e mais assessor e, finalmente, mais representativo no conjunto da sociedade e não apenas das corporações do segmento da educação”, conforme publicado no jornal Folha de São Paulo, de 26 de março de 1995.

De acordo como o que regulamentou o CNE, o espaço foi um órgão consultivo do Poder Executivo na formulação e avaliação da política nacional. Para o cumprimento desta função se reuniu ordinariamente a cada dois meses nas câmaras e mensalmente e extraordinariamente quando convocado pelo ministro.

O CNE definiu por meio das normatizações o seu caráter de assessoramento e os limites de sua autonomia diante do MEC, podendo suas decisões serem homologadas ou não, pelos ministérios. Assim, teve o pensamento assegurado pelo Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, de se ter um “conselho menos decisório e mais assessor”.

A escolha dos conselheiros foi definida conforme a Lei nº 9131/95, a partir de padrões como “cidadão brasileiro, de reputação ilibada e que tenha prestado serviços à educação, à ciência e a cultura” e o mandato seria de no máximo 8 anos (reduzindo o tempo de máximo de 12 anos de mandato).

O Conselho foi dividido em duas câmaras: Câmara de Educação Básica (CEB) e Câmara de Educação Superior (CES) e as indicações dos conselheiros para as mesmas seguiram os critérios específicos de cada uma delas. Cada câmara emitiu pareceres e decidiria de forma autônoma, os assuntos pertinentes a mesma.

Na Lei nº 9131/95, pode-se observar como as atribuições do CNE são reportadas num papel coadjuvante de atuação acerca do caráter deliberativo das medidas através da utilização de verbos intermediários como: “subsidiar”, “manifestar-se”, “assessorar”, “manter intercâmbio”.

§ Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe foram conferidas na lei, compete:

- a) **subsidiar** a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
- b) **manifestar-se** sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
- c) **assessorar** o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e **deliberar sobre medidas para aperfeiçoar** os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
- d) emitir parecer sobre assunto da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros **ou quando solicitado pelo Ministério do Desporto**.
- e) **manter intercâmbio** com os sistemas de ensino dos Estados e Distrito Federal. (BRASIL, 2010, grifos meus)

Entretanto, diante do debate das políticas educacionais, o espaço assume um papel ideológico estratégico na tarefa de formulação de discursos relativos a documentos que se materializam em mudanças substanciais no setor da educação.

Fairclough (2001, p.120) em seu trabalho sobre “análise crítica do discurso” afirma que ao abordar pressupostos ideológicos presentes nos textos e nas relações sociais “as ideologias construídas nas convenções podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas, e as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais poderiam ter investimentos ideológicos específicos”.

Nesse mesmo ano (1995), o Ministro Paulo Renato, seguindo suas convicções políticas, tentou garantir ao conselho “um caráter mais representativo” no conjunto da sociedade. Para isso, propôs a inclusão de segmentos não apenas estritos da área de educação. A Portaria nº 1455/1995 definiu as entidades de

trabalhadores e empresários que também deveriam ser consultadas para a elaboração da lista tríplice: Central Única dos Trabalhadores (CUT), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Força Sindical e a Confederação Nacional de Transportes (CNT).

Muitas destas entidades citadas anteriormente representavam um “braço do governo” diante deste terreno de disputas no CNE e já estavam perdendo a identidade classista referente às bandeiras da classe trabalhadora.

Teixeira (2008), na dissertação *Para aonde foi a CUT. Do classismo ao sindicalismo social liberal (1978-2000)*, orientada por Virgínia Fontes, resume esse processo de inclinação da principal frente sindical dos trabalhadores no Brasil ao longo da história, mostrando ser similar a transformação política de tantas outras frentes sindicais com trajetórias de lutas importantes frente aos movimentos sociais. O autor (2008, p. 7) ressalta que a conversão da CUT, deixando de ser um espaço de organização autônoma dos trabalhadores para se tornar um aparelho de manutenção da ordem, foi o principal fator de transmutação de conjuntura entre as décadas de 1980 e 1990.

Seriam consultados para a lista tríplice para a CES (Câmara de Ensino Superior) de acordo com a portaria mencionada: Academia Brasileira de Ciências (ABC), Academia Brasileira de Educação (ABE), Associação Brasileira de Reitores de Universidades Comunitárias (ABRUC), Associação Brasileira de reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Universidades particulares (ANUP), Associação Nacional de Dirigentes de Universidades Brasileiras (CRUB), Conselho Nacional de secretários de Educação (CONSED), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (SNBC) e União Nacional de Estudantes, Associação Nacional de Política e Administração Escolar (ANPAE) e Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU).

No processo de criação do CNE já havia a possibilidade destas entidades indicarem mais 3 nomes, chegando ao quantitativo de 66 nomes de entidades que

concorreriam à composição das câmaras. No entanto, tamanha pulverização das indicações provocou a perda do foco do debate progressista sobre a formação docente e sobre o sentido “público” da educação, favorecendo os setores privatistas da área.

Contudo, a composição do Conselho Nacional de Educação¹² em 1992 (no seu primeiro ano de vigência, governo Itamar Franco) assumiu um caráter de maior pluralidade de ideias e embates políticos destinados ao ensino do superior público quando comparado aos anos posteriores, com muitas indicações de nomes de conselheiros advindas por entidades de finalidade científica, sindical e cultural, como destaca Cunha (1997, p. 18):

Até a metade dos 24 membros do CNE seriam escolhidos livremente pelo presidente da República, incluindo os dois membros natos, os secretários de Ensino Fundamental e do Ensino Superior. Pelo menos metade dos membros seriam escolhidos pelo presidente em listas apresentadas por entidade da sociedade civil, relacionada às áreas de atuação de Ensino Fundamental e Ensino Superior. Na primeira composição do CNE, isto é, a do início de 1996, seus membros foram indicados em dois turnos por entidades de finalidade científica, cultural e (para) sindical. O exame da primeira fornada de conselheiros, nomeados todos dentre os indicados pelas entidades consultadas, mostra que são em número significativo (ainda não majoritário) os que se orientam pela defesa do ensino público, algo inédito nessa instância do estado em que tem se prevalecido a intermediação de recursos do governo para as instituições privadas e legislações em causa própria.

Na vigência dos mandatos posteriores a Itamar Franco, especialmente nos dois governos de Lula da Silva, o espaço do CNE restringiu a escolha dos

¹² Cunha (1997) destaca as atribuições do CNE (i) analisar e emitir parecer sobre o resultado, parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior, (ii) deliberar sobre relatórios para reconhecimento periódico de curso de mestrado e doutorado, elaborado pelo MEC, com base na avaliação dos cursos. As seguintes três atribuições o conselho poderá exercer diretamente ou delegá-las aos seus homólogos estaduais: (i) deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo MEC sobre o reconhecimento de curso e habilitações oferecidos por instituições do ensino superior, assim como sobre a autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias; (ii) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o recredenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo MEC; (iii) deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais IES que fazem parte do sistema federal.

conselheiros em consonância com as decisões do plano governamental, excetuando as indicações das entidades acadêmicas que optaram por indicar membros que podem ser caracterizados como de “intelectuais da educação”, fazendo da instituição um espaço de “consensos” relativos aos interesses do Ministério da Educação e do setor privado de Educação.

Em 1998, denúncias de intransparência mediante mudança das regras nas indicações dos conselheiros e a camuflagem da divulgação do MEC diante das novas indicações levaram o governo a adiar as nomeações, divulgando, no dia 10 de março de 1998, uma lista de maioria das representações ligadas ao setor público. No entanto, indicações de nomes como Jacques Veloso¹³ e outros conselheiros com trajetória no ensino público não foram o impeditivo para que estes sujeitos viessem posteriormente a apoiar propostas conservadoras no CNE.

Diante dessa configuração, o conselho apresentou divergências no campo político, devido à sua composição heterogênea. Os empresários do ensino superior confrontavam as políticas do governo FHC, quando estas reduziam os benefícios financeiros destinados às entidades privadas e redefiniram os subsídios destinados a instituições comunitárias.

¹³ Jacques Veloso recebeu visibilidade no debate sobre formação de pedagogo no CNE ao emitir o parecer CES 970/99. O parecer propôs a retirada da formação de professores do curso de Pedagogia. Para Shiroma, contemplava o parecer a indicação de que tal preparo fosse reservado apenas aos cursos normais superiores. Esta medida colocava-se, portanto, na contramão do debate amadurecido entre os profissionais da área (2007, p.84). O conteúdo do parecer 970/99 possui caráter frágil, centrando sua fundamentação da polêmica redação do artigo 62 da LDB, na qual destina “a formação mínima para o exercício do magistério em nível superior para as licenciaturas e para o exercício das séries iniciais, em nível na modalidade Normal”. A redação reforçou a sua justificativa na redação do artigo 64, que atribui “a formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição”. Assumindo uma fundamentação polêmica no embasamento teórico, o parecer 990/70 se refere à formação de especialistas, inspirados no tempo da ditadura como ideal e permanente para os cursos de Pedagogia e ressalta que a perspectiva curricular voltada para formação de professores nesses cursos foi destinada somente a suprir as demandas da educação básica durante certo tempo.

Este parecer (970/99) foi encarado por grande parte dos educadores progressistas da época como um golpe, atacando principalmente a formação dos profissionais da escola pública. Muitas foram as manifestações nas universidades públicas contrárias a medida arbitrária do decreto. Pelo fato do parecer ter representado uma afronta à luta pela valorização do magistério e formação superior dos professores para maioria de educadores do país, além de desprezar o princípio da autonomia universitária das coordenações dos cursos de Pedagogia, a sua redação foi desconsiderada logo no início do ano de 1999.

A lista de indicação do CNE era feita em dois turnos. Na primeira etapa, cada entidade indicava três nomes. Na segunda etapa, a partir da lista indicada com os três nomes, as entidades indicavam novamente os três nomes, mas só apareceria um nome na lista oficial. Os outros dois deveriam ter aparecido na primeira lista de indicação, caso contrário, seriam descartados. Ao final, a lista seria encaminhada para a nomeação do presidente da República, que não seria obrigado a escolher os conselheiros mais votados.

O Decreto nº 3.295/1999 alterou as normas de escolha dos representantes do CNE, eliminando a 2ª etapa, cabendo ao MEC divulgar o nome da entidade que participou do processo e elaborar a lista com as indicações da sociedade civil para que o presidente viesse posteriormente fazer a nomeação. Em decorrência desta mudança, a composição do conselho no ano 2000 foi modificada e alguns membros ligados ao setor público não tiveram seus mandatos renovados, ampliando assim as frações dos setores privatistas no espaço.

Em 2001, o Decreto nº 3860, alterou as funções do CNE em relação ao processo de credenciamento, autorização e descredenciamento da IES, diminuindo a atribuição do CES/CNE e aumentando a centralização do MEC no âmbito dos órgãos administrativos. Ao CNE coube atribuir funções meramente normativas a órgãos como INEP e SESU, por exemplo.

Anteriormente, a implementação da MP nº 2143/2001 atribuiu a CES/CNE- “deliberar sobre as normas a serem seguidas pelo Poder Executivo para a suspensão e reconhecimento de cursos e habilitações oferecidas por IES”. As normas para o credenciamento, recredenciamento periódico e o descredenciamento do IES com a nova legislação seriam definidas agora pelo Poder Executivo.

Na época, o MEC procurou justificar a mudança, partindo de um decreto sem nenhuma discussão prévia, afirmando que a alteração permitiria que o Conselho Nacional de Educação se libertasse da função “cartorial”. A medida autoritária provocou a exoneração da conselheira Eunice Durham da Câmara de Educação Superior, que afirmou em entrevista à Folha de São Paulo que a modificação das funções CES/CNE “concentraria demasiado poder nas mãos do ministério”.

Em anos anteriores, tal como 1997, o então conselheiro na época, José Arthur Giannotti, também questionou a transparência dos processos de credenciamento e recredenciamento dos cursos superiores, além do favorecimento do forte corporativismo do conselho com relação às frações de representantes das instituições superiores privadas e suas pretensas articulações políticas específicas. Giannotti criticou a transformação do Anhembi Morumbi¹⁴ em universidade sem a institucionalização de condições necessárias para a submissão de pesquisa na instituição e acabou sendo rechaçado por vários lados, inclusive pelo Ministro da Educação.

Em suma, com o passar dos anos, o CES/ CNE permitiu através da sua composição questionável que os interesses empresariais caminhassem com maior facilidade nos debates deste espaço, facilitando a aprovação das normatizações que permitiram a expansão do ensino superior privado. As relações de hegemonia e disputas existentes no espaço serão discutidas com mais profundidade na próxima seção.

2.3.1. Funções do Conselho Nacional de Educação

Para compor essa primeira seção, utilizei as considerações de Bordinon (2000) do texto *O papel e a natureza dos Conselhos de Educação*. No que tange a natureza da gestão, os conselhos possuem, em geral, funções deliberativas ou consultivas.

O caráter deliberativo atribui ao conselho o poder de decisão em matérias definidas em lei como competência. Caso contrário, assumiria um caráter meramente consultivo. Dentre as competências de caráter deliberativo, destaca-se a função normativa.

O caráter consultivo, por sua vez, atua na função de assessoramento das ações do governo na área de educação, destinando-se a “colaborar” na formulação das políticas educacionais, opinando sobre temas relevantes da Educação. As

¹⁴ Falaremos mais adiante da instituição de ensino Anhembi Morumbi.

competências dos conselhos de caráter deliberativo geralmente não poderão ser contestadas com relação ao seu poder de decisão.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 determina, no inciso 1º do título IV, que “na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.” O ato de homologação corresponde ao ato administrativo que dá efetividade às decisões do conselho. A homologação, formal ou não, põe a efetividade da decisão do conselho.

Em linhas gerais, o ideal seria que os conselhos detivessem autonomia para deliberar sobre as mais diversas questões e que o executivo não adotasse medidas que contrariassem a ação deste conselho. Somente serão objetos de homologação as medidas que necessitam de ação administrativa própria do executivo para a elaboração na sua prática. Embora a homologação venha a afetar a autonomia do conselho, ela vem a se constituir como ato administrativo de cumprimento de suas decisões.

Com o novo contexto da gestão democrática, defendido historicamente com as lutas do movimento de educadores, dar-se-ia que o conselho fosse ocupado por representações que contemplassem uma pluralidade social. No entanto, esta mesma pluralidade veio a ser interpretada de outra forma em tempos atuais neste espaço, admitindo-se assim, muitas representações advindas de segmentos privatistas que contemplariam os interesses desses diversos tipos de instituições, assegurados pela LDB. Esse ponto será abordado com maior refinamento na seção posterior a esta.

Na história dos conselhos, os mesmos foram sempre concebidos como órgão de assessoramento do ministério e sempre suas decisões estiveram subordinadas à homologação do ministro.

As principais modificações do CNE em relação ao CFE foram:

- 1. Escolha dos conselheiros:** passou a contemplar a indicação, em listas tríplices, de pelo menos a metade deles por entidades nacionais de educação.

A outra metade continua de livre indicação do presidente da república. O mandato é reduzido por quatro anos, mantida a renovação por mais uma vez.

2. A estrutura do colegiado: o conselho é dividido em duas Câmaras - de Educação Básica e de Educação Superior - com funções específicas e de caráter terminativo, e os conselheiros passam a ser indicados para as câmaras, funcionando o Conselho Pleno apenas para assuntos comuns as duas câmaras ou em grau de recurso.

3. A tramitação dos processos: Procurando superar a dimensão “cartorial” atribuída ao CFE, o ministro editou a portaria, atribuindo ao MEC, a competência para “a elaboração de relatórios com vista de autorização de cursos e habilitações” das instituições superiores. O calendário para protocolo passou a ser de competência do MEC.

Não houve nenhuma alteração com relação a estruturas e competências dos sistemas de ensino, oriundas sempre da gestão descentralizada. Grosso modo, observa-se que a Câmara de Educação Básica passou a assumir o papel protagonista na formulação de políticas públicas para a educação infantil, fundamental, média e de jovens e adultos e a Câmara de Educação Superior dedicou ao estudo das Diretrizes Curriculares para o ensino superior.

No entanto, tempos depois esta atribuição foi-lhe absorvida pelas demandas de reconhecimento de cursos de graduação de instituição de ensino superior. Vale lembrar que a LDB de 1996 autorizou o credenciamento de 5 tipos de instituições privadas. Observo que, devido ao aumento destas demandas operativas ocasionados pela flexibilização do texto da LDB com relação a essa liberalização de autorizações, possivelmente teria causado o atraso do trabalho de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais de graduação, em especial, do curso de Pedagogia.

A concentração de atribuições na esfera federal trouxe, nesse espaço, outras relações de poder que se materializaram mediante o favorecimento do setor do empresariado da educação. Essas negociações e relações hegemônicas serão aprofundadas a seguir.

O Conselho Nacional de Educação possui suas particularidades no que se refere ao caráter político, regional e organizacional das câmaras¹⁵. Vejamos a tabela apresentada pelo professor Luiz Antônio Cunha em palestra sobre o Conselho, na qual se comprova esta diferenciação:

Câmara de Educação Básica (CEB)	Câmara de Ensino Superior (CES)
Mais conceitual nas atividades regulares do CNE	Mais cartorial nas atividades regulares do CNE
Caráter mais publicista	Caráter mais privatista
Distribuição regional equilibrada de conselheiros	Presença esmagadora de paulistas na composição da Câmara
Maior presença de mulheres	Maior presença de homens

Atualmente, a Câmara de Ensino Superior(CES) , responsável por discutir a autorização de funcionamento de cursos de graduação é formada por 12 membros: 5 representantes de universidades públicas, 6 membros de universidades privadas e 1 membro do SESU(Secretaria de Ensino Superior), este último indicado pelo presidente e vice presidente pelos pares. Compete a CES:

- a autorização de funcionamento de curso superior de graduação;

¹⁵ As informações a partir do respectivo parágrafo referente a este rodapé foram incorporadas ao texto da dissertação após a defesa, mediante o debate realizado na Faculdade de Educação da UFRJ sobre o:“Conselho Nacional da Educação” no dia 20 de setembro de 2011.Compunham a mesa os professores: Carlos Alberta Jamil Cury e Luiz Antônio Cunha. O professor Luiz Antônio Cunha se encontra atualmente na função de conselheiro e compõe a Câmara de Ensino Superior . O professor Carlos Alberto Jamil Cury foi conselheiro na composição anterior ao professor Luiz Antônio Cunha.Informações parciais da palestra também disponíveis em: http://www.ufrj.br/mostraNoticia.php?noticia=12210_CNE-traffic-de-influencia-e-desafio-para-boa-gestao-.html. Acesso em 27 de setembro de 2011

- o (re)credenciamento de IES (presencial e Ensino à distância);
- o reconhecimento de Pós Graduação strictu sensu.

No que tangem as informações referentes ao debate mais crítico da palestra sobre Conselho Nacional de Educação, os professores Carlos Alberto Jamil Cury e Luiz Antônio Cunha levantaram colocações alarmantes acerca da maneira de se como se conduzem as questões políticas dentro do órgão.

Cury foi categórico ao afirmar que existe um forte “tráfico de influências” entre os conselheiros e assim enfatizou a contradição existente no espaço considerado órgão de Estado: “Você está (regido) sob a Constituição e ao mesmo tempo numa injunção social bem complicada” [sic]. Cury também ressaltou que este “tráfico de influências” ocorre pelo fato de muitos representantes de instituições privadas desejarem a aprovação de seus currículos bem como a autorização de funcionamento de suas instituições. Nesse sentido, conforme suas experiências como conselheiro no órgão, Cury resalta que frequentemente acabavam ocorrendo seduções sutis do setor privado no CNE com os demais conselheiros: “Alguém era convidado dentro do conselho para uma conferência e estava regado de benesses. Se viajava para um local longe, ia de primeira classe” [sic].

Cunha, encontrando-se na situação de conselheiro do órgão, confessou ter grandes embates com os demais membros da comissão de ensino superior, ressaltando a grande incidência de número crescente de faculdades de Direito de baixa qualidade e a enorme expansão do ensino à distância, configurando-se numa política de sucateamento do ensino superior. Cunha afirmou vetar o credenciamento de centros universitários com nível três, embora ressalte que todos os outros conselheiros sejam sempre favoráveis ao parecer de credenciamento. Ao final, concluiu que o CNE possui uma mentalidade assistencialista com relação a essa postura de aprovação de pareceres de credenciamento de faculdades fracas: “Faculdade pobre para aluno pobre?! Essa é a forma mais horrorosa de discriminação” [sic].

3. O SURGIMENTO DA ANFOPE

A Associação Nacional de Docentes dos profissionais da (ANFOPE) recebeu esse nome somente em 1990. Iniciara seus trabalhos de reunião e formulação da formação de professores em 1980 com o nome de Comitê Nacional de Pró-formação do educador (CONARCE). A ANFOPE herdou desta mesma comissão a autonomia dos órgãos oficiais, promovendo as articulações e sistematização das discussões acerca do debate de formação de professores.

O marco importante desde o início deste movimento foi o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na cidade de Campinas (SP). O impulso inicial da formação do Comitê se materializou como reação contrária aos Pareceres nº 67, 68-75, 70 e 71 de 1976, de autoria do professor Valnir Chagas, que estabeleceram a formação do especialista nos cursos de formação de professores do ensino superior. Dois anos depois, aqueceram-se as discussões referentes à reformulação do curso de Pedagogia.

Em agosto de 1981, foram realizados sete seminários regionais sobre a reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação; no entanto, ponderou-se a crítica de que a discussão sobre a formação do educador dentro deste espaço estava insuficiente para tantas demandas a serem discutidas no campo acadêmico e político. Em função disso, reivindicou-se a ideia de um Encontro Nacional para a retomada de tais discussões.

Em 1982, o Ministério da Educação começou a divulgar os documentos relativos às discussões iniciais das comissões regionais no sentido de tentar amparar suas consultas. Em outubro, foi elaborada uma comunicação do SESU/MEC de que se promoveria um Encontro Nacional, devendo o mesmo ser precedido de reuniões regionais com discussões prévias sobre a formação docente.

Nesse momento, destacou-se a participação coletiva de entidades como ANDE, CEDES, SBPC e estudantes, que foi de suma importância na construção de uma proposta alternativa no Brasil. Outras entidades científicas também se

pronunciariam contra a centralização das decisões do CFE mediante a formação do educador, buscando outros espaços alternativos para pautar esta discussão.

Multiplicam-se por todo o país os comitês estaduais de professores, com a participação de estudantes organizando encontros com a temática de formação. O encontro foi realizado em Belo Horizonte (1983), onde os palestrantes compreenderam a necessidade de se criar uma comissão nacional de formação do educador para se estabelecer uma continuidade do processo das discussões e formulações, além de mobilizar o debate.

O documento que foi emitido no Encontro de Belo Horizonte definiu “os nortes” do caráter do movimento, provocando o afastamento dos órgãos oficiais que não forneceram nenhuma condição estrutural para que os próximos encontros acontecessem. Nesse sentido, a comissão começou a trabalhar sozinha a partir deste momento, promovendo entre 1983 e 1990, cinco encontros nacionais.

Em 1983, aconteceu o primeiro Encontro Nacional da Comissão Nacional, em que foi aprofundando o sentido histórico da formação do educador, onde os trabalhos da comissão foram melhor organizados. O documento desse encontro incluiu o conceito de base comum nacional.

Em 1986, foi realizado o segundo encontro nacional, em que foram caracterizadas as três dimensões de formação que se deveriam expressar na base comum nacional: epistemológica, política e educacional. Os participantes encontraram-se divididos diante da questão das habilitações de Pedagogia. Em 1988, foi realizado o terceiro encontro nacional, na tentativa de rearticular o movimento a nível nacional e, em 1989, foi convocado o quarto encontro, atualizando os princípios do movimento.

Finalmente, em 1990, foi convocado o quinto encontro nacional, que definiu a transformação da comissão nacional em uma associação nacional pela formação de profissionais da educação, aprofundando mais ainda a questão da base comum nacional. Este encontro já foi organizado sob a forma de associação nacional.

Durante a década de 1990, o movimento da ANFOPE cresceu significativamente nos estados. Firmou-se, assim, um conjunto de entidades educacionais e a organização passou a participar mais ativamente do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, tornando-se constantes as atividades regionais planejadas pelos Estados participantes.

O VI Encontro Nacional, ocorrido em 1992, encerrou o período de reorganização da entidade e consolidou o fortalecimento da ANFOPE como entidade nacional responsável pela articulação dos debates em torno da formação de educadores. Na época, o movimento encontrava-se com cerca de 500 associados distribuídos por 14 estados. Ainda era debatido, naquele momento, a importância da participação estudantil neste espaço.

O sexto encontro aprofundou a questão da base comum nacional, reafirmando a importância de inserir a temática à questão da formação do educador em política global, contemplando o tripé formação básica, condições de trabalho e formação continuada. Na ocasião, foi afirmada a necessidade de uma política global de formação de profissional da educação, apontando “novos rumos” para a bandeira histórica de valorização do magistério da categoria.

A partir de 1994, a ANFOPE realizou as suas reuniões nos espaços da ANPED e do ENDIPE. No período de 1996 a 1998, a ANFOPE promoveu o seu primeiro seminário nacional, em conjunto com o Fórum de Diretores das Faculdades, Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, objetivando discutir o documento do II CONED, que se constituiu nas discussões relativas ao Plano Nacional de Educação.

Em 1998, o movimento completou 15 anos e, de forma mais organizada, consolidou-se numa entidade em nível nacional, procurando construir coletivamente as propostas referentes à formação de profissionais de educação que poderiam fundamentar uma política nacional global. A aprovação da LDB de 1996 exigiu da ANFOPE um posicionamento contundente acerca da base comum nacional, desafiando-a a construir propostas como:

- 1- criação de experiências curriculares que permitiriam o contato com os alunos diante da realidade da escola pública desde o início do curso;
- 2- incorporação de pesquisa como princípio de formação;
- 3- a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática;
- 4- desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- 5- a reflexão sobre a formação do professor e suas condições de trabalho.

As discussões relativas às concepções de base comum nacional do curso de Pedagogia presentes na entidade serão discutidas a seguir.

3.1. A ORIGEM DA BASE DOCENTE CONCEBIDA PELA ANFOPE

As análises de trechos documentais da ANFOPE, nessa parte do trabalho, serão essenciais para entendermos os contextos políticos e sociais que permearam o debate de formação de pedagogo ao longo dos anos, na entidade, e que contribuíram para as modificações teóricas que acabaram por ressignificar a base docente ao longo dos anos. Pelo fato de muitas informações relativas ao conteúdo dos documentos dos encontros estarem contidas em outros documentos de anos posteriores, é necessária uma leitura atenta quanto às indicações das datas.

A ideia de base comum nacional foi explorada pela ANFOPE desde o I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, contrapondo à concepção de pedagogo como especialista, como já mencionado. Esse primeiro documento ficou conhecido como “o documento de Belo Horizonte”. Neste primeiro encontro, a concepção era apresentada de forma muito simplificada, teoricamente:

A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores **não deve ser** concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e

sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental. (CONARCFE, 1983, p. 4, grifos meus)

Diante desta defesa da base comum nacional, nega-se **o currículo mínimo e o elenco das disciplinas** e afirmava-se **a concepção básica de formação de educador e o corpo de conhecimento fundamental**. Outras discussões retomavam a crítica a fragmentação da formação, reforçando sempre a premissa de que os profissionais da educação se constituem como professores.

A superação da dicotomia professor X generalista esteve presente na afirmação de outro princípio geral do movimento.

Todas as licenciaturas (**Pedagogia** e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: **são todos professores**. A docência constitui a identidade do profissional educador. (*idem*, grifos meus).

Essa frase acima se repetiu nos documentos dos encontros de anos posteriores, sustentado a base docente do curso de Pedagogia e licenciaturas. Insistiram na dimensão política e ao mesmo tempo, insistiriam no currículo e práticas voltados para a formação docente. Este primeiro documento limitou-se aos embates travados pelo movimento em torno da Pedagogia reforçada pelo ranço histórico de contraposição às habilitações a qualquer custo. As posições políticas do movimento preocupavam-se de um modo geral em negar a qualquer custo o currículo do curso de Pedagogia oriundo da reforma universitária de 68, que dicotimizava a relação professor X especialista na escola pública.

As grandes discussões em torno da formação do pedagogo provocadas pelos debates acalorados do início dos anos 80 faziam com que esses atores incorporassem muitas vezes o discurso militante em excesso, repudiando a ditadura e seu projeto de fragmentação na educação, em detrimento de se pensar o pedagógico, sem elementos teóricos que pudessem pensar nos conceitos teórico-metodológicos dessa formação. Nesse sentido, Libâneo pondera, em sua crítica, os

efeitos desta visão demasiadamente “sociologizada” da base comum nacional do pedagogo.

Para Libâneo (1999, p.13), a contestação do regime mobilizou muitos militantes políticos, profissionais, intelectuais e militantes de esquerda, onde muitos sociólogos, filósofos e sociólogos ocupavam os espaços políticos do debate da educação. Embora os pedagogos também tenham-se engajado na discussão, muitos deles acabam por incorporar o discurso sociológico e deixaram de lado seu trabalho específico da problemática teoria-prática, agregando-se aos outros intelectuais por uma luta maior. Para o autor, os pedagogos não compreenderam na época que a ação pedagógica nas salas de aula era também uma prática política.

Esta primeira concepção do “documento de Belo Horizonte” trouxe polêmica dentro do próprio movimento pela dificuldade da essência de sua interpretação real e incompatibilidade com as diversas propostas apresentadas durante o debate. Oito meses depois do encontro, a Comissão Nacional realizou sua primeira avaliação durante a 36ª Reunião Anual da SBPC. Apresentou assim, duas concepções defendidas neste momento.

A primeira concepção seria a original, defendida nos encontros anteriores:

1. A base comum seria considerada como uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação de educador e que se concretiza através da definição de um **corpo do conhecimento fundamental**. Essa concepção básica de formação do educador deve traduzir **uma visão de homem situado historicamente**, uma concepção de educador comprometido com a realidade de seu tempo e com um projeto de sociedade mais justa e democrática. (CONARCFE, 1986, p. 7, grifos meus)

E a segunda concepção, sendo reformulada três meses depois, devido à precariedade da formulação teórica anterior:

2. A base comum seria “uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através de um corpo de conhecimento fundamental. Deve-se buscar assim, **o domínio filosófico**,

sociológico, político, psicológico e filosófico do processo educativo, numa perspectiva crítica e, que explore **o caráter científico da educação, tendo como referência o contexto sócio-econômico e político brasileiro**. Essa tendência endossa, portanto, a concepção de base comum defendida no Encontro Nacional de Belo Horizonte, **mas não propõe formas concretas para sua operacionalização**. (CONARCFE, *ob. cit.*, p.8, grifos meus)

As concepções defendidas ao longo dos anos na entidade, resumiram-se a fundamentações muito parecidas de visão de homem situado historicamente¹⁶, compreendendo a sua realidade sócio-histórica, novamente se contrapondo à fragmentação da formação.

Kowarzik apud Pimenta (1995, p.7) ressalta essa tendência de inclinação dos estudos da Pedagogia para outras teorias pertencentes de diferentes saberes. O autor faz a crítica diante da perda da Pedagogia em termos de um estudo mais sistemático, específico e rigoroso do campo, que muitas vezes apoia-se no campo das Ciências Sociais para achar respostas concretas da identidade e práxis desse profissional.

Para Kowarzik (*idem*), tornou-se comum ultimamente assumir questões e posicionamentos teóricos e posicionamentos científicos do plano das discussões das ciências próximas, aplicando-as a problemas pedagógicos ao invés de se desenvolver uma tradição teórica e científica própria, tantas vezes negada. A pedagogia, como uma das ciências práticas mais ricas, continuou balizando-se pelas ciências sociais e, logo depois, a psicologia e a sociologia apropriaram-se dessa relação com a prática pedagógica.

¹⁶ Percebam que o FORUMDIR, quinze anos depois (1998), no calor do debate relativo à formulação das DCN de Pedagogia, fundamentou comum nacional muito parecida com esse lócus, consolidado nas primeiras fundamentações do Comitê de Formulação. Observemos a similaridade: O que confere, pois, especificidade à função do profissional da educação é a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação, para o **que usará da economia, sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história sem ser historiador, posto que seu objetivo são os processos educativos historicamente determinados pela dimensões econômicas e sociais que marcaram cada época**. (FORUMDIR, 1998, grifos meus)

No segundo encontro de 1986, a questão da base comum é tratada sem muitas diferenciações dos documentos dos encontros anteriores. Difundiram-se apenas as dimensões da formação profissional, epistemológica e política, como salientado nos espaços anteriores de discussão:

- a) **Dimensão profissional:** que requer um **corpo de conhecimentos** que **identifique** toda a **categorial profissional** e, ao mesmo tempo, **corresponda à especificidade de cada profissão**.
- b) **Dimensão política:** que aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas **sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria e prática**.
- c) **Dimensão epistemológica:** que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à tramitação e à elaboração de um saber, **onde o científico deve ter um espaço privilegiado**. (CONARCFE, 1986, p.5, grifos meus)

No terceiro encontro nacional de 1988, pontuou-se também nos documentos a necessidade de transformar a CONARCFE em uma associação nacional, potencializando maiores articulações, organizações do movimento e fomentando o debate da formação do educador em diversas regiões. O primeiro assunto objetivo de uma assembleia específica durante o evento optou por transformar a CONARCFE em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), traçando os seguintes objetivos para a nova entidade:

- a) **Congregar pessoas e instituições interessadas na questão da formação profissional da educação, integrantes** do Sistema Nacional de Formação de profissionais da educação, para uma reflexão crítica de suas práticas.
- b) Defender as reivindicações destas instituições no tocante à formação dos profissionais de educação em **articulação com as demais entidades da área educacional**
- c) **Incentivar e fortalecer a criação de Comissões Estaduais** destinadas a examinar criticamente a **questão da formação do profissional de educação** em seus respectivos estados. (CONARCFE, 1990, p.5, grifos meus)

É perceptível, através dos objetivos ressaltados, a preocupação dos educadores em tornar o movimento institucionalizado, fortalecendo maior visibilidade nacional às discussões da formação docente e organizando os debates regionais de forma mais articulada.

No ano de 1989, o quarto encontro apenas repetiu, em seu documento, a fundamentação anterior, fazendo uma revisão atualizada dos princípios gerais do movimento, dentre alguns deles:

- a) A questão da formação do educador ser **examinada de forma contextualizada**. Insere-se na crise educacional brasileira a qual constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a grande maioria da população.
- b) A transformação do sistema educacional exige e supõe **uma articulação com a própria mudança estrutural da sociedade** em busca de condições de vidas justas, democráticas e igualitárias para as classes populares.
- c) É dever do estado **atribuir recursos financeiros** adequados prioritariamente a manutenção das instituições educacionais públicas, a fim de garantir o direito dos cidadãos à qualidade e à gratuidade do ensino em todos os níveis.
- d) **A valorização dos profissionais do ensino** em decorrência da valorização em educação, é fator extremamente importante para viabilizar o compromisso com a qualidade de ensino.
- e) No movimento de luta pela democratização da sociedade brasileira está inserida a necessidade **da gestão democrática** da escola em todos os níveis
- f) A efetivação da **autonomia universitária** passa pela descentralização do poder de decisão na área da educação, tanto no nível interno como no nível externo (gestão democrática).

A fundamentação finalmente modificada se consolidou no terceiro encontro nacional de 1990, só que desta vez se configurou num texto contundente e marcadamente crítico, embasado no conceito de trabalho alienado da teoria

marxista. Pesquisadores foram convidados a abordar sobre o tema da base comum nacional. Neste trecho, em que fundamenta a relevância dos estudos da base comum nacional na formação do educador, observa-se claramente esse viés:

Na base **do desenvolvimento do conhecimento contemporâneo** está um determinado modo **de produzir a vida material que aliena o homem**. Com o advento da sociedade industrial, não é mais o homem quem coloca os instrumentos de trabalho em ação utilizando a sua própria força manual. Aparecem as máquinas. O ritmo de produção e a qualidade não dependem mais do trabalhador. Está determinado pela máquina da qual o operário é apenas um apêndice.

A ciência será desenvolvida, então, como base de apoio para o sistema produtivo. Passa a ser entendida como força produtiva direta. Seu desenvolvimento reflete, portanto, a própria fragmentação e interesses do sistema produtivo. Mais grave ainda, seu desenvolvimento não será harmonioso na medida em que determinadas ciências, por sua maior ligação com as necessidades de produção, interesses mais que as outras. **A ciência desenvolve-se de forma fragmentada e desigual.**

A instituições de ensino, dentro deste contexto, têm o seu desenvolvimento da ciência a essa crescente fragmentação do conhecimento, bem como uma acelerada fragmentação do conhecimento, bem como uma acelerada fragmentação de sua organização administrativa. Todo este parcelamento se refere na organização curricular das instituições educacionais, nas várias instâncias aqui consideradas.

Em resumo, divide-se o trabalho, atrela-se o desenvolvimento da ciência ao processo produtivo e organiza-se a universidade e outras instâncias formadoras segundo as necessidades do desenvolvimento do processo produtivo. (CONARCFE, 1986, p.11, grifos meus)

O documento chamava a atenção para a urgência de se formular a base comum nacional do pedagogo e demais licenciaturas, entendendo a consolidação da mesma como “instrumento de luta contra a degradação do educador”. (*Idem*)

A década de 80 foi frutífera para se impulsionarem as discussões relativas às reivindicações da classe trabalhadora¹⁷ nas diversas entidades acadêmicas e sindicais. Saviani (2008, p. 404) destaca, em *Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil*, a organização dos educadores por dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação como significado social e político da educação na busca por uma escola pública de qualidade e aberta a toda a população e o outro vetor, marcado pelo espírito corporativo de caráter reivindicatório das lutas da categoria docente, fazendo eclodir greves no final da década de 70 que se repetiram pela década de 80.

Muitos educadores haviam-se incorporado a entidades da educação diante do processo de intensificação e articulação das lutas na década posterior e esta ampliação do movimento ocasionou mudanças significativas nos encaminhamentos e metodologias das discussões e atividades políticas da época. Em um dos seus trabalhos, Saviani atesta os reflexos das contradições desse processo de ascensão de movimentos e entidades no campo da educação.

Boa parte de suas lideranças traria a marca da origem e visão de mundo pequeno burguesas. Daí o radicalismo de suas posições na defesa de interesses de caráter corporativo justificados, porém, em nome da instauração de relações democráticas contra o autoritarismo, transpondo mecanismos a relação patrão x empregado (burguesia x proletariado) para as relações educativas: professor x aluno; Estado-padrão x professores-empregados. (SAVIANI, 2008, p.404)

Nesse sentido, o autor reforça a crítica de que se acabavam deflagrando greves prolongadas nas escolas públicas, como mecanismo de pressão sobre o Estado, cujas conseqüências recaíam sobre a formação dos alunos. Seja por razões relativas à incorporação do novo perfil de militante do movimento à entidade ou pelo

¹⁷ Antunes (2009, p.102) conceitua classe trabalhadora na obra *Os Sentidos do Trabalho*: “a classe que vive do trabalho, ou a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem a sua força de trabalho, tendo como núcleo central dos trabalhadores produtivos”. Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. Sendo o trabalho produtivo aquele que produz diretamente mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital, ele detém, por isso, um papel de centralidade no interior da classe trabalhadora, encontrando no proletariado industrial.

esgotamento das discussões no campo epistemológico ou pelo processo de inclinação das teorias educacionais para viés pós-moderno, ou ainda pelo desaquecimento das lutas no campo da educação, que a essência da base da ANFOPE foi sendo conduzida a um reducionismo da base comum docente.

Em consonância com essas inúmeras possibilidades de justificativas para esta mudança teórica, é importante lembrar que vimos, na década de 1990, um Estado totalmente conivente e receptivo às recomendações mundiais dos organismos internacionais oriundos da lógica neoliberal. Reformas educacionais foram propostas às políticas governamentais que envolviam a escola pública e a formação de professores. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, bem como a autorização do MEC, em 1997, para se formarem comissões de especialistas que balizassem o debate da formulação das DCN dos cursos de graduação recuperaram novamente as discussões em torno da temática, entretanto, essa mesma retomada já assumiu um outro contexto político e acadêmico.

3.2. INÍCIO DA DÉCADA DE 1990: REFERÊNCIA DOS DOCUMENTOS NAS LUTAS DO MOVIMENTO DE EDUCADORES DE 1980

Ao analisarmos o documento do sexto encontro de 1992, é perceptível ainda uma crítica bastante contundente da entidade quanto ao novo padrão “taylorista-fordista” de exploração da classe trabalhadora, política neoliberal do governo Collor e a culpabilização dos professores pela situação em que se encontrava a escola pública. As reivindicações dos educadores diante da defesa da escola pública permaneceriam sólidas na entidade e a situação caótica das escolas públicas na época também foi lembrada no documento.

Não é, portanto, sem razão que, de repente, **as elites brasileiras tenham descoberto as mazelas da educação pública e tenham alardeado pelos meios de comunicação a péssima qualidade do ensino público, como se não fossem as mesmas responsáveis por este estado calamitoso.** É que agora esta qualidade de ensino ameaça interferir em seus planos de

acumulação de riqueza. **Este inusitado interesse das elites pela escola tem várias repercursões que já estão sendo notadas nas reformas educacionais (...).** Nossa avaliação é que a questão da formação do educador estará cada vez mais em debate no bojo das “transformações” que o Governo Collor tem fracassado na implementação acelerada do neoliberalismo no Brasil (...). (ANFOPE, 1992, p.18, grifos meus)

O encontro também reafirmou a importância de inserir uma política global de formação continuada e foram sistematizadas as propostas de base comum nacional apresentadas nos anos anteriores numa política educacional global que compreende o tripé: formação básica, condições de trabalho e formação continuada.

As três propostas do encontro anterior de base comum nacional do educador seriam sistematizadas neste encontro. A primeira proposta apresentou 5 eixos curriculares hierarquizados envolvendo: relação teoria e prática; fundamentação teórica; compromisso social/democratização da escola e dos conteúdos; trabalho coletivo e interdisciplinar; escola/individualidade. A segunda proposta apresentou, com pouca alteração, cinco linhas não-hierarquizadas: fundamentação teórica, relação teoria-prática, gestão democrática da escola, comprometimento social e trabalho coletivo e interdisciplinar. A terceira proposição tratou a base comum nacional a partir de uma ideia de força principal: fundamentação teórica de qualidade, aliada a um conjunto de princípios norteadores.

Nas discussões relativas à base comum nacional, a entidade continuava na defesa da formação sócio-histórica do profissional da educação.

V. Neste sentido, a base comum nacional deve enfatizar uma concepção sócio-histórica do profissional da educação e da educação, contextualizando e estimulando análise política da educação, bem como das lutas históricas destes profissionais em articulação com os movimentos sociais. *É fundamental* que a formação passe pelo compromisso social. (ANFOPE, 1992, p.13).

A ANFOPE também se posicionava de forma enfática nas questões relativas à gestão democrática, reivindicando a participação dos profissionais de educação na

elaboração e discussão dos currículos das escolas e a superação do conhecimento meramente técnico.

VI. O **aparato escolar via de regra é autoritário e clientelista**. O profissional deve conhecer formas de gestão democrática para poder participar dela ou exigí-la onde não haja. **Por gestão democrática entende-se a superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de um sentido mais amplo do significado social das relações de poder** que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares. (*Idem*, grifos meus).

Admitiu, assim, a formação de profissionais de educação infantil e séries iniciais da educação fundamental em nível médio ou superior. A formação de especialistas em educação (administrador, supervisor, orientador e inspetor), tanto em nível de graduação, como de pós-graduação e o fortalecimento da base comum nacional se respaldou no documento, mediante a condição de respeito às especificidades dos diversos tipos de instituições superiores existentes e formações específicas. No entanto, após negociações do fórum com o Congresso diante da redação da LDB, o texto veio a ser modificado.

3.3. DOCUMENTO DE 1998: DAS CONTRADIÇÕES NO TEXTO PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA BASE COMUM NACIONAL

Como explicitado no histórico do curso de Pedagogia do trabalho, a década de 1990 foi marcada pela condução de reformas nas políticas públicas da educação para as exigências do modelo neoliberal de Estado mínimo, caminhando no mesmo sentido das novas exigências no mundo do trabalho. Tais reformas garantiram, no início do governo Fernando Henrique Cardoso, a suposta “equidade” na redução da pobreza, estimulando, por outro lado, a abertura do mercado empresarial nos setores públicos. Lúcia Neves (2005, p. 73) destaca um dos argumentos do Banco Mundial que subsidiam “a agenda de governação para o século XXI.”

Não será fácil criar mais efeito para apoiar o desenvolvimento sustentável e a redução da pobreza. Em qualquer situação, muitas pessoas terão interesse em manter o Estado tal como é, mesmo que isso traga maus resultados para o bem estar de todo o país. Para superar essa oposição, será possível tempo e esforço político. Mas o relatório mostra que é possível abrir oportunidades para a reforma e mecanismos para compensar aqueles que saem perdendo. Mesmo nas piores situações, passos ainda que muito pequenos rumo a um Estado mais efeito podem ter um grande impacto no bem-estar econômico e social. Ao nos aproximarmos do século XXI, o desafio para o Estado consiste em não se acolher até tornar-se insignificante, nem em dominar os mercados, mas em dar esses pequenos passos (BANCO MUNDIAL apud NEVES, 1997)

As mudanças deste Estado refletiram-se no cotidiano da “classe que vive do trabalho”, assim chamada nos estudos de Antunes (1999) e configuraram-se numa revolução tecnológica e científica nas diversas esferas sociais. Adaptou-se a essas transformações o sujeito “inovador, criativo e flexível”, capaz de resolver situações em curto período de tempo e se adaptar a diferentes tarefas propostas no dia a dia. O documento do CEPAL, *Transformação produtiva com equidade*, trouxe apontamentos necessários para essa mudança no campo do conhecimento:

(...) a aquisição de conhecimento eleva a produtividade dos indivíduos e favorece a luta pelos seus direitos. Um povo pouco instruído e pobre, por exemplo, contribui para a degradação ambiental e é sua principal vítima. Além disso, a educação promove o aumento do capital social. (DELORS, 1990, [s.p])

Nessa mesma década, a ANFOPE passou por um período de afirmação política enquanto entidade, onde antes se organizava nos comitês nacionais de reformulação. O conteúdo emitido no documento desenhou uma base comum mais sólida. No entanto, seria nítido reconhecer que o discurso agora incorporado assumiu uma nova moldura, amparando-se na necessidade da formação do pedagogo estar mais próxima ao “chão da escola” e como consequência, a base

curricular desta formação mais voltada para as disciplinas práticas e menos voltada para as disciplinas teóricas e atividades práticas.

Visivelmente amadurecido na escrita, o documento de 1998 da ANFOPE apresentou um diagnóstico da conjuntura internacional correlacionando com as políticas educacionais vigentes naquele momento. As transformações ocorridas na década de 1990 apontavam para inúmeros acordos na esfera social e, diante disso, a ANFOPE reconheceu no teor do documento a necessidade de contextualizar essa estruturação política e econômica com o campo da educação.

A ANFOPE tem um grande desafio neste IX Encontro. Entendemos que no quadro das propostas atuais de formação que estão sendo discutidas no MEC e no CNE, **não podemos continuar afirmando unicamente princípios gerais ou permanecermos em um nível de debate que restrinja as modificações a reformulações curriculares ou a alterações em aspectos isolados das agências formadoras.** (ANFOPE, 1998, p.19, grifos meus)

Inúmeros posicionamentos teóricos e políticos se confundem no decorrer do texto. Ao relacionar, por exemplo, a política brasileira vigente, é inegável que a entidade ainda mantinha a crítica ao governo de Cardoso, que se estabeleceu na educação em as solicitações dos organismos internacionais, atrelada a incentivos de políticas privatistas, estímulos a iniciativas do 3º setor e políticas de formação de professores que aligeiravam os currículos destes profissionais:

O diálogo que o Banco Mundial mantém com os governos em matéria educativa é um diálogo setorial abrangendo todos os níveis, áreas e modalidades do sistema educativo. Isso permite influir em cada país, as decisões que afetam o setor em seu conjunto e não unicamente sobre uma parte do mesmo (por exemplo, a atual insistência do BM em transferir fundos do nível superior para os sistemas inferiores do sistema). **A ANFOPE tem se oposto sistematicamente a estas políticas, em todos os fóruns e espaços dos quais participa. Tem defendido intrasigentemente a necessidade de órgãos oficiais, em particular o MEC e as Secretarias de Educação, definem os princípios balisares de uma política educacional global que contemple a formação e profissionalização do magistério.** (ANFOPE, 1998, p.19, grifos meus).

Outro ponto apresenta contradição com relação ao posicionamento político da ANFOPE ao longo do diagnóstico no que tange a representação e ação dos organismos internacionais nas políticas públicas da educação. Em vários momentos do documento, a ANFOPE reforçou o seu repúdio à interferência dos organismos internacionais como BM e FMI às políticas educacionais e demonstrou ter conhecimento dos princípios que norteavam essas ações. Assim, destacaram no documento, os princípios mais gerais da proposta neoliberal do governo federal da época:

- **Adoção de um novo conceito de público, desvinculando de estatal e de gratuito**, com transferência de responsabilidade **para a sociedade civil, através de parcerias com empresários e “comunidade”**, para financiamento e gestão da educação.

- Programas de difusão através de **avaliação** e da tradicional distribuição de livros didáticos, **baseados nos parâmetros curriculares nacionais**.

- **Reformas dos conteúdos curriculares** com a adoção dos parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, **visando a avaliação dos resultados** e não do processo educativo.

- Mudanças nas formas de gestão e financiamento da educação através de mecanismos de **descentralização controlada** como a eleição de diretores e da adoção do Fundo de Valorização do Magistério. (ANFOPE, 1998, p.18, grifos meus)

O texto analisa a relação existente entre os organismos internacionais dentro de um contexto sócio-econômico, tecendo as articulações mundiais que se estabeleciam naquele momento, interferindo nas economias e na configuração política dos países da América Latina:

Com relação à crise econômica, a hegemonia do capital se acentua com a atuação do que denominamos “os donos do mundo”. Os sete países mais ricos e grande empresa capitalista impõem **aos governos políticos que lhes interessam através de organismos multilaterais de sua confiança. O Banco Mundial e o FMI**. (ANFOPE, 1998, p. 13, grifos meus)

Ressalta também as transformações ocorridas pelo advento da Revolução Tecnológica, afirmando que “novas tecnologia, países ricos e organismos multilaterais fazem uma combinação que torna indiscutível o domínio atual do capital” (*idem*).

No entanto, a contradição no texto aparece quando a ANFOPE utiliza como embasamento as pesquisas destes mesmos organismos nacionais para diagnosticar a situação da realidade mundial e brasileira.

Cresce a cada dia no mundo aquele extrato social que a análise sociológica atual convencionou chamar de subclasse. Combinação de fatores como longos períodos **de desemprego, pouca ou nenhuma escolaridade, dependência do assistencialismo, lares chefiados por mulheres, incidência de alcoolismo e drogas, sobrevivência diária conseguida através da informalidade, pequenos furtos**, etc. A realidade brasileira se agrava nesse contexto de crise mundial. **Organismos internacionais apontam o desrespeito aos direitos humanos** como um dos nossos problemas mais graves. A violência policial atinge níveis alarmantes. Nos últimos 8 anos, 5500 civis foram assassinados por policiais em São Paulo. (ANFOPE, 1998, p.14, grifos meus)

Como ter um posicionamento de repúdio diante da mediação dos organismos internacionais com as políticas educacionais vigentes se o próprio diagnóstico conjuntural das políticas educacionais da entidade se respalda nos dados de exclusão e pobreza trazidos por esses mesmos atores? Será que a ANFOPE não se atentou para as motivações dos organismos internacionais nos países periféricos com a apresentação destes diagnósticos sociais? Resposta para tal questionamento merece uma contextualização histórica mais profunda do sugimento dos organismos internacionais.

Melo (2004, p. 63) também explica o processo histórico de criação dos organismos internacionais e a construção dessa ideologia de “Estado de bem-estar social”. Entre 1945 e os anos 60, os Estados Unidos concederam empréstimos a vários países do mundo, fortalecendo alianças criadas em Breeton Woods. Na mesma época, o “Estado de bem-estar social” realizou-se de forma diferenciada nos países periféricos e centrais a partir de ações de políticas não integrativas com as

demandas sociais e consolidando limites jurídicos e legislativos para a democracia formal. Esse movimento por sua vez, incentivou um sentimento de conformação social ao projeto de interdependência no período fordista/desenvolvimentista nestes países mais pobres, conduzindo maiores ações de colaboração social até a década de 80.

A proposição keynesiana, articulada com o fordismo, aprofundou o desenvolvimento do modo de produção capitalista, levando-o a um nível mais complexo de organização econômica e social, envolvendo em seu momento histórico, as dimensões da ciência, vida e trabalho.

Com a crise do petróleo na década de 1970, os países ficaram endividados e começaram incentivar uma política mundial de “liberalização do capital e do trabalho”. Para Melo (2004, p. 72), as reformas e ajustes do FMI e Banco Mundial impostas pelos países credores desde 1970 traziam nas suas intenções, obrigações de desenvolvimentos para a realização de políticas sociais compensatórias com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais, indo em direção ao esperado progresso econômico dos outros países de primeiro mundo.

Dessa forma, o autor se refere aos “pacotes” como um conjunto de reformas que os países periféricos haveriam de cumprir mediante o cumprimento de uma agenda de “governança para o século XXI” O Estado assumiu novas funções na realização dessas políticas, assumindo “processo de estabilização, privatização, reforma trabalhista e reforma previdenciária”. (THORP apud MELO, 2002, p. 72) enfatiza que o Estado aparece para os países mais “pobres” como gestor das compensações. O Estado é mínimo, mas capaz de garantir tanto a execução de um relacionamento social com a ordem social, estabelecendo uma preocupação constante com reformas que diminuam o empobrecimento dos países. Nesse sentido, a presença de “novos atores sociais” atuando na mesma linguagem do Banco Mundial surge como uma saída para a ineficiência do Estado, visto como obsoleto e pesado por muitos e sem agilidade para a condução de reformas sociais eficazes. A presença desses novos sujeitos é tão reconhecida pelo Banco Mundial como por instituições e associações de caráter econômico na condução de diversas políticas sociais.

O “novo Estado” se reafirma a partir do estímulo de políticas sociais pertencentes ao 3º setor, objetivando agregar a participação da sociedade civil diante das demandas existentes. Assim, Melo destaca um trecho do documento mundial:

Isso significa inserir a voz do povo nas formulações de políticas: abrir campo para os indivíduos, organizações do setor privado e outros grupos da sociedade civil a expressarem suas opiniões. No cenário apropriado, também pode significar maior descentralização do poder e dos recursos do governo. (BANCO MUNDIAL apud MELO, 1997, p. 117).

Assim, “pobreza” ou “exclusão social” assumiam um papel de centralidade mediante o seu combate mundial e as organizações não-governamentais cumpriam muitas vezes com a responsabilidade do Estado. Termos como “comunicação e integração social”, “vida em comunidade”, “paz mundial”, “múltiplas realidades” se tornaram recorrentes nos documentos de organismos internacionais no momento em que faziam recomendações mundiais referentes à política mundial. A iniciativa privada seria aliada na consolidação desse modelo, fortalecendo o princípio da equidade.

O aumento da importância da equidade. O aumento da renda e a redução da pobreza em relação ao crescimento teriam de se dar em paralelo: seriam necessidades concomitantes à equiparação de oportunidades, no sentido de que “(...) a garantia de acesso à educação e aos cuidados de saúde aumenta a produtividade das pessoas de baixa renda, melhorando sua qualidade de vida e, potencialmente, o dinamismo da sociedade. O acesso a oportunidades de trabalho reduz a possibilidade de as pessoas ingressarem na criminalidade (BANCO MUNDIAL apud MELO, *ob. cit.*, p. 9)

Portanto, esses dados oferecidos pelos organismos internacionais em seus diagnósticos não são meras pesquisas que amparam as políticas sociais dos países periféricos no combate à pobreza. Esses índices se materializam em discursos de controle social e “equidade”, que reforçam um sentimento de conformação social dos sujeitos e estimulam o espírito particularista, diminuindo a responsabilidade do

Estado e responsabilizando a sociedade civil no papel de ações isoladas. Com isso, enfraqueceu-se a organização das lutas gerais populares e sindicais, a partir desse cenário forjado de democratização. Fairclough (2001, p. 257) entende a “democratização” de alguns discursos sociais como a retirada de desigualdades sociais de um determinado grupo. Em contrapartida, o discurso educacional é modificado e dominado por um vocabulário de habilidades, associando o processo educacional a determinadas competências.

A criação desses consensos travestidos de políticas de caráter “democrático” forjam a ideia de se encaminhar reformas em diversas esferas sociais através de posturas “dialógicas” Movimentos que possuem uma luta histórica significativa como a ANFOPE, ao invés de ignorar tais diagnósticos “sociais” do Banco Mundial e FMI, embasam suas justificativas teóricas de acordo com essas intenções voltadas para a ideologia neoliberal.

Ao longo do documento, é explícito o sentimento de preocupação e descontentamento da entidade com relação às medidas do MEC relativas às políticas de formação de professores, como o Pró-Formar, programa de formação para professores leigos vinculados à Secretaria de Educação à distância, o Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores de Séries Iniciais e Educação Infantil da Secretaria da Educação Infantil, da Secretaria de Educação Fundamental e Propostas de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduações Superiores.

Logo em seguida, o documento apresenta dados que alarmam a gestão vigente do MEC relativos a formação acadêmica dos professores no país. “Segundo dados do MEC, existem hoje no Brasil 1,38 milhão de professores, dos quais 779 mil não têm curso superior. Destes, 124 mil não concluíram o 2º grau e 63,7 mil não concluíram o 1º grau.” (ANFOPE, 1998, p. 17)

Outros dados mostravam ainda que grande parte dos docentes formados a nível médio ou superior, não tem formação específica para o magistério: “dos 650 mil professores que têm formação superior, 81.133 têm licenciatura incompleta, 546.452 têm licenciatura completa e 22.899 têm outra formação, completa” (*Idem*).

Logo em seguida, a entidade parece convergir para a mesma preocupação do MEC, nutrindo a justificativa de que seria necessário acelerar e concretizar os trabalhos de fundamentação da base comum nacional, na tentativa de se reparar a situação das políticas de formação de professores daquela conjuntura e, novamente, o documento volta a rejeitar a visão dicotômica e fragmentada de pedagogo. E afirmam desde então o tal consenso solidificado no movimento de base comum nacional docente.

Este quadro nos desafia a pensar propostas concretas que possam **solidificar a base comum nacional** em uma perspectiva **de saídas alternativas à atual estrutura dos cursos de formação**. Esta é uma questão que, parece, **vai conformando certo consenso no interior do movimento**. Os documentos de várias Instituições sobre Diretrizes Curriculares reafirmam a docência como base da formação e da identidade profissional de todos os educadores, recuperam as experiências dos Fóruns de Licenciatura e de reformulações curriculares nas diferentes IES, bem como os debates nos diferentes Espaços Estaduais e Regionais da ANFOPE, e reconhecem a necessidade de superar e mesmo **rejeitar o atual paradigma de formação de professores, a visão disciplinar, a dicotomização e fragmentação da formação, propondo novas estruturas de formação do profissional de educação.**(*Idem*, grifos meus)

No entanto, o texto expressou um conceito de docência com termos fluídos e questionáveis diante da sua essência na perceptiva curricular e do mundo trabalho, mostrando-se muito similares aos artigos 5º e 6º do texto final das Diretrizes Curriculares Nacionais, com o excesso de expressões pedagógicas “da moda” e pouco esclarecimento com relação ao campo de atuação do pedagogo e base teórico-metodológica. Essa concepção se misturou também a conceitos marxistas e, na mesma redação, curiosamente, fez-se menção aos termos como “capacidades”, “habilidades”, entre outros que tornaram a sua concepção eclética, harmonizando ideias e concepções teóricas de distintas matrizes sem a explicitação de tais divergências.

Em linhas gerais, consideramos que podem ser definidas como **capacidades/habilidades/condições** de formação importantes do

profissional de educação, a capacidade de entender **os novos** parâmetros da **cultura** como atividade humana, como prática de produção de **criação de sujeitos, artífices e autores de seu mundo e sua história**, de conhecer **as características, necessidades e aspirações do povo a que pertence, identificando as diferentes forças e seus interesses de classe, captando contradições e perspectivas de superação**. (ANFOPE, 1998, p. 27, grifos meus)

Diante da contraposição dessas políticas de formação que aligeiravam a formação dos profissionais de educação, a entidade priorizou o aceleração das discussões finais e encaminhamento oficial da base comum nacional e assim defendeu o “consenso” já estabelecido no campo da educação. Essa fundamentação confusa da base comum nacional concebida pela ANFOPE praticamente não se alterou com o passar do tempo.

Demonstra assim, através dos estudos relativos aos organismos internacionais e diante da análise dos últimos documentos da década de 90, que a justificativa que a entidade adotou para formulação das DCN de Pedagogia vieram no bojo da reformulação das políticas educacionais, atrelando-se assim a flexibilização do trabalho docente e o aligeiramento dos currículos. A defesa se pautou pelo ideário de atendimento à “erradicação da pobreza”, mediante a ideia desesperada de se democratizar a educação a qualquer custo, formando profissionais da educação de forma mais “prática”, rápida e menos teórica.

A ANFOPE, aparentemente rompendo com o CNE diante da desconsideração das propostas enviadas no período de 1999 a 2004, acelerou o processo de sistematização final da base docente em virtude do anúncio do MEC da formação da comissão de especialistas, responsável pela formulação das propostas oficiais apresentadas para as DCN de Pedagogia.

Com isso, reforçou-se a formulação final da tese de base docente sob a suposta justificativa de respeito ao histórico da entidade, aliada à rejeição da sustentação teórica da Pedagogia como Ciência da Educação e a suposta ideia de o pedagogo se aproximar mais do “chão da escola”.

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não- escolar, que tem na docência, compreendida como ato intencional, o seu fundamento. É a ação docente, o fulcro do processo formativo dos profissionais de Educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão suporte conceitual e metodológico para a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte (1983) ;considerada em seu sentido amplo enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutras, descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição dos sujeitos. (ANFOPE, 2004, p. 7)

Diante desse processo de intensas discussões políticas e acadêmicas da entidade, trago algumas reflexões para a temática. Como garantir uma reformulação curricular na Pedagogia que contemple as diversas especificidades de propostas referentes a formação do pedagogo, se já havia no próprio movimento a afirmação de “um consenso” já consolidado por vários anos de encontros realizados? Foram realmente as políticas de regulamentação e formação de professores de FHC que realmente aceleraram esse encaminhamento precipitado da base comum nacional?

Justificou-se apenas o trabalho docente como área de atuação, eliminando as outras formas de atuação deste profissional até mesmo dentro da escola. Não discordo da afirmação da ANFOPE do ponto de vista teórico quando diz que “Somos todos professores” (1998, p. 34), desde que se incluísse no texto o advérbio “também”. Entretanto, considero este ponto de vista simplificado para definir a essência do profissional pedagogo quando faz referência apenas ao trabalho docente como ações principais deste mesmo profissional. Essa concepção da ANFOPE, apresentada nos anos 2000, serviu de alicerce para embasar teoricamente as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia.

Ilustrando toda essa contextualização diante do posicionamento político da ANFOPE ao longo dos anos, reflito: será que esse “consenso” da base docente já estaria realmente consolidado na maioria das instituições educacionais de cursos de Pedagogia?

3.4. A SUSTENTAÇÃO TEÓRICA DAS DCN DE PEDAGOGIA

Desde suas primeiras discussões iniciais, a ANFOPE, ainda reconhecida como CONARCE, reforçava em seus debates a defesa da formação para as séries iniciais e da docência como princípio da formação do pedagogo, expressando um sentimento de oposição às habilitações do curso proposto pelo modelo tecnicista da reforma universitária de 1968 (Lei 5540/68).

A entidade, juntamente com o movimento de reformulação dos pedagogos, produziu importantes documentos, não só de análise crítica do capitalismo na educação, como também sobre a concepção de formação de pedagogo, que por insuficiência da base teórica existente e, por falta de propostas consensuais entre os intelectuais, contribuíram para a falta de continuidade das discussões nos anos seguintes, facilitando a difusão das concepções neotecnicistas contidas nas proposições neoliberais. Assim, a pequena seção evidenciará o eixo principal da sustentação teórica da ANFOPE que embasou o texto final das DCN.

Vejamos novamente no trabalho, os principais argumentos de defesa utilizados pelas entidades ANFOPE e FORUMDIR em seus documentos nos anos anteriores a aprovação e homologação do parecer que deu a essência ao documento, como explicitado em seção anterior:

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não-escolar, que tem na docência, compreendida como ato intencional, o seu fundamento. É a ação docente, o fulcro do processo formativo dos profissionais de Educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão suporte conceitual e metodológico para a intervenção nos múltiplos processos de formação humana (...) (ANFOPE, 2004, p. 7, grifos meus)

Observa-se a mesma linha de argumentação dos documentos apresentados por outras entidades como FORUMDIR, que defende a “pedagogia plena” (formação

do docente, pesquisador e gestor no mesmo curso) e a realização do trabalho pedagógico como práxis social.

(...) a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica do conhecimento em educação, para o que usará da economia, sem ser economicista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são processos educativos **historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época.** (FORUMDIR,1998, grifos meus)

Contudo, nos termos do projeto do curso do CNE, a base docente da ANFOPE foi ressignificada no texto do parecer, servindo de sustentação teórica para o documento. A função docente se apresentou como competência capaz de auferir aos pedagogos empregabilidade, posicionamento que contemplava os anseios do ensino superior. Concordando com o princípio dessa formação minimalista voltada em que o pedagogo prestaria “ajudinhas” em serviços de apoio escolar e sem expressar a clareza do que representaria esse “apoio escolar” na redação do artigo 2º. Além disso, o artigo não deixa claro em que caráter estariam caracterizadas estas “outras áreas”, sem reforçar a ideia da pesquisa, caracterizando assim o campo teórico investigativo presente no cotidiano do pedagogo .

Art 2º - As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação **inicial para o exercício da docência na educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental**, nos cursos do Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de educação profissional **na área de serviços e apoio escolar**, bem **como em outras áreas** nas que sejam previstos **conhecimentos pedagógicos**. (Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura, grifos meus)

Ao reconhecer as discussões desenvolvidas ao longo do tempo pela ANFOPE e contrariando os pedidos de aprofundamento da discussão através de audiências públicas colegiadas solicitadas por diversas faculdades de educação do país, o CNE forjou todo um ambiente hegemônico em torno do debate envolvendo as Diretrizes

Curriculares Nacionais de Pedagogia. O pretense consenso foi difundido por uma apropriação *sui generis* das contribuições da ANFOPE no debate.

Ao se tornar pública a primeira proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais, entidades e diversos educadores nas universidades públicas elaboraram propostas e críticas que foram enviadas posteriormente ao CNE, objetivando uma participação mais democrática e dialógica na formulação final do texto.

As intermináveis discussões e disputas levaram a elaboração de 22 versões de pareceres. Assim, esse próximo capítulo buscará explicitar a essência epistemológica dos pareceres e as suas modificações ao longo do ano de 2005, comparando as versões, a fim de compreendermos as bases de formação em disputa no CNE ao longo do processo.

4. DAS VERSÕES DOS PARECERES PARA A RESOLUÇÃO N° 01 /2006

A primeira proposta, elaborada em março de 2005 e tornada pública no início de abril para as instituições de ensino, trouxe polêmicas para grande parte das instituições e foi, sem dúvida, o “pontapé” inicial para que as disputas de concepção de pedagogo se reavivassem nos espaços acadêmicos e educacionais. A maior parte do descontentamento veio basicamente em virtude da redação dos artigos 2º, 7º e 8º, que emitiram a ideia da fragmentação do curso de Pedagogia entre bacharelado e licenciatura. A redação destinou claramente o curso apenas à formação de professores na educação infantil e educação básica, sem mencionar as funções de gestão do processo educativo. O curso foi igualado praticamente a um curso normal superior:

Art 2º - O Curso de Pedagogia destina-se precipuamente à formação de docentes para a educação básica, habilitando para: a) Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil; b) Licenciatura em Pedagogia, Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O artigo afirma que o curso de Pedagogia “pode” ou não possuir o bacharelado, sendo essa parte do curso somente direcionada ao “adensamento científico” e não necessariamente à licenciatura. Com isso, os estudos relativos a conteúdos próprios da prática educativa se dissociam da formação científica. Estabeleceu-se também o pré-requisito de 800 horas para as atividades de bacharelado, algo que também foi muito questionado e evidenciado.

Art. 7º – O Curso de Pedagogia **poderá conduzir ao grau de Bacharel em Pedagogia, visando ao adensamento em formação científica.** § 1º. – O Projeto Pedagógico da instituição deverá prever para o bacharelado pelo **menos 800 horas adicionais às da licenciatura.** § 2º - O grau de Bacharel em Pedagogia será registrado por apostilamento nos diplomas de Licenciatura em Pedagogia.

O texto do artigo 8º ainda fez menção a ideia dos “especialistas” na Pedagogia, o que causou insatisfação em grande parte dos educadores que repudiariam as antigas habilitações.

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

A proposta ainda apresentou minimalismos que reduziram o campo de atuação do pedagogo, somente direcionado ao trabalho com crianças:

Art 3º- O Curso de Pedagogia visa à formação de licenciados que sejam capazes de: planejar, promover, conduzir, acompanhar **e avaliar processos educativos de crianças**, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação Infantil, bem como em contextos educativos não-escolares;

Esse mesmo artigo 3º também apresentou outros termos que induziram a interpretações conservadoras ou equivocadas acerca do profissional pedagogo, confundindo a profissão com um assistente social de vertente caridosa.

Investigar processos educativos que ocorrem em distintas situações institucionais – escolares, assistenciais, comunitárias, empresariais ou outras - com a finalidade de planejar, executar, coordenar a execução e avaliar projetos de formação escolar ou de educação continuada; **de participar de iniciativas de apoio à vida digna de idosos, doentes, pessoas com necessidades educativas especiais, ou de crianças, jovens e adultos privados de ambiente de família e moradores de rua.**
(idem)

A ideia do trabalho do pedagogo “predominantemente” restrito ao contato com crianças se repetiu nas perspectivas da atuação do estágio curricular, “complementarmente” atuando na participação de atividades da gestão.

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

O Parecer nº 18, já na introdução, emite uma possível tentativa de aproximação com a concepção do FORUMDIR, uma vez que diz:

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

E logo em seguida, na mesma introdução, é enfatizada a importância do “avanço do conhecimento” na tecnologia como alicerce para se pensar a formação do pedagogo, imbuindo o entendimento de que é necessário adotar “outras possibilidades” de aprendizagens mais modernas e versáteis que o ensino presencial:

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia **ancoram-se** na história do conhecimento, na história da formação de profissionais e pesquisadores em Pedagogia, bem como **nas perspectivas**

de avanço do conhecimento, da tecnologia e nas demandas da sociedade brasileira. (BRASIL, 2005 b, grifos meus).

No entanto, o texto relativo à concepção de docência ainda trouxe insatisfação no movimento de educadores de forma generalizada e continuou apresentando limitações, tanto no campo da atuação, quanto nos problemas relativos ao adensamento teórico da formação. A expressão “dependendo das atividades locais” abre margem para caracterizar a gestão subentendida como atividade secundária no campo de atuação do pedagogo:

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

b) **Gestão educacional**, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos, bem como o estudo e formulação de políticas públicas e institucionais na área de educação.

c) Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. (BRASIL, 2005b, grifos meus)

Curiosamente, a introdução do Parecer nº 18 defende a ideia da Pedagogia como Ciência da Educação, entendendo o curso enquanto ciência no campo da formação e evidenciando uma grande contradição com o sentido teórico do texto. Uma incoerência diante da defesa “praticista” e minimalista de docência defendida na essência da redação. Tal concepção até hoje é minoritária no campo da Pedagogia e levanta muitos questionamentos entre os educadores diante do curso:

Na sua aplicação há de se adotar como referência o respeito a diferentes **concepções teórico-metodológicas norteadoras da Pedagogia, entendida tanto como ciência** quanto como campo de formação de educadores que se qualificam com base na docência dirigida à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2005b, grifos meus).

Na versão 20 do parecer, emitida pouco depois das manifestações de descontentamento com a proposta de resolução das Diretrizes Curriculares, é nítido o reconhecimento do CNE diante dos posicionamentos das entidades, associações e centros acadêmicos que naquele momento faziam contraponto com o texto apresentado no documento, apresentando inúmeras contribuições.

Primeiramente, tratou-se de rever as contribuições apresentadas ao CNE, ao longo dos últimos anos, por entidades - associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos que têm como objeto de investigações a Educação Básica **e a formação de profissionais que nela atuam; sindicatos e centros acadêmicos que congregam os que são partícipes diretos na implementação de política nacional de formação desses profissionais e de valorização do magistério; assim como por estudantes e professores do curso de Pedagogia individualmente.** (BRASIL, 2005c, grifos meus).

O CNE ressaltou em sua redação a relevância da participação dos sindicatos e centros acadêmicos “como partícipes diretos da implementação da política nacional” e a princípio essa afirmação se configurou numa abertura democrática no contexto do debate. No entanto, no plano político concreto, essa afirmação não se concretizou, pois as contribuições dos centros e diretórios acadêmicos foram ignoradas da discussão a todo momento. Os militantes e estudantes de Pedagogia envolvidos foram estigmatizados pelos representantes políticos e intelectuais das instituições superiores, que consideraram a postura estudantil irreduzível às propostas apresentadas pelo governo e pelas entidades docentes, ou pouco fundamentada academicamente nas suas defesas de concepção de pedagogo.

A redação deste parecer (o de nº 20) só fez especificações iniciais de marcação de artigos e trechos a serem discutidos, a pedido dos documentos das

entidades e instituições de ensino enviados ao CNE e seu texto esteve muito similar ao parecer anterior (18). Novamente, seria repetida a ideia de Pedagogia como ciência. “Esta é a formulação para o curso de Pedagogia que chegamos e que certamente não esgota a campo epistemológico da Pedagogia, ciência da educação.” (BRASIL, 2005c, p.12).

Na penúltima redação do parecer de 28 de novembro a 3 de dezembro, nas questões relativas a concepção teórica das Diretrizes, o texto praticamente não se alterou. Novamente, considero relevante destacar a ênfase dada no documento às novas tecnologias existentes no campo pedagógico:

[...] relacionar as **linguagens midiáticas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação – TIC** adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade. (BRASIL; 2005e, grifos meus).

Consolidou-se, nesse parecer, o resultado final das discussões do debate no CNE, sendo acrescentada nesse texto a tão reivindicada atuação do pedagogo nas atividades da gestão, porém de forma recuada, incluindo a palavra “participação”.

A formação oferecida abrangerá integradamente à docência, a **participação de gestão** e avaliação de sistemas e instituições de ensino, em geral, assim como a elaboração, execução acompanhamento de programas e atividades educativas não escolares (BRASIL, 2005e, grifos meus).

Estabeleceu-se, finalmente, o aumento da carga horária dos cursos, de 2.800 horas para 3.200 horas, distribuindo melhor as atividades relativas ao bacharelado e a licenciatura, como especificado abaixo. Algumas modificações incorporadas no documento foram responsáveis por provocar o consentimento e a acomodação de determinados grupos e entidades que tentaram, em algum momento do processo de

disputa, sugerir um maior adensamento teórico na formação do pedagogo, buscando reforçar uma discussão política mais progressista no processo.

Face ao objetivo atribuído ao curso de graduação em Pedagogia e ao perfil do egresso, a sua carga horária será a seguinte: no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo pelo menos 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado em Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; pelo menos 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; pelo menos 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, por exemplo, da iniciação científica, extensão. (BRASIL, 2005e),

O Parecer nº 5, de 13 de dezembro de 2005, foi aprovado por decisão unânime do CNE, com a mesma redação do parecer anterior, de 28 de novembro a 3 de dezembro. Sobre isso, Saviani (2008) destaca que após várias idas e vindas foi aprovado, em 13 de dezembro de 2005, pelo CNE, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo ministro em 10 de abril de 2006 (SAVIANI, 2008, p.64).

O texto final da Resolução CNE nº 1/2006 representou um processo intenso de quase 10 anos de discussões (1996-2006) e refletiu relações de poder que consensualizavam um texto flexível, contemplando interesses específicos de diferentes instituições de educação. Diante dos inúmeros pareceres elaborados num processo de intensas disputas no CNE, resalto a seguinte indagação: Qual formação e que perfil de pedagogo as novas Diretrizes quiseram priorizar nesse cenário? Este questionamento será discutido a seguir.

4.1. A REDAÇÃO FINAL DAS “NOVAS” DCN: DILEMAS E REFLEXÕES

A ambiguidade e a escassa fundamentação teórica existente no texto da Resolução nº 5/2006 ainda é motivo de muita discussão e incertezas quanto às reformulações curriculares nos cursos de Pedagogia.

Autores como Pimenta, Libâneo, Miranda e Saviani denunciam tamanho reducionismo epistemológico presente no documento através de seus recentes trabalhos e apontam a perda da qualidade de uma formação crítica e densa, capaz de contemplar as necessidades da escola pública de hoje e das diversas áreas do campo educativo pertinentes a atuação do pedagogo. A redução da carga curricular de áreas de saber distintas das atividades inerentes às tarefas docentes contribui para a perda da identidade de um profissional apto a atuar em diversas dimensões sociais e pedagógicas presentes na sociedade.

Estas modificações são oriundas desse processo não-democrático de imposição do consenso da base docente, proveniente do acirramento das disputas por interesses político-econômicos diante das discussões, que acarretaram a construção de um texto cheio de imprecisões e de jargões pedagógicos, que peca consideravelmente na garantia das atividades de pesquisa presentes no currículo e no fortalecimento de uma formação sólida de gestores educacionais presentes no curso de Pedagogia. Assim, Saviani afirma que as instituições terão dificuldade quanto ao modo como devem proceder para organizar o curso de pedagogia e sobre as diretrizes a serem seguidas, uma vez que não é fácil “identificar na Resolução do CNE uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso.” (SAVIANI, 2008, p.67).

Vejamos alguns dos principais artigos presentes na resolução que mostram a falta de clareza e de sustentação teórica que consolida a ideia central desta formação:

Art 3º. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - **o conhecimento da escola** como organização complexa que tem a função de **promover a educação para e na cidadania**.

II - **a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados** de investigações de interesses da área educacional.

III - **a participação na gestão de processos educativos e na organização** e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

O inciso I do artigo 3º enfatiza a ideia do conhecimento da escola como promotor de desenvolvimento da cidadania, mas não especifica a função do licenciando diante de suas ações operacionais na construção do conhecimento no âmbito do espaço escolar. Já no inciso II, a pesquisa é enfatizada de forma breve, sem especificar qual a finalidade desse caráter investigativo no curso e somente se atendo à análise e aplicação de resultados. O inciso III é sem dúvida o mais problemático, vista a utilização da expressão “participação na gestão”, que expressa o sentido de que o pedagogo terá um papel de coadjuvante sem assumir exclusivamente esta função da gestão de processos educativos nos espaços formais e informais. Este trecho do parecer gerou grande polêmica em torno das discussões teóricas, pois o texto, predominantemente, menciona a docência e as atividades da sala de aula como cernes principais do trabalho do pedagogo e na passagem relativa à gestão educacional, e a redação traz confusão e ambiguidade. Libâneo alerta sobre as consequências dessa ausência de atividades da gestão educacional presente na resolução:

A organização e gestão das escolas não pode ser um trabalho improvisado, pois ela é requisito para realizar os objetivos da escola. Pesquisas que buscam saber que características distinguem uma escola, quanto ao nível da qualidade de ensino, mostram que o modo como a escola funciona - suas práticas de organização e gestão, a capacidade de liderança dos dirigentes, a assistência aos professores e alunos, a consistência do projeto pedagógico curricular, as oportunidades de reflexão e trocas de experiências entre os professores, um currículo bem estruturado e bem coordenado - faz diferença com relação aos resultados escolares dos alunos. São razões suficientes para se valorizar a formação específica de diretores de escola e coordenadores pedagógicos, em função da ajuda que

podem dar aos professores e à melhoria da aprendizagem dos alunos. (LIBÂNEO, 2006, p.21)

Vejamos a redação do artigo 4º da mesma resolução:

Art 4º Parágrafo único. As **atividades docentes também** compreendem **participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino**, englobando:

- I. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de Educação.
- II. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e **experiências educativas não-escolares.**
- III. produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares. (*Idem*)

O texto apresenta indefinição quando afirma que as atividades docentes compreendem participação na organização e instituições de ensino como atividades relacionadas a docência. No inciso II, é explícita a contradição ao inserir nesse mesmo âmbito profissional da docência a gestão de sistemas e instituições de ensino e outras experiências não escolares que possuem tarefas e especificidades próprias. Supondo que o pedagogo trabalhe numa emissora, com desenhos animados ou programas infantis; como consultor de textos de algum órgão de educação; como educador cultural de projetos, coordenando cursos de extensão e pós-graduação num setor administrativo da universidade. Esse profissional exerce alguma atividade docente? O documento se refere a “atividades docentes” em vários momentos, no entanto, muitos campos de trabalho ou áreas de atuação ocupados pelos pedagogos em tempos atuais não se aproximam destas atribuições da docência referentes à “organização e gestão”, presentes em tal resolução.

Art 5º - O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I - atuar com **ética** e compromisso com vistas à construção de uma **comunidade justa, e equânime, igualitária;**

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma para contribuir, para o seu desenvolvimento nas **dimensões**, entre outras, **física, psicológica, intelectual, social** ;

III - fortalecer o desenvolvimento nas **dimensões**, entre outras, **física, psicológica, intelectual, social**;

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

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades **físicas, cognitivas, emocionais, afetivas** dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma **interdisciplinar e** adequada às diferentes fases do **desenvolvimento humano**;

VII - relacionar **as linguagens** dos meios de **comunicação** à **educação**, nos processos **didático-pedagógicos**, demonstrando **domínio** das **tecnologias de informação e comunicação** adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas

IX - identificar problemas **socioculturais e educacionais** com postura **investigativa, integrativa e propositiva** em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação das **exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas** e outras;

X - demonstrar consciência da **diversidade**, respeitando as diferenças de natureza **ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais , classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais**, entre outras;

XI - desenvolver trabalho de equipe, estabelecendo diálogo entre a área **educacional** e as diversas áreas de **conhecimento**;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade **sociocultural** em que estes desenvolvem suas experiências profissionais não escolares sobre processos de ensinar e de aprender, **em diferentes meios ambiental-ecológicos**, sobre propostas curriculares, e sobre organização do trabalho **educativo e práticas pedagógicas**;

XV - utilizar com propriedade, instrumentos próprios para construção de **conhecimentos pedagógicos e científicos**.

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ - No caso dos professores **indígenas** e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover **diálogo** entre **conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas** próprias á **cultura do povo indígena** junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária.

II - atuar como **agentes interculturais**, com vista a valorização e o estudo de temas **indígenas** relevantes.

§2º - As mesmas determinações e aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de **quilombos** ou que se caracterizam por receber populações de **etnias e culturas** específicas

O artigo 5º merece um destaque maior por sua extensão e inúmeros jargões pedagógicos, normas, valores e atitudes referentes às atividades conferidas ao profissional pedagogo.

A fluidez da redação com trechos impregnados de sentido genérico abre margem para as imprecisões metodológicas e teóricas do campo da Pedagogia, além de contribuir para a ideia da “polivalência”, sem definições precisas de quais áreas de atuação serão ocupadas pelo pedagogo. Analisando essa ótica dos discursos fluídos, Wood destaca que “essa rejeição do universalismo em nome de um pluralismo libertador é contraditória e autoanuladora”. Para o autor, ao contrário, até mesmo as formas mais moderadas de “pluralismo” têm se mostrado insustentáveis sem o apelo a certos valores universalistas, tal como o princípio liberal clássico da “tolerância” (WOOD, 1999, p.18).

Ao analisarmos o trecho acima, podemos identificar inúmeros termos que fazem parte desse artigo “colcha de retalhos”, que enfatizam as atribuições desse profissional pedagogo e que resumem basicamente as incongruências e imprecisões da redação desta resolução: educação (3 vezes, contando com as derivações), física (3 vezes), culturas (3 vezes, contando com as derivações), ética (2 vezes, contando com as derivações), pedagógico (3 vezes), religião (2 vezes, contando as

derivações), psicológica (2 vezes), desenvolvimento humano (2 vezes), indígenas (2 vezes), políticas (2 vezes), comunicação (2 vezes), étnico-racial, ambiental-ecológico, diversidade, investigativa, integradora, intelectual, cognitiva, sócio-culturais, científico, emocionais, econômicas, escolhas sexuais equânime, igualitária, faixas geracionais, classes sociais, necessidades especiais, filosóficas, didático-pedagógica.

Art 6º - A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a **diversidade** nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I- um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a **multiculturalidade** da **sociedade** brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de **realidades educacionais**, assim como por meio do estudo acurado da **sociedade** brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de **realidades educacionais**, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de **princípios, concepções e critérios** oriundos de diferentes áreas do conhecimento com pertinência ao campo de Pedagogia, que contribuem para o **desenvolvimento** das pessoas, das **organizações** e da **sociedade**;

b) observação, **análise, planejamento, implementação e avaliação** de **processos educativos** e de experiências **educacionais**, em ambientes escolares e não escolares;

c) utilização de **conhecimento multidimensional** sobre o **ser humano**, em situação de aprendizagem;

d) aplicação, em práticas **educativas**, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas **dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial**.

e) realização de **diagnóstico** sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da **sociedade**, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses de captar contradições e de considerá-lo nos planos **pedagógico** e de **ensino aprendizagem**, no planejamento e na realização das atividades **educativas**;

f) **planejamento, execução e avaliação de experiências** que considerem o contexto histórico e **sociocultural** do sistema educacional brasileiro, particularmente no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviços e apoio escolar;

g) estudo de Didática, de teorias e metodologias **pedagógicas**, de processos de organização do trabalho docente;

h) decodificação e utilização de **códigos** de diferentes **linguagens** utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes ao primeiro ano de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

i) estudos das relações entre educação e trabalho, **diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade** entre outras problemáticas centrais da **sociedade** contemporânea;

j) atenção às questões atinentes **à ética, à estética e à ludicidade** no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico a pesquisa, a extensão e a prática **educativa**.

k) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II) **um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltados a área de atuação profissional priorizados pelo projeto **pedagógico** das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais oportunizará entre outras possibilidades:

a) investigações sobre **processos educativos e gestoriais** em diferentes situações, instituições: **escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais** e outras.

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a **diversidade social e cultural** da **sociedade** brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e **inovadoras**.

III) um núcleo de estudos **integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) **seminários**, estudos **curriculares**, em projetos de iniciação **científica, monitoria e extensão**, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando **aprofundamentos e diversificação** de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos

c) atividades de **comunicação** e expressão **cultural**.

Seguindo este mesmo espírito de repetição e confusão de termos pedagógicos “contemporâneos”, o artigo 6º apenas se diferencia do artigo 5º, pois está mais direcionado à área de atuação de estudos do pedagogo, dividindo a estrutura curricular em 3 partes: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamentos e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores. Destaque para a repetição exaustiva da palavra “sociedade” em várias alíneas. Para uma análise mais refinada desse artigo, diante de inúmeras palavras que recebem ênfase no desenvolvimento do texto, é preciso se reportar a fundamentações teóricas que analisam criticamente esta escolha de linguagem utilizada atualmente pelos estudos de ciências humanas.

Ellen Wood, em seu importante estudo sobre pós-modernidade, caracteriza esse novo paradigma intimamente ligado à determinada linguagem que desconsidera a formação integral e universal, focando especialmente nas diferenças existentes na sociedade e na fragmentação da formação. Essa tendência vem sendo evidenciada principalmente no campo das ciências sociais, com a tentativa de se defender sempre os interesses particularistas em detrimento do caráter universalista. Wood destaca esses termos que se configuram como os jargões da teoria:

Os pós-modernismo implica uma **rejeição categórica do conhecimento “totalizante” e dos valores “universalistas”**, incluindo as concepções ocidentais de “racionalidade”, idéias gerais de **igualdade** (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana geral. Ao invés disso, os pós-modernistas enfatizam a **“diferença”**: **identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade**; suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e **“conhecimentos” particulares**, incluindo mesmo ciências específicas de alguns **grupos étnicos**. (WOOD, 1999, p. 12, grifos meus).

Alguns estudos de pós-modernidade pouco comprometidos com a seriedade da pesquisa científica se utilizam desta linguagem, língua e discurso, de forma vulgar para a análise das relações sociais e contradições existentes no mundo real, desconstruindo valores universais ou um conhecimento totalizante com bases histórico-críticas da formação teórica. Assim, Wood ressalta:

O pós modernismo tampouco significa apenas que **sociedade e cultura são estruturados de maneira análoga à língua**, com regras e padrões básicos que pautam relações sociais- de modo muito parecido ao como as regras de gramática, ou sua “estrutura profunda” governam a linguagem. **A sociedade não é simplesmente semelhante à língua. Ele é língua**; e, uma vez que todos nós somos deles cativos, nenhum padrão externo de verdade, nenhum referente externo para o conhecimento existe entre nós, fora dos “discursos” específicos em que vivemos. (WOOD, 1999, p.11, grifos meus).

O repúdio a esses valores universalistas é facilmente identificado na teoria, sustentando suas bases epistemológicas na defesa da diferença e das minorias. Wood também tece comentários incisivos quanto a fluidez e fragilidade na argumentação da pós-modernidade em negar insistentemente as bases marxistas.

Os pós-modernistas rejeitam o universalismo iluminista alegando que ele nega a diversidade de experiências, culturas, valores e identidades humanas. Porém, essa rejeição do universalismo em nome de um pluralismo libertador é contraditória e auto-anuladora. Um respeito sadio pela **diferença e a diversidade**, e pela pluralidade das lutas contra os vários tipos de opressão, não nos obriga a descartar todos os valores universalistas aos quais o marxismo, em sua melhor expressão, sempre esteve ligado a abandonar a idéia de uma emancipação humana universal. (WOOD, 1999, p.18, grifos meus).

Leher (2010) observa que essa hegemonia discursiva incorpora formulações, palavras e imagens provenientes das lutas e da produção conhecimento da universidade que se ressignificam numa embalagem “progressista”, dita pós-neoliberal, objetivando ampliar a eficácia educacional. Os documentos das políticas educacionais visam incluir uma população supostamente excluída diante de discursos considerados “democráticos”.

O diagnóstico para a utilização deste estilo de linguagem fluída e pouco comprometida com a formação híbrida é sustentado sob alegação de que as transformações da sociedade contemporânea precisam ser consideradas em virtude das inúmeras diferenças presentes no cotidiano dos sujeitos. Nesse sentido, a

recorrência de termos que privam pela essência do “individual” como diferença, cidadania, ética, assistencial e comunitário (com significado de cooperação individual) serão sempre ressaltados em tais documentos.

Art 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária de **3.200 horas** de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I- **2.800 horas dedicadas às atividades formativas** como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades prática de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos.

II- **300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também as outras áreas específicas, se for o caso,** conforme o projeto político pedagógico da instituição.

III- **100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento** em áreas específicas de **interesse dos alunos**, por meio de **iniciação científica, de extensão e monitoria.** (*Idem*).

Esse artigo referente a carga horária é, sem dúvida, um dos que apresenta maior discussão e manifestação de discordância referente a carga horária de 3.200 horas do curso de Pedagogia. Tamanho descontentamento de muitos educadores se atribui a distribuição desigual das disciplinas do currículo, que se direcionam, em grande parte, ao conteúdo prático da sala de aula, característico da formação do professor, descaracterizando o campo teórico e as atividades da pesquisa. Abrem-se margens também para que outros profissionais que não sejam os pedagogos, cada vez mais se apropriem das pesquisas em educação nas universidades.

A reduzida carga horária de disciplinas teóricas e políticas no currículo desse profissional aligeira sua formação e diminui as possibilidades de se formular um pensamento crítico diante da complexidade do mundo real. Esta tendência de “inchar” o currículo com disciplinas direcionadas a atividades docentes tem implicações drásticas no campo de atuação deste profissional em atividades de pesquisa e a gestão. Como é possível formar o pedagogo presente na resolução

que atue nas diversas áreas sem a ênfase necessária para os conhecimentos técnicos e teóricos desses campos de saber? Estaria este pedagogo apto a atuar na área da gestão escolar ou mesmo em atividades como administração, supervisão ou orientação escolar, com um currículo predominantemente voltado para as disciplinas referentes ao trabalho docente em sala de aula?

Na parte referente ao estágio curricular de 300 horas, a palavra “prioritariamente” praticamente define que o campo de atuação de estágio do graduando será na sala de aula, pois os estágios de gestão são cada vez mais escassos nas instituições educacionais e espaços não-formais e a normatização contribui ainda mais para que se direcione a docência como única alternativa de intervenção prática no período de graduação. Concluo também que as reduzidas 300 horas só serão suficientes para contemplar uma das áreas de atuação do pedagogo, precarizando as outras esferas da formação.

As 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamentos teórico-científicos em áreas específicas de interesse dos alunos despertam preocupação diante do processo da “empresariamento da educação”, uma vez que a maioria dos cursos de pedagogia é ofertado por organizações privadas de natureza mercantil. Em algumas instituições de ensino particular é comum o reconhecimento de atividades teórico-práticas como idas à biblioteca, cinema, utilização de redes sociais relacionadas ao cotidiano da instituição de ensino superior, entre outras atribuições que não correspondem essencialmente às atividades teórico-práticas. Por fim, os critérios para a destinação destas 100 horas tornam-se sem efeito perante a expressão ambivalente “interesse dos alunos”.

Art 10- As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

O artigo 10 especifica basicamente a extinção das habilitações, mas não esclarece como ficariam as demais especificidades do pedagogo nas outras áreas de atuação. Além disso, há uma possível confusão quanto à legitimidade de

determinados diplomas em processos seletivos ou concursos públicos que têm como pré-requisito algumas aptidões necessárias para a ocupação de determinados cargos. A ênfase na extinção das habilitações sem especificar concretamente a mudança no texto sugere a qualificação de funções de gestão escolar em nível de especialização, estimulando, assim, a abertura do mercado privado como a criação de muitos cursos que garantam habilitação em Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional.

Art. 11- as instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderam a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar um novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema de ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte em que for implantado.

§3ºAs instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando o interesse e direito dos alunos matriculados.

§4º **As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento**, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

O artigo 11 carece de informações que delimitem os critérios referentes à mudança estrutural e curricular do curso normal superior para a Pedagogia, estimulando novamente “brechas” para um mercado privado em potencial de cursos mais aligeirados. A afirmação de que o novo projeto pedagógico deverá “obedecer ao conteúdo da resolução” fere o princípio da autonomia universitária, tão defendido pela categoria de docentes nos espaços universitários, condicionando reformas curriculares a planos governamentais consonantes com interesses econômicos e políticos da hegemonia.

Além disso, não se tem clareza da equiparação dos currículos e diplomas entre os graduandos que já estariam cursando determinado período no curso de Pedagogia e os graduandos iniciantes que ingressaram com a Resolução em vigência, dividindo os níveis de formação e as possibilidades de oportunidades de mercado de trabalho.

4.1.1. “Por debaixo dos panos”: os anexos enviados ao Conselho Nacional de Educação e as contraposições à concepção das DCN

Primeiramente, quero explicar a analogia do tema dessa seção. *Por debaixo dos panos* é uma música de autoria do compositor Antonio de Barros que ficou famosa na voz do cantor Ney Matogrosso, em 1982.

A música expressou através da sua letra uma crítica aos fatos de corrupção que estavam ocorrendo na época e aos poucos a expressão “por debaixo dos panos” se tornou corriqueira no vocabulário popular em assuntos que se referissem a “conchavos”, acordos políticos e atitudes que escondiam discordâncias reais ou conflitos acerca de alguma situação.

A trajetória dessa pesquisa e a descoberta de um anexo de documentos sobre a temática das DCN de Pedagogia no Conselho Nacional de Educação traduziu esse comportamento abordado na música para solidificar o pretense consenso de uma hegemonia que mascara o real conflito presente no debate de formação de pedagogo. E, aproveitando o ensejo da explicação, a palavra “consenso”, no dicionário Aurélio, quer dizer: “Acordo de várias pessoas, consentimento, anuência”. “Consentimento” ou “anuência” transmite, na maioria das vezes, a sensação de ser uma ação coadjuvante em que apenas se autoriza ou se concorda com determinado fato hegemônico consolidado sem participar ativamente da ação.

Nesse sentido, nos seus escritos relativos aos intelectuais, Gramsci aborda a questão da difusão do “consenso” por meio de intelectuais de distintos tipos que concorrem para consolidar uma determinada hegemonia na sociedade civil, como se

o consenso desejado pelo grupo dominante fosse “espontâneo”. Em momentos de crise, contudo, os aparelhos de coerção estatal são acionados.

Os intelectuais são “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2004, p. 21)

No caso da tramitação das Diretrizes, os dissensos foram escamoteados pelo reforço de uma concepção considerada unânime no movimento de educadores ao longo da história. Precisamente no início de 2005, um ano antes a homologação do Parecer nº 5/2006, coordenadores, diretores e parte do corpo docente das Faculdades de Educação do país foram surpreendidos pela orientação na qual foi direcionada uma nova reforma curricular aos cursos de Pedagogia.

Aparentemente, como já exposto algumas vezes no trabalho, o que era consenso em determinados círculos foi difundido como um posicionamento de fato hegemônico: a base docente do curso. De fato, a maioria dos gestores universitários das faculdades de educação, dos centros universitários e das faculdades isoladas estava engajada na defesa do eixo docente como representação de um avanço profissional e epistemológico do curso. O problema é que esse aparente consenso ocultava a polissemia do que vinha a ser a docência. O sentido atribuído pelo CNE e pelo pensamento majoritário da ANFOPE, no contexto próximo ao da aprovação das mencionadas Diretrizes, expressava uma das concepções de docência, apagando as demais vozes que estavam na disputa das DCN.

O Conselho Nacional de Educação recebeu formalmente dezenas de instituições públicas e privadas de várias regiões do país, após anunciar

institucionalmente de forma unilateral a necessidade de adequação dos currículos da maneira mais breve e eficaz possível¹⁸.

Reuniu-se, nesse curto período, anterior à homologação e acalorado de discussão, que durou quase um ano, um anexo com cerca de 800 páginas de documentos advindos de instituições públicas e privadas, que abarcavam pronunciamentos oriundos de diferentes tipos de faculdades de educação e só foram descobertos e publicizados com esta pesquisa de dissertação.

Compuseram esse anexo documentos advindos de: cursos de normal superior, representações políticas, manifestos de centros acadêmicos e executivas nacionais de Pedagogia, além de concepções de diferentes entidades históricas de formação docente, posicionamentos de associações de instituições privadas universitárias e de orientadores e supervisores educacionais, abaixo-assinados de professores e estudantes dos cursos de todo país.

Todavia, essas mesmas contribuições recebidas ao longo do ano, desde abril de 2005 até abril de 2006, foram camufladas e cerceadas do debate na esfera política do Conselho Nacional de Educação, que antecedeu a finalização da escrita e a homologação de um novo documento (Resolução nº 5/2005, que fora reexaminada inúmeras vezes).

O conteúdo da maioria dos documentos enviados ao CNE antes da homologação expressou descontentamento ou preocupação com relação à essência da minuta proposta, que desconsiderou toda a complexidade da formação do curso de Pedagogia, baseada na composição do curso em disciplinas estritamente práticas e pouco teóricas, confrontando a ideia da pesquisa presente no curso e desconsiderando os processos de atividades de gestão e a difusão de diversas

¹⁸ As fontes documentais deste anexo utilizadas na dissertação demoraram cerca de 9 meses para serem viabilizadas, dificultando o processo empírico e de escrita final da dissertação. A intenção da presente pesquisa era analisar discursivamente todas as atas do Conselho Nacional de Educação referente às sessões de discussões do processo de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia do período de 1999 a 2006. Os empecilhos expressos pelos funcionários do órgão para viabilização das referidas atas para esta pesquisa foram tantos que o foco do estudo acabou sendo modificado forçosamente, por conta da argumentação institucional de que só haveria arquivada no biblioteca do CNE, duas atas finais de aprovação do texto das DCN de Pedagogia. Todavia, a viabilização do estudo deste anexo arquivado no CNE trouxe elementos empíricos fundamentais a pesquisa que comprovam o favorecimento dos setores privados nas discussões relativas a aprovação curricular de cursos de graduação como o de Pedagogia.

áreas de conhecimento que exigem especificidades próprias aos espaços não-escolares.

Alguns documentos ainda ensaiavam contribuir com sugestões e reformulações do texto, explicitando contradições trazidas no cerne de alguns artigos e na tentativa de se garantir as bases epistemológicas da formação do pedagogo e da identidade desse profissional, não apenas restrita às séries iniciais. Outros documentos se apoiam nas discussões acumuladas, especialmente pela ANFOPE, que tem como uma de suas principais bandeiras históricas a formação docente universitária.

Contrariando os inúmeros pedidos de aprofundamento da discussão solicitados pelas reuniões colegiadas das faculdades de Educação do país e ignorando o pedido imediato de audiências públicas feito em exaustão pelas coordenações do Brasil e Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia, o Conselho Nacional de Educação forjou todo um ambiente hegemônico em torno do debate, envolvendo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia.

Reconhecendo as discussões desenvolvidas pela ANFOPE na defesa da formação do pedagogo como docente, proposição que foi adotada como parâmetro de sustentação para as Diretrizes Curriculares Nacionais, o órgão incorporou parte da formulação da entidade e estabeleceu algumas concessões com a mesma em relação ao texto final do documento.

No contexto da crítica inegável ao tecnicismo educacional proveniente da ditadura e, mais adiante, no enfrentamento das reformas neoliberais, em especial no âmbito da FNDEP, a ANFOPE foi uma entidade reconhecida pelos seus posicionamentos combativos em defesa da educação pública e suas bandeiras reivindicavam interesses da classe inegáveis no processo histórico de luta do movimento de educadores. Nos tempos atuais, esses ideais defendidos pela entidade foram ficando mais rarefeitos às posições cada vez mais “consensualistas” com as políticas educacionais inspiradas nas agendas dos organismos internacionais e recontextualizadas pelos governos.

A tendência da imposição hegemônica da defesa de base docente feita por grande parte das coordenadoras(es) e diretoras(es) de curso e intelectuais da educação vinculados ao governo federal escamoteou um processo de lutas considerável, ocorrido nas faculdades de educação do país em repúdio ao caráter do documento, e descaracterizou a ação democrática do debate.

A formulação de diretrizes para o profissional pedagogo transpassa por várias dimensões, considerando dois elementos fundamentais presentes no objeto: o caráter pedagógico das diferentes concepções destacadas frente às discussões realizadas durante o processo anterior à homologação e o papel do Conselho Nacional de Educação enquanto principal articulador dos interesses na condução da homologação do documento.

Para facilitar o entendimento, explico esse processo de análise documental deste anexo, separando-os em tabelas e objetivando dar visibilidade aos seguintes indicativos:

- 1** - Principais concepções de formação de pedagogo e educação e posições políticas que perpassavam os inúmeros documentos;
- 2** - Quais os atores e entidades envolvidas neste processo de disputa?
- 3** - Identificação do período de envio destes documentos.

Vejamos algumas das principais concepções e posicionamentos políticos que permeavam os documentos enviados ao MEC na época anterior à homologação da resolução, contrariando o discurso oficial estabelecido:

TABELA 1: Documentos contrários a primeira proposta das DCN, porém favoráveis à concepção docente da primeira proposta de DCN de Pedagogia:

ENTIDADES	ASSUNTO	ASSINATURA DATA DE ENVIO.
Universidade Católica de Goiás	Afirma que a base do curso de Pedagogia é a docência e ressalta a concepção do FORUMDIR como embasamento teórico para afirmar esse lócus. Solicita audiências públicas	<p align="center"><u>ASSINA</u></p> <p align="center">Iria Brzenski</p> <p align="center"><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p align="center">31 de março de 2005</p>
FORDEP/SP	<p>Afirma no seu documento, que o pedagogo profissional atua no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na difusão e produção do conhecimento.</p> <p>Exprime uma crítica a primeira resolução que não enfatiza exclusivamente a formação docente do curso de Pedagogia e exige a retirada de pauta desse projeto de reolução</p>	<p align="center"><u>ASSINA</u></p> <p align="center">Helena Machado de Paula Albuquerque, Coordenadora do FORDEP</p> <p align="center">Emília Freitas de Lima- Docente do Programa de Pós-graduação da UFSCAR</p> <p align="center">Helena C. L. de Freitas-Docente da UNICAMP</p> <p align="center"><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p align="center">12 de abril de 2005</p>
I Encontro Mineiro de Coordenadores do Curso de Pedagogia	<i>Defendem a formação do Pedagogo pautada nas séries iniciais e educação infantil. A prática pedagógica se constituirá em um espaço</i>	<p align="center"><u>ASSINA</u></p> <p align="center">Dr Maria Assunção Calderano.(Coordenadora geral do evento)</p>

	privilegiado de educação. A docência se vincularia aos objetivos educativos de formação humana.	<p>Dra Dea Lucia Campos Pernambuco (Coordenadora do evento)</p> <p>Prof Dr Paulo Curvelo Borges (Coordenador do evento)</p> <p><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p>13 de abril de 2005</p>
Considerações das entidades nacionais - ANPED, CEDES, ANFOPE	<p>Ressalta o marco importante da comissão de especialistas de Pedagogo em 1999. Defende uma política nacional de formação dos profissionais de educação na universidade. Fala da <i>necessidade de superar a fragmentação e a dicotomia entre bacharelado e licenciatura e da desvalorização do profissional docente em detrimento da desvalorização científica.</i></p>	<p><u>ASSINA</u></p> <p>Helena de Freitas</p> <p><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p>14 de abril de 2005</p>
FORUMDIR	<p>Afirma em seu documento “<i>O pedagogo é um profissional que domina determinados saberes, que transforma e dá novas configurações a estes saberes e ao mesmo tempo, assegura a dimensão ética dos saberes que dão suporte a sua práxis no cotidiano do seu trabalho</i>”. Reforça a importância da docência como atuação na Educação Infantil, no ensino fundamental e na gestão dos processos educativos, superando a dicotomia bacharel e licenciado bem como as habilitações fragmentadas e técnicas</p>	<p><u>ASSINA</u></p> <p>Erasto Forte Mendonça</p> <p>Diretor da Faculdade de Educação-UNB</p> <p><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p>15 de abril de 2005</p>
PUC-MG	<p>Pede que se ressalte na minuta proposta pelo CNE, a concepção do FORUMDIR, apelando para as conhecidas posições históricas em relação as DCNs sejam contempladas.</p>	<p><u>ASSINA</u></p> <p>Antônio Francisco da Silva</p> <p>Leda Guimarães Ferreira</p> <p>Solange Rodrigues Bonambo Assunção</p> <p><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p>15 de abril de 2005</p>

TABELA 2: Posicionamentos contrários à concepção da primeira proposta de DCN de Pedagogia

ENTIDADES OU INSTITUIÇÕES	ASSUNTO	ASSINATURA DATA DE ENVIO
ASEC, APASE, AMISP, ASEAL, ADESC, ASSERS, SINESP, FENERSE	<p>Defende o referencial da ciência da educação, concepção fundamentada nas teorias e princípios fundamentais vigentes.</p> <p>Solicita a retirada de pauta do projeto de resolução que: "Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia" do curso de Pedagogia.</p>	<p><u>ASSINA</u></p> <p>Representantes das entidades mencionadas (somente constam as rubricas)</p> <p><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p>6 de abril de 2005</p>
PUC Paraná	<p>Manifesto contrário as DCNs de Pedagogia, em que diz:</p> <p>"A proposição das diretrizes curriculares desqualifica a formação do pedagogo, desconsiderando as propostas do movimento docente instalado no Brasil desde 1980.</p>	<p><u>ASSINA</u></p> <p>Patrícia Lupion Torres (Diretora da Faculdade de Educação)</p> <p>Sirley Terezinha Filipak (Diretora adjunta dos cursos da área da educação)</p> <p><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p>12 de abril de 2005</p>
USP	<p>Manifestação da comunidade da FEUSP de discordância com a Resolução, afirmando que: "Forma o pedagogo, a graduação que possui uma formação integrada para atuar na docência do anos iniciais, educação infantil e na gestão dos processos educativos.</p>	<p><u>ASSINA</u></p> <p>Selma Garrido Pimenta (Diretora da Faculdade de Educação) e inúmeras assinaturas de estudantes.</p> <p><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p>14 de abril de 2005</p>
UNESP	<p>O documento solicita a não aprovação do projeto de resolução que institui diretrizes do curso de Pedagogia. Rejeitam a fragmentação entre bacharelado e licenciatura.</p>	<p><u>ASSINA</u></p> <p>Maria Julia Canazza Dall' Aqua (Conselho de Curso de Pedagogia Araraquara), Ana Augusta de Oliveira (Conselho de Curso de Pedagogia Marília), Sonia Maria Coelho</p>

		<p>(Conselho de Curso Presidente Prudente), Leonor Maria Turini (Pró-Reitoria de Graduação), Antonio Francisco Marques (Conselho de Curso de Pedagogia - Bauru), Thereza Maria de Freitas Adrião(Conselho de Rio Claro), Antonio Cesar Frasseto(S. J. do Rio Preto).</p> <p><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p>15 de abril de 2005</p>
UFC	<p>Os departamentos da Faculdade de Educação se posicionam por unanimidade que o atual projeto de resolução não atende a concepção e princípios e prática histórica desta faculdade de Educação.</p>	<p><u>ASSINA</u></p> <p>Nicolino Trompieri Filho (Diretor)</p> <p>Luis Távora Furtado Ribeiro (Vice-Diretor)</p> <p>Jacques Therrien(Relator, Ex-Diretor)</p> <p><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p>16 de abril de 2005</p>
Faculdade Dr Leocádio José Correia (Curitiba- Paraná)	<p>Entende como “antidemocrática a forma como está sendo conduzida a questão como está sendo conduzida as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação</p>	<p><u>ASSINA</u></p> <p>Prof. Silvete Aparecida Araújo.(Coordenadora do curso de Pedagogia)</p> <p><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p>27 de abril de 2005</p>
AOERGS (Associação de Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul)	<p>Reafirma sua convicção de que a habilitação Orientação Educacional nos cursos de graduação ou pós Graduação em Pedagogia deva ser mantida.</p>	<p><u>ASSINA</u></p> <p>Rubrica sem identificação- Diretora Colegiada da AOERGS</p>
Câmara de deputados	<p>Manifesta preocupação com relação ao projeto de Resolução deste conselho. Faz menção a informações da Associação dos Supervisores Escolares do Estado de Santa Catarina de que a proposta que restringe o exercício</p>	<p><u>ASSINA</u></p> <p>Carlito Meress - PT/SC</p> <p><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p>9 de junho de 2005</p>

	profissional	
Câmara de deputados	Solicita a abertura das discussões de todas as entidades na discussão das futuras Diretrizes Nacionais, por meio de audiências públicas	<u>ASSINA</u> Leodegar Tiscoski - PP/SC <u>DATA DE ENVIO</u> 14 de junho de 2005
Entidades sindicais, Associativas e Educacionais dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, São Paulo	Discorda da formação de pedagogos restrita a docência, defende a ideia de ciência da educação e afirma que a formação de pedagogo é destinada a formar profissionais de inspeção, supervisão, orientação educacional e supervisão.	<u>ASSINA</u> Rubrica sem identificação. <u>DATA DE ENVIO</u> 27 de junho de 2005

TABELA 3: Sugestão de alteração de críticas do texto para as DCN de Pedagogia

ENTIDADE OU INSTITUIÇÃO	ASSUNTO	ASSINA E DATA DE ENVIO
UNI-BH	<p>Ressalta a contradição no artigo 2º, que estabelece habilitações exclusivamente para a docência e evidencia que o texto necessita especificar sobre a formação do pedagogo.</p> <p>Ressalta também a contradição existente no artigo 3º relativo a noção de docência ampliada, que avança com relação a noção de docência ampliada do professor mas restringe a função do pedagogo na organização do trabalho nas escolas.</p> <p>Critica também a abrangência colocada no estágio supervisionado, que não contempla situações assistenciais, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras.</p>	<p><u>ASSINA</u></p> <p>Professores, coordenação e alunos do curso De pedagogia (sem rubrica e identificação)</p> <p><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p>15 de abril de 2005</p>

<p>UFSCAR</p>	<p>Faz a crítica ao artigo 2º na qual destina a formação do pedagogo as séries iniciais e Educação Infantil e sugere a modificação de texto:</p> <p>Constitui-se a formação profissional do pedagogo:</p> <p>Docência na Educação Infantil, Anos iniciais, nas Disciplinas pedagógicas para a formação de professores e em outras áreas emergentes no campo educacional.</p> <p>Gestão Educacional: Entendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, inspeção, avaliação dos processos educativos escolares e não escolares e dos sistemas de ensino, como também o estudo e a participação na formulação das políticas públicas em educação.</p>	<p><u>ASSINA</u></p> <p>Professora Dr Rosa Maria Anunciato de Oliveira</p> <p><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p>15 de abril de 2005</p>
<p>Conselho Estadual de Educação do Pará</p>	<p>Afirma que acertadamente o projeto em estudo destina-se à formação de docentes para a educação básica, habitando o pedagogo para o magistério das séries iniciais e Educação infantil no artigo 2º.</p> <p>Contudo, faz a crítica ressaltando que o bacharelado em pedagogia objetiva somente a formação adensada, não conferindo as habilitações propostas pela LDB.</p>	<p><u>ASSINA</u></p> <p>Não consta a assinatura no documento.</p> <p><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p>Não consta a data no documento.</p>
<p>ANDES</p>	<p>Faz a crítica a resolução afirmando que: “A análise de projeto de resolução indica duas formas de fragmentação dessa formação. A primeira será expressa no artigo 2º do projeto , na medida em que o curso de Pedagogia destina-se apenas a formação de docentes para a educação básica com duas habilitações, uma direcionada para a educação infantil e outra para os anos iniciais do ensino fundamental, repetindo o modelo</p>	<p><u>ASSINA</u></p> <p>GTPE-ANDES-SN</p> <p><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p>25 de maio de 2005</p>

	<p>do Curso Normal Superior.”</p> <p>Indica também expressão dessa fragmentação está indicada “na concepção de que a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental a formação está direcionada para o “contato com as crianças” enquanto que a formação científica está direcionada a formação de “especialistas”</p>	
--	--	--

TABELA 4: Documentos solicitando a transformação de cursos normal superior em Pedagogia e nova análise de credenciamento dos demais cursos

FAPA (Faculdade Porto Alegre)	Solicita a compreensão do CNE de se alterar o curso de Pedagogia a situação do curso de Normal Superior para curso de Pedagogia, afirmando assim que o artigo 11 da resolução do CNE não contempla a situação da FAPA	<p align="center"><u>ASSINA</u></p> <p align="center">Darci Zanzeliz</p> <p align="center"><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p align="center">12 de abril de 2005</p>
SIESPE (Sindicatos das Instituições particulares de ensino Superior do Estado de Pernambuco)	Pede o apoio na viabilização de transformação do Curso de Normal Superior em Pedagogia, nos respectivos Institutos superiores da Educação filiados ao sindicato.	<p align="center"><u>ASSINA</u></p> <p align="center">Sílvia do Rego Barros</p> <p align="center"><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p align="center">16 de junho de 2005</p>
FIBS (Faculdade Integrada de Botucatu)	Solicita a possibilidade de nova apreciação relativa ao credenciamento do curso de Pedagogia, onde a instituição afirma estar de acordo com a Resolução do CNE/CES nº 1	<p align="center"><u>ASSINA</u></p> <p align="center">Cecília Tavares de Andreolini (Diretora Geral das Faculdades Integradas)</p> <p align="center"><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p align="center">28 de junho de 2005</p>
ABMES (Associação Brasileira Mantenedora do Ensino Superior)	A associação vem solicitar: “o apressamento das discussões no CNE relativas a alteração dos perfis dos Cursos Normal Superior e Pedagogia, permitindo às instituições a re-definição da natureza de seus perfis para transformar um em outro, de acordo com o seu interesse.”	<p align="center"><u>ASSINA</u></p> <p align="center">Gabriel Mário Rodrigues- presidente</p> <p align="center"><u>DATA DE ENVIO</u></p> <p align="center">2 de agosto de 2005</p>

4.1.2. Os intelectuais no processo de disputa das concepções de pedagogo

Conforme já analisado ao longo do trabalho, muitas entidades, centros acadêmicos, sindicatos e autores referenciados no campo da educação demonstraram seu posicionamento com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia. Embora a insatisfação ao conteúdo textual da primeira proposta tenha sido notável por inúmeros documentos enviados ao CNE, o movimento de conformação ou consentimento de muitos integrantes desses grupos foi sendo perceptível com o passar do tempo. Nas tabelas¹⁹ relativas ao “anexo esquecido” do debate do CNE, é possível identificar alguns formuladores e até mesmo atores importantes no cenário político.

Gramsci, no estudo relativo a “intelectuais orgânicos”, tentou distinguir o intelectual tradicional daquele intelectual que se organiza “organicamente” em determinado grupo ou função desempenhada.

Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura econômica anterior, encontrou pelo menos na história que se desenrolou até os últimos dias categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. (GRAMSCI, 2004, p.16).

No entanto, ao mesmo tempo em que afirma em seus escritos que “todos são intelectuais”, Gramsci reforça que nem todos os intelectuais ocuparão a mesma função na sociedade, não atingindo os cargos de “governança”:

¹⁹ Destacarei os nomes das pessoas e entidades que assinaram os documentos enviados ao CNE.

Por isso, seria possível dizer que todos os intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates. (GRAMSCI, 2004, p.18).

Nesse sentido, como Gramsci enfatiza, alguns atores receberam maiores destaques nas disputas ideológicas do debate, sendo estes praticamente os formuladores ou consultores do Conselho Nacional de Educação. Podemos identificar, na tabela de encaminhamento das críticas referentes à primeira proposta das Diretrizes Curriculares de Pedagogia, os nomes de Helena de Freitas e Iria Brzenski, as intelectuais que mais defenderam a concepção docente direcionada para as funções do pedagogo na sala de aula.

Helena de Freitas, na visualização da tabela, aparece duas vezes como interlocutora principal dos documentos da ANPED, CEDES e ANFOPE, elaborados conjuntamente, e do Fórum Estadual de São Paulo de Pedagogos (FORPED). São incontestáveis as suas contribuições ao longo de sua trajetória nas pesquisas referentes à formação docente. Contudo, suas convicções políticas com relação às políticas públicas na educação sofreram modificações significativas ao longo dos anos. Freitas pertence ao Partido Comunista do Brasil (PC do B), vertente muitas vezes mais aliada às políticas de governabilidade da “era Lula” do que ao próprio Partido dos Trabalhadores. Assumiu um papel de “mentora” intelectual indireta do CNE durante esse processo final de formulação das DCN de Pedagogia. Observamos nos seus trabalhos anteriores aos governos Lula da Silva a crítica à subserviência das políticas educacionais do Brasil perante as recomendações dos organismos internacionais.

Ao fazer a crítica à questão da implementação das concepções de formação que se consolidaram na década de 90 na América Latina e Caribe, em decorrência dos acordos firmados na Conferência de Jonthien, em 1990, que por sua vez objetivavam elevar o nível de satisfação de necessidades básicas de aprendizagem do plano decenal, Freitas destaca:

A “qualidade” da educação e da escola básica passa a fazer parte das agendas de discussões e do discurso de amplos setores da sociedade, e das ações políticas do MEC, que busca a cooptação para criar consensos facilitadores das mudanças necessárias na escola básica e, principalmente, no campo de formação de professores. (FREITAS, p.18, 1994)

Tentando-se contrapor às políticas de equidade que fundamentavam as reformas dos professores e que, por sua vez, reforçavam o aligeiramento dos currículos, Freitas aponta a necessidade de se fortalecer uma base comum nacional de acordo com educação crítica e emancipatória. Freitas (1999, p.30) ressalta que “a definição das bases da formação, nesse contexto, ganha importância crucial como forma de expressar as diferentes concepções de educação que estavam em debate naquelas circunstâncias”.

Compreendo que, diante da tentativa desenfreada de se contrapor a esses princípios neoliberais a qualquer custo, Freitas se equivoca ao propor, logo adiante, a formulação de uma única base comum nacional para todos os profissionais da educação e faz menção a base comum nacional emitida pela antiga CONARCE, em 1989. No entanto, a autora afirma condições importantes para a compreensão da realidade existente no setor educacional e para a formação da identidade profissional.

Na perspectiva de uma educação crítica, deve-se também reafirmar a concepção sócio-histórica de educador, definida pelo movimento de educadores e defendida pela ANFOPE, concepção de formação do profissional de educação de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade, um educador que enquanto profissional de ensino tenha a docência como base da identidade profissional, domina o conhecimento específico, da sua área, articulando ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (CONARCFE, 1989 apud FREITAS, 1994, p.30)

Freitas, na ocasião, parece acreditar no fortalecimento dessa base comum nacional como instrumento contra a precarização do trabalho docente e na luta pela valorização da formação e condições salariais dos profissionais de educação. Diante desta perspectiva, acredito que não tenha apresentado uma preocupação maior na distinção dessa base comum nacional para os pedagogos.

Iria Brzezinski, também identificada na tabela como uma das intelectuais a enviar documento de defesa a base docente representando a Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), uniu-se ao grupo de Helena de Freitas com a mesma defesa de concepção de pedagogo. Juntas com os intelectuais Marcelo Soares Pereira e Marcia Angela da Silva Aguiar, escreveram, no ano de homologação das DCN (2006), um artigo chamado *Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo de formação*, afirmando que o trabalho se constituiu a partir dos debates feitos do conhecimento teórico-prático sistematizado por entidades como ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, ANPAE. Fariam menção aos princípios de formação da ANFOPE, afirmado em encontro 1998.

Nessa direção, a ANFOPE, em documento de 1998, reafirmara com clareza seus princípios ao indicar as diretrizes para a formação dos profissionais da educação para atuar na educação superior, fortalecendo a necessidade de se repensar as estruturas de Faculdades/Centros de Educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, tentando superar:

a fragmentação entre as habilitações do curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciados, considerando-se a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação. (ANFOPE, 1998 apud AGUIAR, BRZEZINSKI, FREITAS, 2006, p.8).

Percebe-se uma focalização regional dos Estados de Minas Gerais e São Paulo (FORDEP, Encontro Mineiro de Coordenadores de Minas Gerais, considerações das entidades ANPED, CEDES e ANFOPE, considerações do FORUMDIR) diante da defesa da concepção docente que amparou as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia futuramente. Há também uma pequena

predominância da concepção da região Centro-Oeste (Universidade Católica de Goiás). O que se observa no FORUMDIR, embora seja uma entidade nacional, é uma interferência considerável entre o campo de atuação política e campo intelectual de formulador, onde a parcialidade na atividade de representação política é algo impossível. Assim, documento foi assinado por Erasto Forte da Mendonça, na época, conselheiro do CNE e professor da Universidade de Brasília. Tentando esclarecer essa relação dos intelectuais em diversos grupos sociais, Gramsci destaca que:

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais, mas é “mediatizada”, em diversos grupos, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente “funcionários”. (GRAMSCI, 2004, p.20).

É importante demarcar que o movimento de discussões e de elaboração das diretrizes curriculares da pedagogia tem, conforme Freitas (2006, p. 824), um marco importante em 1998, quando a Comissão de Especialistas de Pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes, desencadeou amplo processo de discussão em nível nacional, ouvindo os coordenadores e entidades.

4.1.3. O contraponto à concepção docente das DCN de Pedagogia

Na 2ª tabela de contraposição às DCN de Pedagogia, podemos perceber a mobilização de deputados na Câmara. Carlitos Mers, do PT, de Santa Catarina, demonstrou preocupação com o conteúdo das DCN e fez menção à afirmação da Associação de Supervisores do Paraná de que a proposta de DCN restringiu a formação de pedagogo. Supostamente, é provável que o deputado e a entidade tenham feito alianças, tentando uma melhor correlação de forças nesse processo de disputa. O deputado Leocácido Correia, pertencente ao PP do Estado de Santa

Catarina, solicitou uma maior abertura em torno das discussões referentes à concepção de pedagogo.

As Associações de Supervisores, congregadas num documento único, e as entidades sindicais, associativas e Educacionais dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e São Paulo fizeram referência à Pedagogia como Ciência da Educação. Libâneo (2005, p. 5), também defendeu a Pedagogia enquanto ciência e não curso, reforçando que a Pedagogia é antes de tudo um campo científico, não um curso, cuja natureza construtiva é a teoria e prática da educação e da formação humana. Para ele, “o objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo do fenômeno educativo, em todas as suas dimensões. O ensino do conteúdo desse campo científico pode dar-se num curso, que é o que se denomina apropriadamente *Curso de Pedagogia*”.

Destaco na tabela a indicação relevante de Selma Garrido Pimenta como representante da direção da faculdade de educação da USP, espaço que é celeiro incontestável de importantes produções acadêmicas no campo da Educação. Pimenta produziu uma das primeiras teses sobre formação de pedagogo na USP em 1983, que corresponde hoje ao livro *Pedagogo na escola pública*.

Pelo currículo *lattes* de Pimenta, percebe-se que ela atuou em parte da sua trajetória como orientadora educacional e, tempos depois, publicou diversos trabalhos sobre o campo de atuação. Tais indícios podem explicar sua defesa pelo chamado “pedagogo especialista”, nomenclatura que tanto ela como Libâneo ponderaram sobre a real essência.

É perceptível o cuidado da autora na escrita do documento da USP, com o esclarecimento dos eixos de fundamentação teórica em contraposição às DCN de Pedagogia. Pimenta critica tentativa de se criar dois cursos de Pedagogia: um de licenciatura em Pedagogia, em duas modalidades, magistério da educação infantil e anos iniciais, e de bacharel em Pedagogia, conforme a proposta do CNE:

- 1) Reduz a formação do pedagogo Licenciado à formação de professores, retirando desta qualquer “formação científica”, sacramentado a visão do

senso comum de que formar professores e exercer a docência para crianças é tarefa simples, entendida como simples atividade técnica de pensar.

- 2) Identifica essa Licenciatura com a formação simplificada de hoje oferecida pelo Curso Normal Superior, e, antes, pela Habilitação Magistério, e mesmo pelo antigo Curso Normal, ambos do Ensino Médio;
- 3) Ignora que atividade é uma atividade educativa que ocorre na práxis social, sendo por isso, objeto de pesquisa, para o que se exige “adensamento teórico”
- 4) Entende que a formação científica do bacharel se dissocia de uma das atividades de educar, que é o ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.
- 5) Ao criar nova dicotomia (agora invertida) entre Bacharelado e Licenciatura, transforma e reduz o âmbito e a especificidade da ciência pedagógica, que é o estudo e a pesquisa da práxis educativa e da formulação de propostas e de políticas educativas para a sociedade, na qual o ensino (magistério) se insere. (USP, 14 abr. 2005).

Desde as discussões ocorridas na década de 80 pelos pró-comitês, acerca da concepção de pedagogo, Selma Garrido já fez breve distinção entre o pensamento que outros grupos de educadores e outras entidades possuíam a respeito das formulações dos chamados “Signatários” (grupo de pesquisa sobre o campo da pedagogia composto e pelo autor Carlos Alberto Libâneo, que recebeu essa denominação anos mais tarde), mediante a defesa do pedagogo especialista. Pimenta faz apontamentos para necessidade de se formar um profissional pedagogo na escola pública, dimensionando a organização do trabalho educativo e atuando como mediador das múltiplas relações sociais existente neste contexto

A posição que temos assumido é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e determina, configura-se como essencial busca de novas formas de organizar a escola como efetivamente democrática. A tentativa que devemos ter feito é a de avançar da defesa corporativa dos especialistas para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade. (PIMENTA, 1988 apud PIMENTA, 1999, p.240)

Neste mesmo trabalho de Libâneo e Pimenta (1999, p.242), os autores afirmam que “a SESu/MEC designou comissões de especialistas para a elaboração de diretrizes curriculares dos cursos superiores”. No entanto, ressaltam que os debates ocorridos no GT não correspondiam ao conjunto de propostas apresentadas oficialmente ao final dos trabalhos. “Todavia, foram manifestadas nas reuniões de trabalho diferentes posições sobre a formação dos profissionais de educação, não incluídas no corpo do referido documento.” (*Idem*).

Pimenta e Libâneo definiram, logo adiante, o que para ela se caracteriza como curso de Pedagogia:

O curso de pedagogia destinar-se-á a formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive não-escolares. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p 242)

Teceram críticas relevantes quanto à concepção de pedagogo direcionada à formação para as séries iniciais e para a educação infantil, descaracterizando a figura do profissional pedagogo submetido ao professor, cuja formação passa a ser dominada por estudos disciplinares das áreas das metodologias. Pimenta (1998 apud Pimenta, 1999, p. 245) afirma que esses estudos muitas vezes, ao considerarem a sala de aula como único espaço fundamental, ignoram os determinantes institucionais, históricos e sociais como objeto de estudo da Pedagogia. Desse modo:

a pedagogia, ciência que tem a prática social da educação como objetivo de investigação de exercício profissional, no qual se inclui a docência, embora nele se incluam outras atividades de educar, não tem sido tematizada nos cursos de formação de pedagogos. (PIMENTA, 1998 apud PIMENTA, 1999, p. 245)

E explicitam por que discordam da concepção da ANFOPE:

Conforme já afirmamos, esse princípio levou à redução da formação, levou à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica em virtude da descaracterização do campo teórico-investigativo de pedagogia e das demais ciências da educação e , em, conseqüência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área para o exercício profissional. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 249)

Juntos, Libâneo e Pimenta fundamentaram a frase, repetida algumas vezes em seus trabalhos: “Todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente”, exemplificando a formulação com outros campos de atuação do pedagogo.

Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico reduz ao trabalho docente nas escolas. **A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo, que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.** Por exemplo, o MST faz um trabalho pedagógico, mas não necessariamente o trabalho docente, a não ser quando reúne suas crianças nas salas de aula para a escolarização formal ou os militantes para estudar o aprimoramento de práticas agrícolas, os direitos trabalhistas de lavradores etc.). O pedagógico e o docente são termos inter-relacionados mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia. (*ob. cit.*, p. 252, grifos meus)

Eles também expõem diversos questionamentos com relação aos profissionais que estão sendo formados nos cursos de Pedagogia: “onde estão os especialistas de planejamento da educação, de administração de sistemas, gestão escolar formulação de políticas públicas para educação, avaliação educacional, avaliação de aprendizagem, pesquisa pedagógica específica etc?” (*ob. cit.*, 1999, p.249).

Libâneo, Pimenta e Franco escreveram, em 2005, um manifesto de educadores brasileiros sobre diretrizes curriculares nacionais, assinado por mais de

100 educadores, em que foi colocada a posição contrária à proposta de minuta de DCN, tornada pública em abril daquele ano. Além de explicitarem suas concepções teóricas levantadas em seus trabalhos sobre a temática, posicionariam-se politicamente contrários a forma com o CNE estava conduzindo o andamento das discussões.

Entendemos que o rumo que o CNE vem conferindo à formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia empobrece a contrinuição da análise crítica da educação que se pratica nas instituições de formação e instituições escolares. Enquanto intelectuais e pesquisadores da Pedagogia, considerando nosso dever contribuir com o CNE nessa complexa responsabilidade de definir o campo de estudos e o perfil do profissional pedagogo, necessário às demandas sociais e educativas da sociedade brasileira contemporânea. O presente documento visa, assim, explicitar nossa compreensão da natureza e identidade da Pedagogia como área do conhecimento e do exercício profissional dos pedagogos, apresentando outros possíveis percursos de formação desses profissionais. (LIBÂNEO e PIMENTA, 2005, s/p)

Considero os estudos de Pimenta e Libâneo e a luta dos mesmos para propor uma outra concepção bastante significativos nesse processo de discussões sobre a formação do pedagogo. No entanto, concluo que os estudiosos se equivocam quando afirmam que o curso de Pedagogia tem a finalidade de formar somente gestores, pesquisadores, coordenadores pedagógicos ou de ensino e comunicadores sem mencionar o docente.

Conforme a nossa análise, há uma incoerência muito grande na teoria dos dois autores nesse aspecto, onde estes, ao mesmo tempo em que defendem a perspectiva do pedagogo enquanto cientista da educação, não consideram o professor neste campo de conhecimento. Excluem de suas conceituações teóricas, justamente o profissional da educação que mais se relaciona ao processo teórico-prático, podendo contextualizar o fenômeno educativo através de diversas abordagens metodológicas no espaço escolar.

O que é o curso de pedagogia? Trata-se de curso para a realização da investigação em estudos pedagógicos, tomando a pedagogia como campo teórico de atuação profissional. Como campo teórico de atuação profissional, destina-se a preparação de pesquisadores, planejadores, especialistas em avaliação, gestores de sistema da escola, coordenadores pedagógicos ou de ensino da pedagogia, propriamente dita. Com o campo de atuação profissional, destina-se à preparação **de pesquisadores, planejadores, especialistas em avaliação, gestores do sistema da escola, coordenadores pedagógicos ou de ensino, comunicadores especializados para atividades escolares e extra-escolares animadores culturais, de especialistas em educação a distância, de educadores de adultos no campo da formação.** (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 254, grifos meus)

Como não mencionar o docente na formação dos cursos de Pedagogia? Os docentes das séries iniciais e educação infantil terão realmente que se formar somente em cursos de normal superior? É pensando nessa ideia de fragmentação de curso que iremos de fato valorizar os profissionais de educação na perspectiva da formação? Por que se lembraram de tantos outros profissionais e não mencionaram o docente na perspectiva de formação da Pedagogia? Qual a concepção de animação cultural que se tem hoje nas escolas em geral e quais os cursos de Pedagogia que propiciam um currículo voltado para essa atuação? Devemos aprofundar melhor o debate dessa atividade no campo de atuação do pedagogo. Quem seriam esses comunicadores especializados em atividades escolares? Nos moldes da política educacional da atualidade, só conseguiria imaginá-los inseridos em organizações não-governamentais, precarizando ainda mais as relações do trabalho docente e esvaziando a ideia da escola como espaço educativo. A Pedagogia teria realmente que formar especialistas de educação a distância, promovendo cada vez mais o aligeiramento dos currículos e comodificação da educação?

Nesse sentido, acredito que Libâneo e Pimenta perdem o eixo fundamental das discussões de concepção de pedagogo e talvez, por isso, tenham sido rechaçados do debate pelo grande grupo de educadores.

4.1.4. As Associações de Supervisores e Orientadores e a defesa pelas antigas habilitações

Percebemos, na tabela de anexos que visibilizam os documentos contrários às DCN de Pedagogia, a posição significativa da região Sul. Em ocasião de estadia em Porto Alegre por motivo de congresso, fui até a sede da AOERGS (Associação de Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul) para realizar entrevista com algum representante da associação sobre o tema da pesquisa. Procurei conversar com a professora e orientadora educacional Roberta, que me recebeu no espaço. Indaguei a respeito do posicionamento da entidade com relação às DCN de Pedagogia. Roberta pouco soube responder sobre o atual posicionamento da entidade e disse que não havia qualquer artigo ou trabalho que contra argumentasse o conteúdo da resolução. Ao perguntar se a entidade preservou ainda uma resistência as DCN de Pedagogia, a resposta da mesma foi negativa.

Um indício apontado para a pesquisa depois dessa experiência é o de que após o ato de homologação da resolução do ministro Fernando Haddad, fortaleceu-se um sentimento de conformação ou “apagão da memória” por parte das entidades que se contrapuseram à concepção de pedagogo.

O que podemos notar de incomum nas associações de supervisores e orientadores e entidades associativas e educacionais é o posicionamento de defesa das habilitações da profissão de pedagogo, tendo como respaldo de justificativa os artigos da LDB, 62, que enfatiza que a formação de professores pode ou não ser feita no curso de Pedagogia, e o 64, que determina que a formação de profissionais de administração, supervisão, orientação e inspeção serão feitas em curso de Pedagogia.

O próprio histórico de aprovação do texto da LDB na base da “rasteira” do Senador Darcy Ribeiro, mediante outras propostas construídas historicamente por movimentos de educadores, já denunciou relações de contradição e acordos feitos no conteúdo do seu texto. Pedro Demo destacou em seu livro *LDB, ranços e avanços*, que:

Já a LDB é uma lei “pesada”, que envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como escolas e universidades. Não teria qualquer condição de passar um texto “avançado” no sentido de ser “ a lei dos sonhos do educador brasileiro”. Como o Congresso Nacional é sobretudo um pesadelo, as leis importantes não deixam de sair com sua cara, e são, pelo menos em parte, também pesadelo. Lei realmente “boa” só pode provir de um Congresso “bom”. (DEMO, 1997, p. 10)

Diante da ideia corporativista de defender as suas especificidades relacionadas às atividades de gestão, acabou passando por cima de uma bandeira histórica de formação universitária para os profissionais da educação, reivindicada pelo ANDES na década de 80, além de não atentarem para o tenebroso resgate das habilitações da reforma universitária de 69.

As entidades sindicais, associativas e educacionais ²⁰sugeriram incluir no texto as chamadas “habilitações” de administração, inspeção, supervisão e orientação para se formar o pedagogo. Os documentos de Orientação Educacional se embasaram nas Leis nº 5.564, de 1968, e Decreto nº 72.846, de 1973, que estabelecem a divisão social do trabalho na escola entre professores e especialistas no período ditatorial, sem enfatizar nenhuma crítica ou discordância no documento relativa ao sentido dessas legislações na época da ditadura. Um equívoco conceitual que levou a um posicionamento político complicado no âmbito das discussões.

“Pegaram carona” na defesa das habilitações, utilizando como sustentação teórica a LDB, entidades como ADESC (Associação de Supervisores Estaduais de Santa Catarina) e dois documentos conjuntos de posicionamento de inúmeras entidades, como:

²⁰ - Compõem as Entidades Associativas e Sindicais: O Centro de Professorado Paulista(CPP), o Fórum Paulista de Pedagogia(FORDEP), O Sindicato de Especialistas de Educação do Município de São Paulo(SINESP), o Sindicato de Especialistas de Educação do Estado do Rio de Janeiro(UDEMO), a UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e o Centro Universitário de Fundação de Ensino para Osasco(UNIFIEO)

- 1- Associação de Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul, Associação Campo-Grandense de Supervisores Escolares, Sindicato de Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo, Federação Nacional de entidades representativas de Supervisores Educacionais, Associação de Supervisores Educacionais do Rio Grande do Sul, Associação dos Supervisores Escolares de Santa Catarina e Associação Mineira de Supervisores pedagógicos.

- 2- Associação Campograndense de Supervisores Escolares, Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos, Sindicato de Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo, Associação de Supervisores de Alagoas, Associação de Supervisores de Santa Catarina, Associação de Supervisores do estado do Rio Grande do Sul, Sindicato dos Especialistas de Educação do município de São Paulo/SINESP, Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério oficial do Estado do Rio de Janeiro, Federação Nacional de entidades representativas de Supervisores Educacionais e todas as entidades representativas que atuam no suporte pedagógico nas atividades docentes do Brasil

Penso que se todas essas entidades de profissionais especialistas tivessem unificado o seu posicionamento e as suas reivindicações de luta a outras entidades políticas representativas, abrindo mão do espírito corporativista em nome da construção de uma concepção densa de pedagogo, talvez a correlação de força no debate fosse mais acirrada e democrática. Sem isso, perderam o eixo das discussões, defendendo as habilitações da ditadura e a dicotomia entre especialistas / professores-bachareis / licenciados.

4.1.5. Flexibilização das DCN de Pedagogia: a abertura para o processo de mercantilização dos cursos de Pedagogia

No anexo encontrado, identificamos alguns pedidos de credenciamento de cursos de normal superior para Pedagogia, como o conteúdo flexível das legislações educacionais, que possibilitaram a abertura para que o empresariado da educação expandisse seus interesses econômicos, atuando de acordo com a clientela de mercado. Tal processo já havia sido alertado por alguns educadores e pelo movimento estudantil durante o período anterior à homologação da resolução, diante da possível proliferação de cursos em instituições privadas.

A primeira proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia abriu os caminhos para que essas frações de empresariado se mobilizassem pelo pedido de credenciamento de seus tipos de cursos existentes como Normal ou Normal Superior para o curso de Pedagogia. O professor Armando Boito (2002, s/p) analisou esse processo de ascensão da ideologia da “burguesa de serviços”, impulsionada pela ideia da política do Estado mínimo que, por sua vez, acelerou o processo de privatização e a desregulamentação do Estado. O autor explica que a política econômica e social expressa interesses de frações de classes envolvidas em uma correlação de forças que mescla relações de poder, bem como alianças e apoio dos interesses incomuns dessas frações. As mudanças nas relações das classes e de poder estão intimamente ligadas ao processo neoliberal. Com o processo de abertura econômica e social, associou-se outros elementos característicos do cenário dos anos 90, como o enfraquecimento da classe trabalhadora e da burguesia industrial. Em contrapartida, aumentaram novos mercados, propiciando a expansão do ensino superior privado, com o surgimento dos empresários da educação.

Essa facilitação de expansão do ensino superior privado no contexto das políticas educacionais da década de 90 já foi apontada nos estudos de Neves (2002, p.138). A primeira legislação antecipou o caráter privatista da política do Estado

neoliberal para a educação superior, assegurando a destinação dos recursos para a iniciativa privada, mesmo restringindo as instituições que comprovam formalmente finalidade não lucrativas, presentes no Artigo 213. Ao admitir a existência das escolas com fins lucrativos, o artigo antecipou a privatização da educação escolar, contribuindo para o favorecimento do cenário neoliberal na educação. Neves também fez menção ao texto da LDB, que anos mais tarde favoreceu diretamente os interesses burgueses do empresariado da educação.

A linha privatista da educação superior transparece ainda no seu artigo 44, que introduz mais um tipo de curso de nível superior, o curso sequencial por campo do saber. Isto porque as instituições públicas, em geral universitárias, estão voltadas para a execução de cursos de graduação e pós graduação. (NEVES, 2002, p.140)

O artigo 44 a que Lucia Neves se refere possui a redação: “a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I - cursos sequenciais por campos de saber, diversos níveis de abrangência, ampliando a possibilidade do profissional se formar em vários tipos de cursos de graduação como universidades, centros de educação superior, institutos, faculdades e escolas superiores.

Nesse sentido, essa flexibilização do texto referente ao funcionamento das estruturas das instituições superiores, aumentou não só a agenda de reivindicações privatistas na educação superior, como organizou frações de interesse e negociações de representações desses cursos no Conselho Nacional de Educação.

Como bem vimos ao longo desse trabalho, a composição dos membros do CNE, na maioria das vezes, costuma ser por indicação de pessoas que ocupam cargos do governo vigente, procurando conciliar os acordos políticos de governabilidade a essas indicações.

O documento das Faculdades Integradas de Botucatu solicitou a transformação do curso normal superior em Pedagogia, alegando ter recebido conceitos satisfatórios na política de avaliação do ENADE, em que o curso de licenciatura em Educação Infantil e Anos Iniciais (nomenclatura para curso normal

superior) da instituição obteve conselho MB (condições muito boas). A referência da política nacional do ENADE para o controle dos cursos de graduação ainda provoca bastante polêmica nas discussões acadêmicas relativas às pesquisas em políticas da educação, onde esses “resultados” são questionáveis nos pontos relativos à formação profissional.

A FAPA (Faculdade Porto Alegre), na condição de faculdade isolada, solicitou em documento enviado ao CNE a autorização do curso que funcionaria como normal superior para a Pedagogia. O curso foi reconhecido como curso normal, mediante a garantia do magistério para os anos iniciais de ensino fundamental. Utilizando o conteúdo do texto da primeira proposta de DCN como justificativa para a solicitação, a instituição reivindicou o reconhecimento do curso, afirmando que a minuta respaldaria essa transformação, fazendo apontamentos de que outros cursos se enquadrariam na mesma situação. Assim, afirma no documento: “o artigo 11 do projeto de resolução não contempla esta [situação do curso como normal superior, ao invés de Pedagogia] e situações semelhantes”.

De fato, a instituição teria coerência na sua reivindicação conforme a complexa redação do texto final da primeira proposta de DCN de Pedagogia, “Art. 11 – As instituições de educação superior com curso normal superior autorizado ou reconhecido poderão transformá-lo em curso de Pedagogia”.

Neves, em seus estudos, advertiu as implicações dessa relação de incentivo do governo, conforme a aprovação dessas normatizações ou leis que contribuem para a expansão de vagas das instituições superiores privadas, onde esta educação formou o exército de reserva destinado a exercer somente determinadas funções ou carreiras no mercado de trabalho e que dificilmente formarão cidadãos capazes de estudar ou de controlar as classes dirigentes. “A educação mais restrita de uma escolarização voltada para a certificação de mão-de-obra tenderá predominantemente a formar tarefas de mais baixo nível de mercado”. (NEVES, 2002, p.150)

O CNE também recebeu dois documentos relativos a entidades responsáveis pela representação de instituições superiores particulares, que solicitaram o

aceleramento da transformação de cursos normais superiores em cursos de Pedagogia ou vice-versa, conforme tais interesses.

A primeira entidade, denominada SIESPE (Sindicato de Instituições particulares de Ensino Superior no Estado Pernambuco), solicitou a transformação do curso normal em curso de Pedagogia, apresentando algumas justificativas, tais como o esvaziamento do curso normal superior pela adaptação dos cursos de Pedagogia, o fato de que as universidades já ofereciam cursos de Pedagogia com habilitações de normal superior, o MEC autorizou as autarquias municipais do Estado de Pernambuco a oferecerem licenciaturas e mediante o descumprimento da portaria do MEC assinada pelo ex-ministro da educação Cristóvam Buarque, que previa o prazo de até 2007 para obtenção das Licenciaturas de Normal Superior.

A segunda entidade denominada ABMES (Associação Brasileira de Mantenedores de Educação Superior) escreveu no documento de forma enfática:

A Associação Brasileira das Mantenedoras de Educação Superior (ABMES), em atenção a inúmeras solicitações e seus associados, vem solicitar a V. Exa o competente **apressamento nas discussões e definições** das normas referentes às alterações dos perfis dos Cursos Normal Superior e Pedagogia, permitindo às instituições a re-definição da natureza de seus perfis **para transformar um em outro, de acordo com os seus interesses.** (grifos meus)

A audácia da solicitação do documento da ABMES impressiona ao lermos, pois não apresenta nenhuma preocupação com a polidez da redação. Mais impressionante ainda seria a procedência profissional e política do presidente da ABMES, Gabriel Mário Rodrigues, que é reitor da cadeia de Universidades Anhembimorumbi. A cadeia de universidades pertence ao grupo americano Laureate e o surgimento da mesma representou um marco de entrada do capital internacional e de abertura de concessões de políticas para as IES privadas.

Procurando compreender o grupo político que esse sujeito se insere ou a posição ideológica que esse ator se posiciona frente às políticas educacionais,

acompanhemos as respostas de Gabriel Mário Rodrigues a uma entrevista da revista eletrônica *Educação*, realizada pelo site do UOL, em julho de 2006.

1. Na sua opinião, qual é o principal desafio para alavancar o desenvolvimento e a qualidade da educação em nosso país?

(...) Não pode haver distinções entre setores públicos e privados, ou seja, sem a união dos interesses nunca conseguiremos superar os obstáculos. A questão assim, não é criar marcos regulatórios ou dispositivos burocratizantes que impedem o progresso do setor, ao contrário, é preciso criar mecanismos efetivos para garantir metas de expansão com qualidade, tão importantes para o país. A razão dessa afirmação é que temos assistido, nos últimos anos, a esforços muito mais no sentido de criar restrições e obstáculos do que propriamente, ações concretas para a educação nacional. Tais esforços, em vez de unir os diversos segmentos, público e privado, aprofundam as diferenças e dificultam a criação de um pacto nacional em defesa da educação. Sem esse pacto, dificilmente o Brasil conseguirá chegar no patamar que deseja

2. Educação é um bom negócio?

Há vários modos de ver essa questão. Sob a perspectiva do país, é um ótimo negócio conseguir captar recursos do setor privado para financiar a expansão da educação, uma vez que o Estado não tem condições de custear com seus próprios recursos esse processo. Apenas países que possuem uma longa tradição educacional, como os EUA e os países europeus, conseguem manter expressivo volume de recursos estatais para a educação(...). Os EUA, nação mais rica do planeta, sempre puderam destinar investimentos expressivos à educação, que é origem de sua supremacia e que não é o caso do Brasil. Outros países, porém, estão tendo excelentes resultados atraindo recursos privados para o setor, como é o caso do Japão e da Coreia. (grifos meus)

As respostas de Gabriel Rodrigues às questões expressam um apelo à união dos setores públicos e privados, à desburocratização dos recursos destinados ao setor público da Educação, citando os Estados Unidos como exemplo de modelo de educação a ser seguido, não surpreendem se considerarmos que o mesmo é reitor no Brasil de uma das maiores cadeias de ensino privado do mundo. Todavia, o mesmo não nega em entrevista que é ótimo captar recursos para expandir a educação.

Neves esclarece que esta expansão da educação privatista (como ressalta Gabriel Rodrigues em sua fala), recebeu favorecimento da política brasileira com as IES privadas, facilitando o reconhecimento de diversificação de cursos do ensino superior, fruto de uma política governamental populista de ampliação de vagas do antigo PNE (de 2000). “O PNE antevendo a ampliação da pressão popular pelo aumento de vagas, em decorrência do aumento acelerado do número de egressos da educação média, reconhece a “contribuição do setor privado” na expansão da oferta.” (2005, p. 150). A autora afirma também que esse favorecimento de credenciamento de estabelecimentos não universitários atende demandas de clientelas específicas, como “a de magistério, e também o incentivo à criação de cursos seqüenciais e de cursos modulares” (*Idem*).

Leher (2005) advertiu que a venda da Anhembi Morumbi representou uma das maiores transações anunciadas no setor privado da educação brasileira. O autor (p. 1) enfatiza os altos números dessa transação: A Universidade Laureate Education dos Estados Unidos adquiriu 51% da Universidade Anhembi Morumbi por 69 milhões de reais. No mesmo trabalho, Leher (*ob. cit.*, p.2) fundamenta esse processo de “internacionalização da educação” dos países periféricos, afirmando que essas modificações ocorridas na universidade nos últimos anos é herança do neocolonialismo, em que a comodificação da educação opera por regras de livre comércio, não diretamente ligadas a forma de domínio militar e econômico.

Observemos a afirmação que o mesmo destaca em seu trabalho, enfatizando um dos principais obstáculos levantados pelos empreendedores que investem na educação privada:

Os principais obstáculos a serem removidos podem ser simplificados em dois problemas: o fato que grandes instituições de prestígio são **públicas** (que por isso, ocupam os melhores “nichos” do mercado) e de que as regulamentações do ensino superior é **nacional**. Essa realidade diversa teria de ser mudada. Combater o público é crucial para abrir o mercado superior - o nível indubitavelmente mais atraente para os negócios - esta matriculada em instituições públicas, os investidores passam a sustentar que os “subsídios públicos” a essas universidades são uma forma de concorrência desleal em relação aos investidores externos. (LEHER, *ob. cit.*, p. 2, grifos do autor)

Diante da presente formulação, é possível constatar que o público se torna um grande obstáculo para o mercado superior privado, na medida em que representa a preferência de muitos investidores públicos. Podemos concluir qual união de interesses econômicos estão em jogo na resposta de Gabriel Mario Rodrigues, que diz que: “Não pode haver distinções entre setores públicos e privados, ou seja, sem a união dos interesses nunca conseguiremos superar os obstáculos”, de modo que o setor privado de ensino superior, em convênio com outros países, possam concorrer em total igualdade com o setor público, como se todos fossem nacionais.

Nesse sentido, não é por acaso que notamos a menção comparativa de Gabriel Moraes Rodrigues aos Estados Unidos como exemplo de educação a ser seguida: “os EUA, nação mais rica do planeta, sempre puderam destinar investimentos expressivos à educação”. Leher (*ob. cit.*, p.5) também explica que os Estados Unidos e a OMC sempre se empenharam na difusão de valores de que a universidade pública, com seu modelo “humboldtiano”, é incompatível com a realidade dos países periféricos, reforçando recomendações para o ensino superior, como diferenciação institucional (instituições não necessariamente de caráter universitário) e a cobrança de mensalidades. Assim, Gabriel Moares Rodrigues defende o modelo norte-americano de educação, objetivando ressaltar esse novo padrão de internacionalização de capital, que se traduz através da “comodificação da educação”

Em suma, percebemos através das mediações da ABMES no debate de concepção de pedagogo quais as frações educacionais e posicionamentos políticos estavam envolvidos neste cenário, favorecendo, assim, o processo de mercantilização da educação.

5. PEDAGOGO UNITÁRIO: A CONCEPÇÃO PREDOMINANTE NO MOVIMENTO ESTUDANTIL DE PEDAGOGIA

Este capítulo basear-se-á no sugimento da concepção de pedagogo unitário, formulada principalmente pela professora Sônia Guariza Miranda, juntamente com o movimento estudantil do Paraná no espaço *do Fórum Paranaense do Curso de Pedagogia*

É importante destacar o papel acadêmico e protagonista que se deve à região Sul diante da formulação de uma proposta concreta que finalmente se contrapusesse a base comum nacional da ANFOPE e que representasse os anseios da maioria do movimento estudantil de pedagogia. Miranda (2005, p. 9) afirma que esta concepção apoia-se “no princípio da indissociabilidade não hierárquica entre docência, organização e gestão de espaços escolares e não escolares, e produção e difusão do conhecimento”.

O termo unitário tem como referência à Escola Unitária de Gramsci, em que o autor explica que nesse ambiente escolar “o estudo ou a maior parte dele deve ser desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, p.49, 2004). Gramsci também crítica o tipo de escola radicional que predominava na Itália:

Na escola atual, em função da crise profunda tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas do tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece é lovado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2004, p. 49)

Em consonância a essa crítica feita por Gramsci ao ensino voltado para resultados que atendam as demandas produtivas, a concepção de pedagogo unitário condena o reducionismo curricular da proposição da Resolução nº 1/2006, que menciona que o pedagogo prestará ajudas escolares mediante o “apoio escolar” em outras áreas que não estejam previstas no trabalho pedagógico, objetivando atender às relações de flexibilidade presentes nas novas configurações do mundo do trabalho.

Miranda (*ob. cit.*, p.10) também ressalta que o princípio de indissociabilidade entre pesquisa, gestão e docência presente numa formação unitária é sustentada pelo conceito marxista de totalidade, através da síntese das múltiplas determinações de uma formação científica, comprometida com a transformação da sociedade. Konder (1987) enfatiza a importância da categoria da totalidade para o entendimento a realidade do mundo real:

A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isto é, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa que a visão do conjunto proporciona – que é chamada totalidade. (KONDER, 1987, p.18)

Nesta mesma linha de raciocínio, o pedagogo unitário percebe a questão da sua formação a partir do princípio de totalidade, que significa obter entendimento da síntese de múltiplas determinações, que podem ser materiais, econômicas e sociais, os modos de produção e as relações de produção (MIRANDA, *ob. cit.*, p. 2). Esse profissional, através da unidade dialética, compreende as contradições do mundo real presentes na sociedade de classes e adquire a consciência crítica necessária à luta de classes. Konder (*ob. cit.*, p. 8) também nos ressalta, em seus estudos, que dialética é “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Diante dessas bases de sustentação da concepção de pedagogo unitário, parte do movimento estudantil de pedagogia compreendeu que seria necessário primeiramente entender os elementos de contradição que estavam envolvidos desde o surgimento do curso de Pedagogia, relacionando-os com as lutas da categoria de profissionais de educação ao longo do tempo para, posteriormente, entender o processo de disputa no debate das DCN de Pedagogia.

As formulações da presente concepção, oriunda do Fórum Paranaense, trouxeram contribuições inquestionáveis para o movimento nacional de estudantes de Pedagogia. A professora Sonia Guariza participou do 25º ENEPe (Encontro Nacional de estudantes de Pedagogia), explicitando na sua palestra o eixo central do conceito formativo do pedagogo unitário. O encontro reuniu 21 Estados do Brasil e muitas dessas regiões haviam realizado manifestações e/ou lutas através de debates com a base estudantil em suas universidades, contrapondo-se ao conteúdo das DCN. Na mesma ocasião do encontro, afirmamos em nosso plano de lutas final a defesa da concepção de pedagogo unitário como bandeira de reivindicação estudantil.

Infelizmente, após a homologação das DCN de Pedagogia, pouco se avançou nessas discussões referentes ao Pedagogo unitário ou sobre qualquer outra concepção que pudesse servir de sustentação para o movimento estudantil. A seguir, veremos alguns depoimentos de representantes do movimento estudantil da época, que explicitam a sua visão diante daquele cenário.

5.1. TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL DE PEDAGOGIA: AVANÇOS, LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PEDAGOGO

Ou os estudantes se identificam com o destino do seu povo, com ele sofrendo a mesma luta; ou se dissociam do seu povo, e nesse caso serão aliados daqueles que exploram o povo.

(Florestan Fernandes)

O objetivo dessa seção não se centra apenas na exposição da trajetória do movimento estudantil de Pedagogia no processo anterior e posterior à homologação das DCN, mas numa tentativa de compreender as análises políticas de alguns militantes²¹ que atuaram durante esse processo da luta da Pedagogia entre os anos de 2005 a 2007, através de questionário *on-line* aplicado. Procurei contextualizar a trajetória dos principais encontros de Pedagogia e as mobilizações regionais que impulsionaram este debate, utilizando, para isso, as respostas dos entrevistados ao questionário.

Destaquei no questionário as seguintes questões:

- 1) Como foi que o movimento estudantil atuou no processo anterior à homologação das diretrizes curriculares nacionais?
- 2) Como você observou as discussões relativas às DCN na sua universidade?
- 3) Qual foi a concepção de Pedagogo predominante no movimento estudantil? Você concorda com ela? Se a resposta for negativa, defina então em qual concepção de pedagogo você acredita?
- 4) Quais as diferenças que você observa entre pedagogo e professor?
- 5) Para você, o que é “ser pedagogo”?
- 6) Quais os pontos positivos que o movimento de Pedagogia avançou no processo de discussões das DCN de Pedagogia? E em quais outros pontos você considera que o movimento estudantil poderia ter avançado mais?

²¹ Utilizo o termo “militante” ao me referir aos estudantes que estiveram a frente da mobilização do movimento estudantil de pedagogia no período do debate sobre as DCN. Em virtude da ideia de se adotar a metodologia de aplicação de questionários nos caminhos da conclusão do trabalho, se estabeleceu um período muito curto para que os entrevistados respondessem às questões solicitadas. Diante da abordagem de dezenas de militantes que atuaram neste período, apenas 4 pessoas conseguiram responder o questionário em tempo hábil. Contudo, a resposta dos 4 militantes foram extensas e satisfatórias, trazendo elementos importantes para a empiria da pesquisa.

Responderam ao questionário, optando pela identificação ou não do nome, as(os) pedagogas(os) já formadas(os): Livia Silva Damasceno (no período da militância, estudante da Universidade Federal de Minas Gerais); Rachel Aguiar Estevam (na época da militância, estudante da Universidade Federal Fluminense); Renata Coube Jardim (na época da militância, estudante da Universidade Federal Fluminense), e Rafael Ayan (na época da militância, estudante da Universidade de Brasília).

O encontro que introduziu a discussão mais focalizada nos primeiros projetos de Resolução do CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais foi o VI FONEPe, realizado do dia 25 a 27 de março de 2005, na cidade de Curitiba. O movimento estudantil, desde o início, posicionou-se de forma contrária aos eixos de formação das propostas do CNE, solicitando a suspensão do prazo para sugestões de texto para o documento e a ampliação e democratização do debate nacional, possibilitando uma ampla participação de todos os estudantes e instituições interessadas.

Na ocasião, o movimento estudantil tomou conhecimento do caráter público do documento diante de informes da reunião do FORUMDIR, que havia ocorrido no dia 18 de março de 2005, em Maceió.

O movimento estudantil também condenou a forma “misteriosa” e restrita da metodologia que o Conselho Pleno disponibilizou para que as entidades e instituições enviassem suas propostas e encaminhamentos de documento na época (março de 2005). Foi proposto, pelo Conselho Pleno, o prazo de apenas 30 dias para que as entidades enviassem suas sugestões por mensagem eletrônica, sem nenhuma divulgação pública maior. Ainda que os estudantes tenham aprovado linhas de atuação muito sólidas e estratégicas para o movimento estudantil nesse encontro, o FONEPe do Paraná não contou com um contingente tão expressivo de estudantes. As discussões acadêmicas, de maneira geral, ainda se mostravam bastante tímidas e o amadurecimento das bases teóricas defendidas era mais visibilizado nas contribuições dos militantes no estado do Paraná.

Rafael Ayan, pedagogo formado pela UnB, dá o seu parecer sobre esse acúmulo teórico da região:

O FoNEPe ocorrido em Curitiba/PR, no 1/2005, discutiu a Resolução do CNE (numa de suas primeiras versões) ainda de forma não muito sistematizada. Com a divulgação da Resolução do CNE mais ou menos em maior de 2005, que limitava o curso de Pedagogia basicamente à sala de aula, ocorreram atos em Curitiba motivados por 3 fatores, a saber: a) **acúmulo proporcionado pelo FoNEPe, mesmo que esse tenha tido 60 pessoas e agido de forma tímida na discussão;** b) **atuação da Professora Sônia Guariza Miranda num forte embate com a Resolução do CNE;** e c) **atuação do MEPR (Movimento Estudantil Popular Revolucionário), que no primeiro momento conseguiu centralizar a discussão.** (grifos meus)

Ayan ressalta o processo de adesão à mobilização contra o conteúdo das DCN de Pedagogia após a aprovação das bandeiras do plano de lutas do FONEPe, culminando em ações do movimento estudantil de várias regiões do país, tais como: a organização de semanas de debates nas faculdades de educação sobre o assunto, assembleias cheias com debates acalorados, atos públicos em frente ao MEC, secretarias de educação se contrapondo ao conteúdo da proposta da resolução e formulação de documentos de Centros Acadêmicos e Diretórios Acadêmicos se contrapondo ao conteúdo curricular da Resolução.

Renata Coube, pedagoga formada pela UFF, destaca a ascensão do movimento estudantil na época:

As assembleias estudantis começaram a ser mais frequentadas, estudantes pensavam em processo na justiça comum (pensamento coerente à ordem capitalista) para garantirem sua habilitações, diversas expressões nas salas de aula, os representantes do Diretório iniciaram uma inserção de mais qualidade nos outros espaços políticos da universidade e aliaram-se aos outros movimentos (docentes, técnicos administrativos...). Começamos, então, graças ao movimento contraditório do real, a politizar e ampliar o movimento estudantil de pedagogia.

No mês de abril de 2005, o Diretório Acadêmico da UFF organizou um ato regional em frente ao MEC do Rio de Janeiro (Palácio Capanema, localizado no Centro do Rio), com a presença de alguns estudantes da UFRJ e UNIRIO expondo o seu descontentamento diante da forma anti-democrática que o MEC e CNE estavam conduzindo a política e se posicionando criticamente à proposta apresentada pelo CNE. As paralisações e semanas de debates contaram com a participação de representantes de sete Estados, que definiram sua posição de rechaçamento à resolução: Belo Horizonte e Montes Claros (MG), Curitiba, Ponta Grossa (PR), Rio de Janeiro e Niterói (RJ), Goiânia (GO), Brasília (DF), Belém, Conceição do Araguaia (PA) e Natal (RN), dentre outras cidades, reuniram estudantes das universidades públicas e particulares nesse processo e fizeram com que muitos coordenadores de curso de Pedagogia, e o próprio CNE, recuassem em sua ofensiva contra a Pedagogia. T tamanha mobilização gerou certo recuo político ou preocupação no espaço do CNE em determinado momento.

Assim, informa o panfleto do Movimento Estudantil Popular Revolucionário (MEPR):

No dia 07 de junho, o CNE realizou no prédio do MEC, em Brasília, uma Audiência com as entidades ANFOPE, ANPED, FORUNDIR e CEDES (é claro, por seu caráter antidemocrático não abriu para a participação dos estudantes). Mesmo sendo proibidos de entrar, os estudantes (vindos de Goiânia, Brasília, Belo Horizonte e Curitiba) protestaram no saguão do MEC, com faixas e cartazes, contra a resolução do CNE. Preocupados com a repercussão que tal manifestação poderia causar, membros do Conselho foram obrigados a descer e escutar os estudantes. **Sem conseguir sustentar sua posição, o CNE recuou a ponto de dizer que não existia mais resolução, que eles iriam retirá-la da Internet, que o Presidente do Conselho nem tinha conhecimento da mesma (ao ser questionado como o Presidente teria assinado algo que supostamente não conhecia, o Conselheiro mudou de assunto).**(MOVIMENTO ESTUDANTIL POPULAR REVOLUCIONÁRIO, jun. 2005, grifos meus)

É nesse contexto de intensa manifestação que foi realizado o 25º Encontro Nacional de estudantes de Pedagogia, com o tema *Quem educa quem: por uma educação que sirva ao povo*, encontro no qual representou “um divisor de águas” no

movimento estudantil de Pedagogia, diante das grandes lutas regionais e nacionais que foram travadas após o evento. Os estudantes de Pedagogia atuaram com vigor e força na ocasião, trazendo informes das lutas em contraposição à resolução. Cerca de 800 estudantes pertencentes a 21 estados afirmaram no momento a necessidade de se formular a “DCN dos estudantes de Pedagogia”, com uma base de formação indissociável na gestão, docência e pesquisa e que contemplasse a transformação social no campo da educação.

Rachel Aguiar, pedagoga formada pela UFF, analisa de maneira sistemática o processo de articulação política do movimento do seu curso na época (ano de 2005):

As posições (revolucionárias) claramente definidas provocaram no interior do movimento estudantil três alterações, a nosso ver centrais: i- unidade em âmbito nacional do movimento; ii- fortalecimento dos DA's e CA's regionais; e iii- construção de um movimento estudantil de pedagogia crítico-propositivo por meio do qual as discussões foram orientadas com uma finalidade objetiva, isto é, as proposições tinham que ser socializadas nas entidades regionais (DA's e CA's), com o intuito de concretizar ações políticas votadas nos espaços nacionais. Esse contexto objetivo fortaleceu o movimento na luta contra as homologações das DCN's.

Nesse momento de organização das bases estudantis regionais que se afirma a necessidade de defesa da concepção de Pedagogo unitário, como já exposto na seção anterior. Neste mesmo encontro, o professor Roberto Leher compôs a mesa *Contra a Reforma Universitária do Governo Lula/Banco Mundial*, trazendo grandes contribuições na formação dos militantes diante da exposição de uma visão “totalizante” da política educacional no contexto do neoliberalismo. O mesmo contribuiu diversos anos com os debates dos encontros de Pedagogia, fortalecendo a relação da dialética da história das lutas do movimento estudantil no campo da Educação .

Ao final do 25º ENEPe, foi aprovada a sede do próximo FONEPe em Brasília (no mês de novembro de 2005), onde o movimento já traçava a estratégia de se organizar um ato em frente ao Ministério da Educação, em que se reivindicaria uma reunião com o ministro da educação, Fernando Haddad. Esta reunião teria como

pauta estudantil principal o pedido de não homologação das DCN sem que se realizasse antes audiências públicas nas faculdades de educação, debatendo a questão em todas as regiões do país.

O 7º FONEPe, realizado em Brasília em novembro de 2005, obteve deliberações frutíferas nos encaminhamentos da dinâmica de mobilização dos cursos de Pedagogia em todo o Brasil. Entre tais deliberações, temos como as principais:

- Formulação de uma nova proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia;
- Posicionamento contrário ao Parecer versão 18 do CNE sobre as DCN para o curso de Pedagogia e pela sua supressão;
- Exigir que o CNE realize debates e audiências públicas sobre as DCN para o curso de Pedagogia nas universidades. (PLANO DE LUTAS do 7º FONEPe, nov. 2005)

Nesse encontro, os estudantes tentaram iniciar as primeiras tentativas de formulação de DCN que contemplassem os anseios do movimento, mas infelizmente não houve maior continuidade aos trabalhos nos encontros posteriores. Assim, afirmavam seus princípios consonantes com a concepção de Pedagogo unitário:

a ciência procura realizar uma determinada realidade para possibilitar a ação transformadora do homem sobre ela. a fragmentação limita a visualização do objeto de seu estudo em sua totalidade, gerando unidades unilaterais e, portanto, falsas da realidade. não há como negar que os processos educativos se fazem presentes nos vários campos sociais. portanto, a pedagogia não pode restringir-se ou subordinar-se a um aspecto de formação, mas sim complementar todos (docência, gestão e pesquisa) igualmente, promovendo uma formação completa e unitária. (*Idem*)

Foi nesse encontro também que os estudantes de Pedagogia fizeram um ato em frente ao Ministério da Educação, no dia 14 de novembro de 2005, quando o ministro Fernando Haddad recebeu uma comissão de estudantes e prometeu não

homologar as DCN de Pedagogia sem que antes fossem realizadas audiências públicas tratando da questão nas instituições superiores do país que possuíam cursos de Pedagogia.

Como já expressei em outras partes do trabalho, quatro meses depois o ministro Fernando Hadda homologou as DCN de Pedagogia, no dia 4 de abril de 2006, e apresentou sua versão oficial no dia 15 maio de 2006, descumprindo o acordo feito na com a Executiva Nacional de estudantes de Pedagogia. A fala do ministro com tal promessa está registrada em filmagem feita por uma estudante de pedagogia na época e também expressa textualmente, assinada pelo mesmo com o seguinte conteúdo no documento: “Não homologarei o último parecer proposto pelo CNE acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia antes que haja uma nova reunião presencial com representantes da Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia.” (BRASIL, MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, Ofício nº 406/2005, 14 nov. 2005).

Depois dessa decisão do ministro, a conformação foi o sentimento que expressou a atitude da maioria dos coordenadores e professores que discordavam do teor da resolução. Contudo, o movimento estudantil de Pedagogia se mantinha fortalecido na luta, reivindicando a revogação do documento homologado pelo ministro “cara de pau”, como assim chamavam os militantes. Após a homologação do parecer, um encontro de Pedagogia foi realizado extraordinariamente em maio de 2006 na cidade de Goiânia, objetivando organizar uma manifestação em Brasília (cidade que se localiza há 2 horas de Goiânia). Esse ato tinha como objetivo principal a solicitação de uma nova reunião dos estudantes com o ministro, onde estes apresentaram suas discordâncias com o fato do ministro ter homologado as DCN de Pedagogia. Na tarde de 22 de maio de 2006, os estudantes do FONEPe se organizaram, partindo de Goiânia com seus ônibus em direção a Brasília para a realização do ato.

Os estudantes que ali estavam (aproximadamente 150), sofreram forte repressão policial, sendo recebidos por uma tropa de choque de 200 policiais preparados para impedir a manifestação. Passados alguns minutos posteriores ao início da manifestação, o cenário foi de covardia, a partir de uma ação truculenta da

polícia sobre a manifestação, que resultou em agressões covardes, tiros para o alto, decretando a prisão 30 estudantes e a criminalização de outros 8 estudantes que até hoje respondem por 5 processos de acusação (desobediência civil, resistência à prisão, desacato à autoridade, lesão corporal e danos ao patrimônio público). O ANDES–SN ofereceu apoio jurídico aos estudantes na época, após a ADUFPR ter comunicado o ocorrido diante de informes de estudantes que estavam em Brasília.

Após tais acontecimentos, alguns militantes dos estados como Rio de Janeiro, Goiás, Paraná e Belo Horizonte tentaram decretar greve estudantil e paralisações ao regressarem para suas universidades, discutindo a ação com o conjunto de estudantes. Entretanto, esse momento posterior às prisões na manifestação em Brasília também dividiu claramente parte das posições dos estudantes, resultando em desgastes de debates políticos que possuíam um caráter particularista marcado por “jogo de acusações”, que pouco aproximava a massa da luta.

Nessa linha de raciocínio, Livia Damasceno, pedagoga formada pela UFMG, levantou as limitações do movimento depois de um certo momento:

A luta ideológica, a posição partidária e as rixas por picuinhas permitiram que a discussão das DCN em um certo momento fosse secundarizada. A própria aplicação das DCN e a formação do pedagogo naquele período e hoje não tem lugar nos encontros, quando tem uma mesa e tudo e as DCN se aplicaram.

Ayan, ao recordar o encontro de Goiânia e esta manifestação de Brasília (ocorridos em maio de 2006) que resultou em ações truculentas da polícia contra o movimento estudantil, é bastante enérgico, se referindo a esse momento como um golpe dado por um conjunto de estudantes que não representam a maioria do movimento. Tal afirmação já se configura nesta divisão de posições do movimento comentada anteriormente pela estudante Livia Damasceno a partir do momento das prisões dos estudantes na manifestação. Contudo, Ayan se dispõe a defender judicialmente um dos oito estudantes presos na manifestação que ainda responde a processos criminais.

É bom deixar claro que minha opinião, em juizado, como testemunha de defesa do Ciro Jordano, um dos acusados no ato, é a completa defesa dele e de todo o grupo de estudantes, mas entre nós devemos fazer a crítica de que **o golpe de 200 foi um completo desastre para o MEPe** (grifos meus).

Os militantes também foram indagados em outra parte do questionário, que trata de questões relativas às concepções defendidas na época de atuação estudantil, com a seguinte pergunta: "Qual foi a concepção de Pedagogo predominante no movimento estudantil? Você concorda com ela?". Percebemos que Rafael Ayan é o único entrevistado que discorda da concepção de pedagogo unitário. No entanto, é perceptível a aproximação dos 4 entrevistados mediante a escolha de um referencial teórico com tendências curriculares críticas para sustentar a concepção de pedagogo em que acreditam:

Rafael Ayan da UnB discorda da concepção de pedagogo unitário

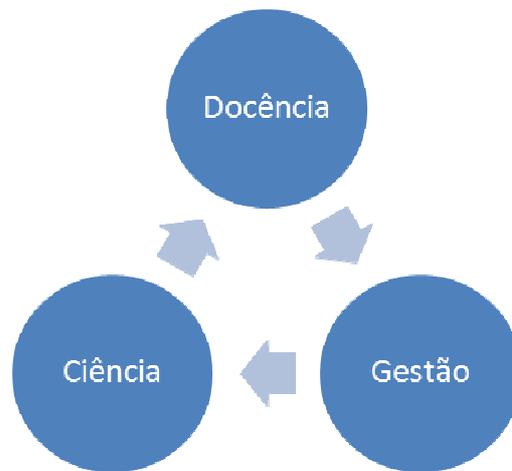
A concepção predominante foi a de Pedagogo Unitário, que não ficou muito claro se era o mesmo ou se distinguia da concepção de Pedagogo Cientista. É difícil falar se concordo com ela. Por exemplo, há uma defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que foi consenso no MEPe, mas o que parece é que patentaram uma bandeira histórica não só do MEPe mas do ME brasileiro sob o título de Pedagogo Cientista, ou Unitário, e portanto concordar com isso é dar força pra esse registro do senso comum sob a alcunha de uma professora ou grupo. Obviamente não quero deixar parecer uma visão reducionista de que o Pedagogo Unitário era só isso, mas outros pontos em que essa concepção tocava podemos fazer uma análise bem parecida.

Ayan defende a concepção de pedagogo voltada para as bases teóricas das obras de Paulo Freire.

A concepção de Pedagogo em que acredito é a freireana, de sujeito transformador da realidade, em diálogo permanente com os movimentos sociais e que respeite o saber popular. Se olharmos o que defendia o Pedagogo Unitário, vamos ver exatamente essas ações, ou seja, uma releitura de Freire com outras palavras, e por isso prefiro falar que discordo

da concepção de Pedagogo Unitário e concordo com a concepção de educação sob as bases de Freire.

Livia Damasceno ousou ainda mais na sua resposta, expondo até um esquema explicativo sobre a a idéia da formação unitária (tema de sua monografia na graduação) que defende a indissociabilidade entre: gestão, docência e ciência



De forma geral, observo que não há maiores discordâncias teóricas nas respostas das (o) 4 entrevistadas.(o) Verificamos que as entrevistadas que concordam com a concepção de pedagogo unitário ou fizeram questão de reafirmar a indissociabilidade entre: pesquisa , docência e gestão na formação do pedagogo ou mencionaram como sustentação teórica para suas defesas , as categorias gramscianas como : “escola unitária”, “formação omnilateral”, “intelectual orgânico”. No entanto, a intencionalidade das 4 defesas de formação são comprometidas com a transformação social e se aproximam quando consideram as contradições do mundo real existente na sociedade e a possibilidade de uma intervenção educativa crítica, considerando os princípios da luta de classes e de uma educação libertadora.

Podemos observar assim, nos 3 trechos das respostas anteriores, essa aproximação conceitual e política:

Rafael Ayan	<i>“A concepção de pedagogo em que acredito é a freireana, de sujeito transformador da realidade, em diálogo permanente com os movimentos sociais e que respeite o saber popular”</i>
Renata Coube	<i>“Ou seja, um intelectual orgânico a serviço de uma determinada classe social com o papel de pensar o sujeito em formação como capaz de tornar-se dirigente político que reflete e intervém com clareza primeiro no âmbito escolar depois na sociedade.</i>
Livia Damasceno	<i>“Pedagogo é o que analisa os processos educativos de forma ampliada, articulando as diversas ciências (sociologia, psicologia, filosofia, etc) e a política e a partir desse aporte realiza interferências no ambiente educativo. Por isso, o pedagogo é o cientista que aplica seus conhecimentos não somente no campo das idéias para principalmente na pratica educativa, seja escolar ou não.”</i>

Em suma, concluo essa seção observando que, embora o movimento estudantil tenha-se fragmentado em determinado momento pelo excesso de debates de “pequena política” em que um determinado grupo também afirmava que a concepção de pedagogo unitário não era hegemônica diante da base de estudantes, é importante analisar que até os estudantes que tinham campos de atuação políticos distintos se aproximavam, em vários aspectos no plano epistemológico, da discussão.

De forma mais amadurecida, reflito que as posições excessivamente vanguardistas dos militantes e pouco preocupadas em consensuar uma proposta que representasse o conjunto dos estudantes, não importando a nomenclatura defendida, acabaram “emperrando” um processo de produção e formulação de conhecimento que poderia ter avançado e contribuído mais para conquistas futuras no movimento.

Ayan atenta à seguinte crítica diante da avaliação estratégica do movimento estudantil de Pedagogia no período de 2004 a 2007, comparando com o curso de Serviço Social em que é graduando neste momento:

Poderia ter avançado mais em consolidar os 3 núcleos do projeto das DCN articulados com a prática, o Art. 4 das DCN, que trata do ofício de Pedagogo. Se tivéssemos um órgão de classe, como um Conselho, e esse Conselho fosse progressista como é o caso do CFESS, certamente conseguiríamos DCN com uma linha mais crítica, como tem o Serviço Social.

Rachel Aguiar pondera o fato dos estudos da concepção de pedagogo unitário não terem seguido continuidade no movimento: “Acreditamos que a fundamentação do pedagogo unitário está em Gramsci, apesar de o movimento não ter tido o tempo e a calma para elaborar tal concepção.”

Diante de certos entraves e limitações do movimento pontuadas pelos entrevistados e pela autora, é importante ressaltar que todos os militantes consideraram a atuação do movimento estudantil de Pedagogia combativa e vitoriosa na maior parte do tempo, com características propositivas e revolucionárias em sua organização. É necessário ressaltar nessa conclusão que a Pedagogia foi o primeiro curso a anunciar a luta contra a Reforma Universitária no ano de 2004, um dos cursos que mais aderiu a luta contra o REUNI junto com o Serviço Social nas universidades do país e o único curso que demorou cerca de 9 anos para homologar as suas DCN devido ao intenso debate provocado pelo conjunto de professores e estudantes nas faculdades de educação de todo país.

A luta da Pedagogia exerceu um papel fundamental na atuação profissional dos demais estudantes, elevando o nível de consciência política coletiva, trazendo uma visão totalizante da conjuntura internacional e das políticas educacionais e suscitando nos mesmos a necessidade de aprofundamento teórico sobre a sua área de formação.

5.2. PEDAGOGO: QUEM É ESSE PROFISSIONAL NO BRASIL DE HOJE

Essa seção traz dados quantitativos de pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e da Fundação Carlos Chagas (FCC), a fim de tentarmos identificar qual é o perfil de estudante que se concentra hoje nos cursos de Pedagogia do país.

O perfil da docência, em especial, dos alunos do curso de Pedagogia se modificou muito ao longo da trajetória da história da formação docente no Brasil. Ao analisarmos as relações de trabalho docente, observamos três aspectos que se tornaram característicos à formação do profissional pedagogo: a “feminilização”, a “proletarização” gradativa do perfil e a precarização das relações de trabalho.

Como já observado em algumas seções desse trabalho, o curso de Pedagogia e as licenciaturas em geral tiveram dois momentos que marcaram significativamente as mudanças na sua formação e que, por sua vez, alavancaram e expandiram o número de cursos e matrículas no ensino superior. A primeira delas foi o processo de reformas educacionais da década de 90, presente na América Latina, que modificou as relações de trabalho no ambiente escolar e conseqüentemente trouxe novas configurações para o trabalho docente, reforçando a necessidades da criação de DCN para os cursos de Pedagogia.

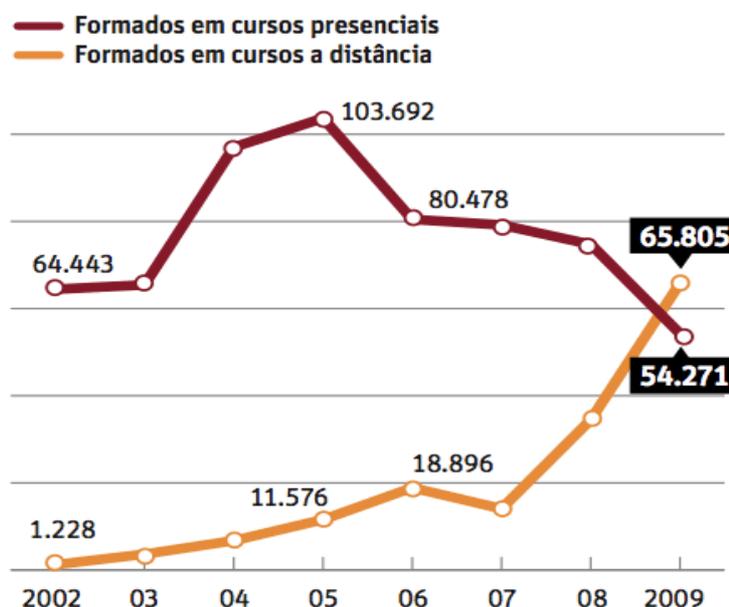
A segunda foi a aprovação da LDB de 1996, que inicialmente trouxe como normatização oficial a necessidade de que os profissionais de séries iniciais, educação infantil e de outras licenciaturas concluíssem uma formação de ensino superior. Essa medida, embora tenha trazido mais polêmica e reivindicação dos cursos normais, modificando o seu caráter de exigência em relação a sua carga horária, veio a incentivar uma política do MEC de expansão dos cursos a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a difusão dos princípios do ideário neoliberal nos contextos educacional que Leher denomina de “comodificação da educação”. Barreto, por sua vez, define como “fetichização da educação”.

É bom destacar que, segundo fontes do INEP noticiadas pela Folha de São Paulo, no dia 4 de fevereiro de 2011, na reportagem intitulada “Professores de criança se formam mais à distância”, o ensino presencial, em 2002, formava 98% dos estudantes graduados nas áreas de pedagogia, normal superior e cursos específicos de formação para a educação infantil e ensino fundamental.

Em 2009, ano mais recente do censo em educação, foi mostrado que 55% dessa formação já era realizada na modalidade à distância. Vejamos a tabela abaixo²²

COMO SE FORMAM OS PROFESSORES

Maior parte faz cursos a distância



COMO FUNCIONAM OS CURSOS A DISTÂNCIA

- 1** Cursos são feitos pela internet e com material de apoio impresso
- 2** As provas são feitas presencialmente nesses locais
- 3** Todos devem ter polo de apoio com biblioteca e computadores
- 4** Não há regra sobre a carga horária presencial. Em média, os alunos vão ao polo uma vez por semana

Fonte: Inep

²² Fonte: Folha.com. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/870649-professores-de-crianca-se-formam-mais-a-distancia-no-pais.shtml>. Acesso em: mai. 2011.

O estudo do INEP também apontou que os alunos de cursos de Pedagogia presenciais se saíram melhor no ENEM que os alunos da modalidade à distância. Um dado gritante para os direcionamentos futuros da formação docente na escola pública brasileira, ao se constatar que a formação mais flexível dos cursos de Pedagogia na modalidade à distância está sobrepondo o ensino presencial mais demorado e denso teoricamente.

Em consonância com o desmonte estrutural da educação presente em tempos atuais, as relações de trabalho precarizadas na escola pública compreendem o processo de proletarização do pedagogo e professor. Enguita define nos seus estudos as relações de trabalho docente em que “a proletarização, portanto, é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização da atividade” (ENGUITA, 1991, p. 47).

O autor também aborda (*ob. cit.*) a relação ambígua existente entre profissionalismo e proletarização, onde a profissionalização do trabalhador docente não seria mais relacionada à qualificação ou formação e sim à posição social que este trabalhador exerce no espaço educacional, preocupando-se em atender as “novas demandas” do mundo do trabalho.

Arroyo (2000) também analisa em seus estudos a perda de identidade dos profissionais de educação que estão destinados a executar ações voltadas para metas e planos governamentais que anulam a humanidade da docência e a possibilidade da escola ser um ambiente formador de múltiplas dimensões, que vão além dos conteúdos sistematizados. Assim, o autor (*ob. cit.*, p.51) identifica esta perda da “imagem docente”:

Em nosso papel social e cultural se desencontram imagens não coincidentes, que foram perfilando um rosto desfigurado. Este rosto desfigurado, indefinido de mestres e do nosso fazer social condiciona políticas de formação, currículos de formação e as instituições formadoras. Tem condicionado as teorias pedagógicas e nosso pensamento pedagógico, tão distante da teoria educativa e tão próximo do didatismo, das metodologias de ensino e dos saberes escolares a serem ensinados.

Em tempos neoliberais, Enguita explica a relação entre a feminilização e a desvalorização do magistério, oriundos do processo de “proletarização” da formação docente.

O magistério, o ensino, é considerado uma das atividades extra-domésticas que a ideologia patriarcal aceitou sempre entre as adequadas para as mulheres, vendo-a em grande parte como uma ocupação transitória. Uma preparação para o casamento. (ENGUITA, *ob. cit.*, p. 52).

No imaginário social, percebemos opiniões culturais de que o curso de Pedagogia é um curso “espera marido”, “coisa de mulher”, “opção secundária”, “é uma opção profissional para mulheres casadas”, “um curso mais prático e mais fácil”. Muitas dessas opiniões, parecidas com a ideia da “vocação”, estão presentes até na mesma linha de raciocínio de algumas graduandas do curso em algumas pesquisas em educação ou até em conversas informais, ao responderem o porquê da escolha do curso: “porque gosto de crianças”, “porque quero ajudar minha igreja”, “porque acho bonita a profissão”, “porque quis voltar a estudar” “fiz o curso normal”. Também é recorrente outro tipo de resposta relacionada com a concorrência no Vestibular das instituições públicas, como: “Era o curso mais fácil de passar”, “queria ingressar mais rápido numa universidade” e em virtude do prestígio social ou reconhecimento que se tem ao cursar uma universidade pública, escolheram Pedagogia independente do campo de atuação da profissão futura.

Arroyo (2000) também analisa essas imagens da profissão docente presentes diante do reconhecimento social:

Os professores da educação infantil carregam uma imagem difusa, pouco profissional. Lembro de uma professora inconformada com o perfil exigido para entrar no corpo de “profissionais” do maternal: simpatia, boa aparência, carinhosa no cuidado das crianças e amável no trato com as famílias (...). A imagem da professora primária é dominante, com traços bastante feitos, onde predomina a competência para o ensino das primeiras letras e contas, mas

sobretudo, carinho, o cuidado, a dedicação e o acompanhamento com as crianças. (ARROYO, *ob. cit.*, p.30)

Um outro aspecto que podemos considerar na profissão de pedagogo em relação aos outros cursos é a defasagem salarial de remuneração com relação as outras licenciaturas. A diferenciação salarial é claramente evidenciada se observarmos o lugar que ocupa a professora da Educação Infantil, por exemplo. Segundo dados do SINPRO (Sindicatos de profissionais do Rio de Janeiro) que representa as instituições escolares privadas que concentram 75% das matrículas de professores e 90% das escolas instituições escolares no estado Rio de Janeiro, é na escola particular que o professor, especialmente o professor da Educação Infantil, é mais mal pago.

Vanderley Quêdo, representante dos sindicatos das escolas particulares, expôs dados em Audiência Pública na ALERJ (Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro), no dia 27 de abril de 2011, de que o piso salarial da professora mulher de educação infantil é de R\$ 8,71 contra R\$ 13,00 do salário do professor homem de ensino médio, e relaciona tal desproporcionalidade com a divisão sexual do trabalho. Quêdo, ao lançar esses dados para o debate da militância da categoria dos professores, nos remete a analisarmos a questão de gênero no trabalho também como uma questão de classe, que condena a mulher trabalhadora a uma exploração ainda maior diante da dupla jornada de trabalho entre lar e escola.

No caso específico do magistério, a divisão sexual do trabalho que expressa a diferenciação salarial entre homens e mulheres também está relacionada a essa dupla jornada de trabalho que impede, muitas vezes, as mulheres de frequentar um curso de pós-graduação ou especialização, alcançando salários mais bem remunerados no mercado.

Assim, Antunes (1999) analisa esse processo da divisão sexual do trabalho e suas dimensões de gênero e classe nas fábricas dos países da França, Japão e Brasil, que podem ser perfeitamente agregados à realidade do cotidiano das professoras de educação básica e pedagogas.

A mulher trabalhadora, em geral, realiza a sua atividade do trabalhador duplamente, dentro e fora de casa, ou, se quisermos, dentro e fora da fábrica. E, ao fazê-lo, além da duplicidade do ato do trabalho, ela é duplamente explorada pelo capital: desde logo por exercer, no espaço público, seu trabalho produtivo no âmbito fabril. Mas, no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico, com o que possibilita (ao menos capital) a sua reprodução, nessa esfera do trabalho não diretamente mercantil, em que se criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho. (ANTUNES, *ob.cit.*, p.108)

Nesse sentido, cada vez mais as mulheres trabalhadoras e mães de família acabam ocupando os níveis mais baixos de salário e isso cada vez mais se configura no perfil de graduando de pedagogia, pois o número de vestibulandas mais novas interessadas em prestar exame para Pedagogia está cada vez mais escasso. Uma pesquisa da Fundação Carlos Chagas revelou que apenas 2% dos vestibulandos que prestam exame presencial “querem ser professores”.

Um dado concreto deste desinteresse, por exemplo, é que em 2005 o curso de Pedagogia da USP possuía a relação candidato vaga de 18 para 1 e no ano de 2010 a relação candidato vaga do curso caiu de 5 para 1, sobrando 50% das vagas, como explicita também a Fundação Carlos Chagas. Esses dados foram apresentados numa série especial sobre educação, da Rede Record, noticiada no dia 11 de abril de 2011.

A reportagem do Jornal Nacional, exibida na série especial sobre educação, no dia 12 de maio de 2011, identificou também através das pesquisas da Fundação Carlos Chagas que 48% dos estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil vêm de famílias com renda de até três salários mínimos, 50% das mães estudaram até a 4ª série e 80% dos estudantes são oriundos de escolas públicas.

Esses dados comprovam a origem de classe popular dos profissionais pedagogos. A mesma reportagem evidenciou que os dados do MEC se confrontam significativamente com Censo Escolar do INEP apresentados nesta seção, que mostram que o número de matriculados em Pedagogia diminuiu de 103 para 51 mil estudantes.

Em suma, não sabemos ao certo a proporção significativa que poderá representar esse “apagão pedagógico” da profissão em função da falta de interesse das pessoas em se formar no curso, provocada pela enorme desvalorização dos profissionais da educação e desprestígio social da profissão.

Foi possível analisar no final dessa seção que, tanto no setor público como no setor privado, o pedagogo e profissional da educação básica é sempre o profissional mais desvalorizado nos espaços educativos. A origem popular e o sexo feminino ainda predominam nas características do perfil de estudantes desse curso e das licenciaturas de um modo geral.

É perceptível observar que o profissional que procura hoje a formação docente para seguir carreira possui características cada vez mais “proletárias”. A culpabilização dos professores pela má formação dos alunos e pelas condições estruturais adversas do processo de ensino e aprendizagem na escola pública é recorrente nas falas de muitos representantes políticos e nos discursos dos programas educacionais vigentes, que objetivam cumprir metas e quantitativos que simulam a escola como “empresa” ou “fábrica”. A mídia burguesa cumpre o papel de aparelho de coerção do Estado ao condenar os profissionais da educação que veem o movimento grevista como instrumento de luta pelas reivindicações de educação pública, gratuita e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprovação das DCN de Pedagogia foi a mais tardia dentre todos os cursos e graduações do ensino superior, tendo levado 7 anos (1999-2007) para a sua homologação. Este processo mostrou que, embora os intelectuais das universidades e das entidades tenham apresentado concepções que provocavam tensões no seio do debate acadêmico, expressando lutas pela hegemonia da base comum nacional do curso, foram outras frações lideradas pelo setor empresarial que dominaram as negociações do texto final das DCN de Pedagogia.

A proposição inicial das DCN surge no contexto das reformas educacionais da formação dos professores, que têm como eixo fundamental a flexibilização das relações de trabalho e da base curricular dos cursos de formação das licenciaturas. A empregabilidade é uma ideologia presente na formação do pedagogo e, também, na formação dos alunos das escolas públicas. Daí a defesa da aprendizagem voltada para as competências, objetivando atender as novas demandas do mundo do trabalho “flexível”.

Este estudo mostrou que as entidades intelectuais e movimento estudantil apresentaram proposições de concepções de pedagogo muito claras no cenário político das discussões. No entanto, o CNE forjou, no momento acalorado do debate, um consenso de base comum nacional docente, formulado ao longo do debate histórico da ANFOPE, porém conferindo a ela um determinado sentido que convergia com os interesses mercantis de uma formação mais aligeirada e de menor custo.

Diante desta simulação democrática em que se colocava como protagonista a ANFOPE e outras entidades solidárias com a concepção docente, as frações privatistas e burguesas foram se fortalecendo mediante a aprovação de um texto ambíguo e generalista, que se utiliza de muitos termos pedagógicos que compõem o léxico pós-moderno, demasiadamente polissêmicos, corroborando uma formação fragmentada e adequada aos moldes “empresariais”. O documento da Resolução

CNE/CP nº1/2006 nos dá a sensação de que os artigos do texto “englobam tudo”, mas de sustentação epistemológica não se observa “quase nada”. Parte do movimento da ANFOPE, ainda que tecendo críticas ao texto da Resolução, mas conformado com a aprovação, afirmou após a aprovação do documento: *Meia vitória, mas vitória*. E diante da tal expressão, indago: Qual vitória? A quem serviu essa vitória?

O ponto culminante da empiria do trabalho foi a descoberta de um anexo com inúmeros documentos enviados ao CNE, que simplesmente foram ignorados no debate político no espaço do conselho, um elemento agravante para o regime democrático e para a transparência nas decisões políticas ao considerarmos que o órgão é de caráter consultivo e representa diferentes esferas da sociedade civil na educação. A análise documental das fontes desvela claramente que muito mais que concepções acadêmicas em disputa, estavam em jogo neste debate interesses políticos e econômicos que fortaleceram a mercantilização da educação.

Nesse sentido, a presença da sociedade civil no CNE, um órgão de governo, composto então, em sua maioria, pelo setor privado da educação, contribuiu para que as pretensões de grupos empresariais recebessem legitimidade e força na disputa ideológica da questão. A teoria gramsciana discutida na parte teórica do trabalho argumenta que o consenso mais a coerção consolidam a hegemonia de determinadas instituições no Estado. O Estado, por sua vez, educa para o consenso, a fim de difundir ideologias da classe dominante.

A base docente formulada pela ANFOPE e sua ressignificação ao longo do tempo nas discussões da entidade representou o consenso social que possibilitou a organização das frações privatistas no Conselho. Tamanha articulação se justifica, por exemplo, no trabalho, através do tom imperativo do presidente da Anhembí Morumbi no documento enviado em abril de 2005, solicitando que se transformasse imediatamente os Cursos Normais Superiores em Pedagogia, revela as relações subservientes que o Estado estabelece hoje com a burguesia capitalista.

A coerção física foi utilizada na repressão policial contra o movimento estudantil num momento de reivindicação diante da quebra da palavra do ministro

Fernando Haddad, após a homologação do documento. Ressalto que a ExNEPe foi a única entidade que se contrapôs publicamente em todos os momentos à essência das Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentando uma contra-proposta fundamentada para se incorporar ao debate da formulação. E os aparelhos de coerção especificados na teoria de Gramsci para se difundir a ideologia dominante no Estado foram sendo utilizados no espaço do conselho, especialmente no ano de 2005, em que inúmeros pareceres foram redigidos até sua versão final em dezembro, permanecendo praticamente inalterado o conteúdo epistemológico final da resolução. Conforme Coutinho (2003, p.127), “na teoria de Gramsci, o Estado compreende a sociedade civil, no que diz respeito ao conjunto de aparelhos responsáveis pela elaboração e difusão da ideologia, compreendendo as escolas, igrejas, partidos políticos, meios de comunicação etc”.

Dessa forma, abriram-se “brechas” para se criar cursos de Pedagogia no cenário educacional com formações aligeiradas e de baixo custo no espaço universitário. Na busca desenfreada em atender as demandas da escola pública com profissionais de educação com formação universitária, o MEC estimulou a expansão dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, reduzindo a carga horária de matérias teóricas, secundarizando a pesquisa, desqualificando a formação destes profissionais de educação.

As “novas competências” propostas pela educação, quando não contribuem para a atuação do profissional tarefeiro, exigem do pedagogo atribuições que propiciam a hierarquização dos papéis na escola, além do fortalecimento de direções antidemocráticas, que perseguem os professores e cumprem fielmente os planos de governos neoliberais propostos pelas secretarias de educação dos Estados.

Em meio a esse cenário caótico da educação, detectou-se, ao final do trabalho, diante de estudos estatísticos recentes, que os cursos de Pedagogia tendem cada vez mais a se “proletarizar” no seu perfil de estudante, visto que a maioria esmagadora dos vestibulandos não vislumbra um futuro profissional, diante de tantas desilusões e pouca valorização profissional.

Segundo a sindicalista Beatriz Lugão, do Sindicato Estadual de Profissionais da Educação (SEPE), do Rio de Janeiro, cerca de 4.000 professores pedem exoneração na rede estadual a cada ano. Um número compreensível se levarmos em consideração que o vencimento inicial com descontos de um professor no estado do Rio de Janeiro com nível universitário corresponde hoje a 680 reais (20h). Dados do SEPE também comprovam que grande parte do afastamento de professores na rede se deve a sintomas relacionados às condições perversas de trabalho, como: problemas de saúde mental do trabalhador e síndromes de esgotamento físico devido a grande carga de trabalho, como, por exemplo, a Síndrome de Burnout.

A expansão das graduações a distância dos cursos de Pedagogia e licenciaturas onde o acesso dos graduandos muitas vezes é praticamente instantâneo, configura um dado preocupante para os rumos da formação docente da educação pública. Diante dessas perspectivas futuras perversas de reestruturação produtiva na formação docente, mostra-se necessário o estímulo à construção da consciência de classe trabalhadora da categoria, superando a inércia política existente hoje no ambiente docente. A formação intelectual dos pedagogos e professores é um elemento fundamental para que a categoria supere o senso comum e recupere a autoestima perdida pelos ataques dos governos à escola pública e à formação docente.

A presente dissertação, ao dar visibilidade a vozes dissonantes, pretende contribuir para a negação do silêncio imposto pelas forças que foram vitoriosas em sua proposição sobre as DCN. Ao resgatar estas vozes, a dissertação registra que ocorreram lutas, empreendidas por sujeitos concretos que seguem sustentando uma formação integral do pedagogo. É um propósito da dissertação que os registros e as análises realizadas possam servir de apoio às novas lutas em prol da formação omnilateral das crianças, jovens e adultos, resgatando o papel intelectual dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDES. **As novas faces da Reforma Universitária do Governo Lula e os impactos do PDE sobre a Educação Superior**. Caderno Andes n. 25. Brasília. Ago. 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A dialética do trabalho**. 21 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Boitempo, 2003.

ARROYO M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000

BARRETO, Raquel G. **A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação**. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). O currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, p. 216-236, 2002.

_____. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009

BRASIL, Congresso Nacional. **Normas gerais do ensino superior**. PL 7.200. Brasília, 2007.

BOITO, Armando. **Neoliberalismo e burguesia no Brasil**. Disponível em: http://www.apropucsp.org.br/revista/r19_r12.htm, acesso em: 10 de maio de 2010

BORDIGNON, Genuíno. **Sistema Nacional Articulado de Educação**: o papel dos conselhos de educação. São Paulo: Editora do IPF, 2000.

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. **Gramsci e o Estado**: por uma teoria materialista da filosofia. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CARVALHO, Valéria. **A prática educativa do movimento estudantil universitário no contexto do neoliberalismo: o curso de Ciências Sociais da UFRJ**. Niterói: UFF, 2006. 144 pp. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

CONSELHO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Disponível em: http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=113&Itemid=1. Acesso em: 7 out. 2010

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Entre o estreito fio na navalha**. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/observanordeste/obed003a.html>. Acesso em: 11 out. 2010.

_____.(org). **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. **Nova Reforma do Ensino Superior:a lógica reconstruída**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, pp. 20-49, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação**. In: Conferência Nacional de Educação, 2010 – Reflexões sobre Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, SP: Papirus, 1997

ENGUITA, Mariano. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Rio de Janeiro: Teoria e Educação, 1991

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

FAIRCLOUGH. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FONSECA, Dirce. **Análise do Pensamento Privatista em Educação**.Brasília: UnB, 1991. 310 pp. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Sociologia. Universidade de Brasília, 1991.

FRIGOTTO, G. **A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____.Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em Educação. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2010

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, v. 3.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GONZALEZ, Norman Wânia R.Coutinho. Gramsci e a organização da Escola Unitária. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 1, jan/abr. 1996.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, n. 68, dez. 1999.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?**. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/6985884/Leandro-Konder-o-Que-E-DialEtica>. Acesso em: mai. 2011.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, pp. 163-183, dez. 1999.

_____. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1986.

LEHER, Roberto. **Mercantilização da Educação e neocolonialismo**. Projeto de análise de conjuntura brasileira. dez. 2005.

_____. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 39-60, 2003.

LIBANEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Campinas: Educação e Sociedade, v.27, n.96, out. 2006.

LIBANEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação e Sociedade. dez 1999.

_____. José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, José Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia – um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In: MONTEIRO, Aída et al. (Orgs.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: Anais do ENDIPE, p.213-242, 2006.

MANACORDA, Mario. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990

MATOS, Marcelo. **Reorganizando em Meio ao Refluxo: ensaios de Intervenção sobre a classe trabalhadora no Brasil atual**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2009.

MAZOTTI, Tarso Bonilha. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2001. pp 12-23.

MIRANDA, Sônia Guariza. **A função do pedagogo mais do que nunca é um tema historicamente necessário**. Porto Alegre: Dimensão, 2006.

_____. A pedagogia numa perspectiva socialista. **Presença Pedagógica**, v.11, n. 66, nov/dez. 2005.

MORAES, Marta. **Entre gregos e troianos: a relação entre o SEPE e a categoria dos profissionais da educação do Estado do Rio de Janeiro**. Niterói: UFF, 2002. 218 pp. .Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Estudos Aplicado, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2002.

NEVES, Lucia Maria (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia-Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2002.

_____. **Reforma Universitária do governo Lula: Reflexões para o debate.** São Paulo: Xamã, 2004.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PIMENTA Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública: uma proposta de análise crítica da orientação educacional.** 3 ed. São Paulo: Loyola, 1995

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

_____. Selma G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002

_____. Selma G. **Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares.** 2004.

_____. **O pedagogo na escola pública: uma proposta de análise crítica da orientação educacional.** 3 ed. São Paulo: Loyola, 1995

TELES, R. M. **O Papel dos Conselhos de Educação na formação dos sistemas educacionais brasileiros.** 2001. Trabalho apresentado ao 24º Encontro da ANPED. Caxambu, 2001.

SANTOS, Mariana. **As Diretrizes Curriculares Nacionais e suas implicações na formação do pedagogo.** Monografia (Graduação em Pedagogia). UFF: Niterói, 2007. 86 pp. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil.** São Paulo: Autores associados, 2007

_____. **Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação.** Campinas, SP: Trabalho, Educação e Saúde, v. 6, n. 2, p.213-231, jul/out., 2008b.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José C. SAVIANI, Dermeval (orgs.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

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

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João R. **Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudança na produção.** São Paulo: Estudos CDAPH, 1999.

SHIROMA, Eneida. **Política educacional.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma.** São Paulo: Educação e Pesquisa, 2007

SIQUEIRA, Ângela. **Ensino Superior: Uma Reforma em Processo.** São Paulo: Xamã, 2006.

SOARES, Solange. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil (1996-2006): ambiguidades nas propostas de formação de pedagogo.** Curitiba: UFPR, 2010. 106 pp. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2010.

TEIXEIRA, Rodrigo. **Para aonde foi a CUT? Do classismo ao sindicalismo social liberal.** Niterói: UFF, 2009. 237 pp. Dissertação (Mestrado em História Social) - Centro de Estudos Gerais, Universidade Federal Fluminense, 2009.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista: O ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Dalila (org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WOOD, Ellen. **Em defesa da história: Marxismo e pós modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999

FONTES DOCUMENTAIS

AGUIAR, M. A. da S., *et al.* **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil.** V Encontro Nacional da ANFOPE. Belo Horizonte, jul. 1990. (Mimeo)

_____. **VI Encontro Nacional da ANFOPE.** Belo Horizonte, jul. 1992. (Mimeo)

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

ANFOPE *et al.* **Documento final do VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação.** Brasília, jun. 2005. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em: 10 jan. 11.

ANPEd *et al.* **Posicionamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, do Professor ANPAE, FORUMDIR, CEDES 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 Conselho Nacional de Educação/Cne, de 07.11.2001, em Brasília/DF. Brasília, 7 de novembro de 2001. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em: 2 nov. 2010.

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

BRASIL, Congresso Nacional. **NORMAS GERAIS DO ENSINO SUPERIOR. PL7.200**, Brasília, 2007.

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

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

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

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

_____, Conselho Nacional de Educação, **Conselho Pleno de 28 de novembro a 3 de dezembro de 2005.** Brasília, 2005e. (Mimeo).

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

_____, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Parecer CNE/ CP n° 03, de 21 de fevereiro de 2006.** Brasília, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 3 mar. 2011.

_____, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/ CP n° 01, de 15 de maio de 2006.** Brasília, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 3 fev. 2011.

_____. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.** Brasília, abr. 2002. (Mimeo).

CONARCE. **II Encontro Nacional.** Belo Horizonte, jul. 1986

_____. **III Encontro Nacional.** Belo Horizonte, jul. de 1989

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

_____. Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. **Manifesto de Repúdio ao CNE pela aprovação do Parecer 5/2005.** (Mimeo).

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

FORUMDIR. **Minuta de Proposta: Debate FORUMDIR** – circulação restrita. 2004a. (Mimeo).____. **Minuta de Proposta decorrente de estudos e debates desenvolvidos pelo forum**

FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, aprovada no XVIII encontro Nacional realizado em Porto Alegre/RS-dezembro de 2003-Versão final revisada no . – Versão final revisada no XIX Encontro Nacional, realizado em Uberlândia/ MG, de 29 de junho a 2 de julho de 2004. Uberlândia, 2004b. (Mimeo). Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/forumdir/documentos/MinutaPropostadiretrizes_curriculares_curso_pedagogia.PDF. Acesso em: 7 set. 2010.

____. **Considerações do FORUMDIR sobre o projeto de Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia do Conselho Nacional de Educação.** Brasília, 15 abr. 2005a. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/forumdir/documentos/Consideracoes-ResolucaoDiretrizes15abril2005.PDF>. Acesso em: 27 out. 2008.

____. Proposta do FORUMDIR de Minuta de Resolução para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de pedagogia. In: ____ **Proposta do FORUMDIR – Fórum de diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de pedagogia.** Brasília, 5 jun. 2005b. (Mimeo).

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

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

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

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

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

MOVIMENTO ESTUDANTIL POPULAR REVOLUCIONÁRIO. **Histórico do movimento estudantil.** Belo Horizonte, set. 2006.

PLANO DE LUTAS DO 25º ENCONTRO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA. Belo Horizonte, jul. 2006.

FONTES PRIMÁRIAS ENVIADAS AO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ORDEM CRONOLÓGICA

Universidade Católica de Goiás. **Documento**. Goiânia, 31 de março de 2005 (Mimeo)

Associação Campograndense de Supervisores Escolares e outros. **Documento**. São Paulo, 6 de abril de 2005 (Mimeo)

Universidade Estadual de São Paulo. **Manifesto**. Marília, 9 de abril de 2006 (Mimeo)

Faculdade Porto Alegrense. **Documento**. Porto Alegre, 12 de abril de 2005 (Mimeo)

Associação Campograndense de Supervisores Escolares e outros. **Documento**. São Paulo, 6 de abril de 2005 (Mimeo)

Encontro mineiro de coordenadores de Pedagogia. **Documento**. Belo Horizonte, 13 de abril de 2005 (Mimeo)

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. **Documento**. Belo Horizonte, 13 de abril de 2005 (Mimeo)

Universidade Federal de Juiz de Fora. **Documento**. Juiz de Fora, 13 de abril de 2005 (Mimeo)

ANPED, CEDES, ANFOPE. **Documento**. Brasília, 14 de abril de 2005 (Mimeo)

Universidade de São Paulo. **Documento**. São Paulo, 14 de abril de 2005 (Mimeo)

Faculdade Cenecista de Brasília. **Documento**. Brasília, 15 de abril de 2006 (Mimeo)

Universidade Federal de São Carlos. **Documento**. São Carlos, 15 de abril de 2005

Universidade Estadual de São Paulo. **Documento**. Marília, 15 de abril de 2005 (Mimeo)

Universidade Federal de São Carlos. **Documento**. São Carlos, 15 de abril de 2005

Sindicatos de instituições particulares do Estado de Pernambuco. **Documento**. Recife, 16 de junho de 2005 (Mimeo)

Universidade Federal do Ceará-FACED. **Documento**. Fortaleza, 16 de abril de 2005 (Mimeo)

Faculdade Dr Leocácido José Correa. **Documento**. Curitiba, 27 de abril de 2005 (Mimeo)

Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul. **Documento**. Porto alegre, 27 de junho de 2005.(Mimeo)

Entidades sindicais, associativas e educacionais. **Documento**. Brasília, 28 de junho de 2005 (Mimeo)

Associação Mantenedora de Ensino Superior. **Documento**. São Paulo, 2 de agosto de 2005 (Mimeo)

FONTES DOCUMENTAIS PRIMÁRIAS ENVIADAS AO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (SEM DATA)

ANDES. **Análise sobre a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia**. Sem data (Mimeo)

Associação de Supervisores Educacionais de Santa Catarina. **Documento**. Sem data (Mimeo)

Centro Universitário de Belo horizonte. **Documento**. Sem data (Mimeo)

Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará. **Documento**. Sem data (Mimeo)

Entidades sindicais, associativas e educacionais. **Proposta de Resolução**. Sem data (Mimeo)

SÍTIOS CONSULTADOS

<http://www.r7.noticias.com>

<http://www.folha.uol.com.br>

<http://g1.globo.com/jornal-nacional/>

<http://www.tvalerj.tv/Home.do>

ANEXOS

ANEXO I



23



24



25

²³ Mesa sobre movimento estudantil no 25º ENEPe, jul. 2005.

²⁴ Estudantes assistindo a plenária do 25º ENEPe, jul. 2005.

²⁵ Manifestação, pelas ruas de BH, contrária as DCN de Pedagogia.



26



27



28

²⁶Ministro Fernando Haddad recebe a ExNEPe e se compromete a não homologar as DCNs de Pedagogia.

²⁷ 7º FONEPe ocorrendo em Brasília, nov. 2005.

²⁸ Ato com os estudantes nas ruas de Belo Horizonte



29



30



31

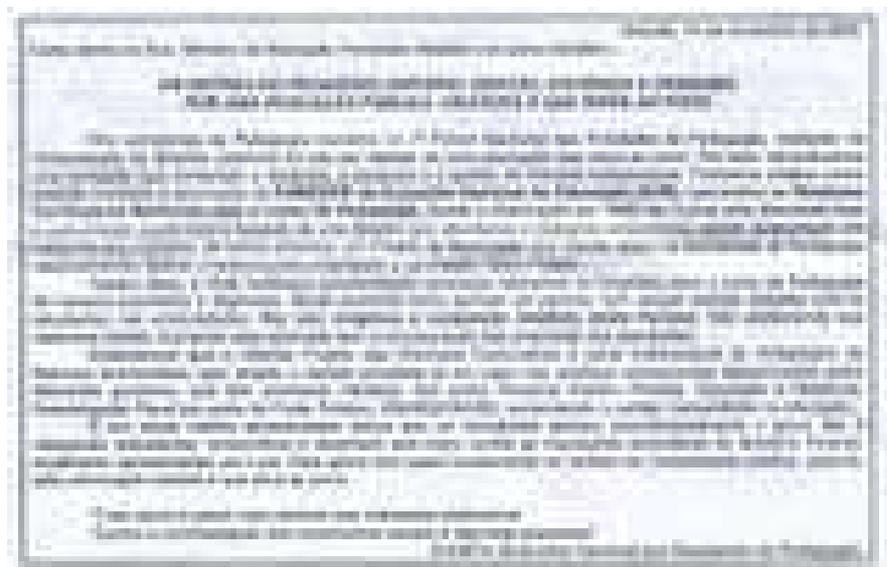
²⁹ Brasília, UnB, 2010: mobilização e organização do ato realizado no MEC contra a criminalização dos estudantes de Pedagogia presos em 2006, durante o 30º ENPe.

³⁰ Ato, em frente ao MEC, contra a criminalização dos estudantes presos em 2006 e pela retirada dos vetos do Plano Nacional de Educação, durante o 30º ENEPe. Brasília, 2010.

³¹ Estudantes de Pedagogia, em frente ao MEC, cantando palavras de ordem, em defesa da educação pública.



32



33

³² Reportagem referente ao ato realizado em frente ao Ministério da Educação no 7º FONEPe – nov. 2005

³³ Panfleto do 7º FONEPe distribuído no ato em frente ao MEC

ANEXO II

Excelentíssimo Senhor Presidente da Câmara de Educação Superior Paulo Monteiro Vieira,

Eu, Mariana dos Reis Santos, sou aluna do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e desejo ter acesso aos documentos e atas relativos à formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia no período de 1996 a 2006, visto que minha dissertação de mestrado tem como objeto as mencionadas diretrizes curriculares.

Venho salientar que estive presente na cidade de Brasília na primeira semana do mês de agosto porém não obtive muito êxito no que tange ao acesso aos documentos que aspirava no Conselho Nacional de Educação. A bibliotecária Joselia tentou a viabilização do acesso aos mesmos naquela semana em que estive presente no CNE. No entanto, conseguiu somente a liberação de duas atas.

Solicito urgentemente, a consulta o mais rápido possível a essas atas então mencionadas pois dependo exclusivamente desses documentos para iniciar a construção do meu trabalho de dissertação.

Grata pela atenção,

Cordialmente

Mariana dos Reis Santos

Niterói(RJ), 19 de outubro de 2009

ANEXO III**RES: No agurado dos anexos.**

Segunda-feira, 17 de Maio de 2010 14:33

De:

"Espartaco Madureira Coelho" <EspartacoCoelho@mec.gov.br>

[Adicionar remetente à lista de contatos](#)

Para:

"Mariana Reis" <mariuffrio@yahoo.com.br>

MARIANA,

Urgente!...

As cópias foram enviadas pelos CORREIOS.

O custo que pagastes foi pelas cópias em papel a serem enviadas (800 e tantas).

Ligue-me, por favor.

Espartaco
(61) 9944-0116

-----Mensagem original-----

De: Mariana Reis [mailto:mariuffrio@yahoo.com.br]

Enviada em: sábado, 15 de maio de 2010 21:10

Para: EspartacoCoelho@mec.gov.br

Assunto: No agurado dos anexos.

Olá Espartaco. Tudo bem?

Bom, quero antes de mais nada pedir desculpas pelos inúmeros incomodos mas é que até hoje aguardo os anexos que seriam enviados por e-mail. Não sei o que houve que o e-mail do dia 4 mencionado por vc não chegou a minha caixa do yahoo. Gostaria muito de ter acesso a esses documentos o mais rápido possível pois não só tenho que fechar o projeto e dar uma justificativa ao meu orientador como já estou apresentando palestras sobre a pesquisa e não posso dar dados empíricos tão precisos pois ainda não tenho acesso aos documentos.

Estou bem preocupada e até hoje eu não te liguei porque estou em moradia nova e sem telefone fixo em casa até o presente momento.

Peço que agora, enviem os anexos também para o endereço: reis.mari83@gmail.com ,evitando o imprevisto do e-mail não chegar por algum problema...

Por favor, assim que puder, entre em contato comigo...

Peço desculpas mas uma vez...

Abraço-Mariana

Re: RES: RES: Comprovante do GRU em anexo

Terça-feira, 11 de Maio de 2010 19:25

De:

"Mariana Reis" <mariuffrio@yahoo.com.br>

[Exibir informações de contato](#)

Para:

EspartacoCoelho@mec.gov.br

Na dúvida, manda pro gmail:

reis.mari83@gmail.com

Abraço-Mari

--- Em **ter, 11/5/10, Mariana Reis <mariuffrio@yahoo.com.br>** escreveu:

De: Mariana Reis <mariuffrio@yahoo.com.br>

Assunto: Re: RES: RES: Comprovante do GRU em anexo

Para: "Mariana Reis" <mariuffrio@yahoo.com.br>

Data: Terça-feira, 11 de Maio de 2010, 19:24

Na dúvida, manda pro gmail:

reis.mari83@gmail.com

Abraço-Mariana

--- Em **ter, 11/5/10, Mariana Reis <mariuffrio@yahoo.com.br>** escreveu:

De: Mariana Reis <mariuffrio@yahoo.com.br>

Assunto: Re: RES: RES: Comprovante do GRU em anexo

Para: "Espartaco Madureira Coelho" <EspartacoCoelho@mec.gov.br>

Data: Terça-feira, 11 de Maio de 2010, 19:14

Espartaco, estou muito preocupada pois não recebi esse e-mail do dia 4 assim como não recebi alguns e-mails que me mandaram na semana passada, acho que minha caixa está muito cheia. Por favor, me reenvie novamente pois não chegou.

Grata,

Mariana

--- Em **ter, 11/5/10, Espartaco Madureira Coelho <EspartacoCoelho@mec.gov.br>** escreveu:

De: Espartaco Madureira Coelho <EspartacoCoelho@mec.gov.br>

Assunto: RES: RES: Comprovante do GRU em anexo

Para: "Mariana Reis" <mariuffrio@yahoo.com.br>

Data: Terça-feira, 11 de Maio de 2010, 11:58

Oi, MARIANA!

O teu material já foi expedido no dia 04/maio.... OK?

PF, confirme o recebimento, posteriormente.

Atenciosamente.

Espartaco Madureira

SE/CNE/MEC

(61) 2022-7700

De: Mariana Reis [mailto:mariuffrio@yahoo.com.br]

Enviada em: domingo, 9 de maio de 2010 11:47

Para: Espartaco Madureira Coelho
Assunto: Re: RES: Comprovante do GRU em anexo

Olá Espartaco. Tudo bem? Um feliz "dia das mães" para sua mãe ou esposa caso tenha filhos e seja casado.

Estou aguardando ansiosa os anexos. Se puder me enviar essa semana eu agradeço pois meu orientador está no "meu pé".

Abraço-Mariana

--- Em **seg, 3/5/10, Espartaco Madureira Coelho**
<EspartacoCoelho@mec.gov.br> escreveu:

De: Espartaco Madureira Coelho <EspartacoCoelho@mec.gov.br>
Assunto: RES: Comprovante do GRU em anexo
Para: "Mariana Reis" <mariuffrio@yahoo.com.br>
Cc: "Luiza Soares Chiarelli" <Luiza.Chiarelli@mec.gov.br>
Data: Segunda-feira, 3 de Maio de 2010, 16:08

Boa tarde, MARI_UFF_RIO!

Vamos anexar a cópia da GRU ao seu pedido e já encaminharemos as cópias solicitadas via Correios.

OK?

Atenciosamente.

Espartaco Madureira

SE/CNE/MEC

(61) 2022-7700

De: Mariana Reis [<mailto:mariuffrio@yahoo.com.br>]
Enviada em: segunda-feira, 3 de maio de 2010 15:52
Para: EspartacoCoelho@mec.gov.br
Assunto: Comprovante do GRU em anexo

Olá Espartaco. Tudo bem?

Envio em anexo a cópia do comprovante pago. Aguardo em breve os anexos.

Mas uma vez, obrigada por tudo!

Qualquer problema, é só ligar (21)71483834.

Abraço-Mariana

--- Em **sex, 30/4/10, Espartaco Madureira Coelho**
<**EspartacoCoelho@mec.gov.br**> escreveu:

De: Espartaco Madureira Coelho <EspartacoCoelho@mec.gov.br>
Assunto: RES: Acesso a processo do CNE
Para: "Mariana Reis" <mariuffrio@yahoo.com.br>
Cc: " Luiza Soares Chiarelli " <Luiza.Chiarelli@mec.gov.br>
Data: Sexta-feira, 30 de Abril de 2010, 10:02

De: Espartaco Madureira Coelho
Enviada em: quarta-feira, 28 de abril de 2010 09:05
Para: 'Mariana Reis'
Cc: Luiza Soares Chiarelli
Assunto: RES: Acesso a processo do CNE

Prezada MARIANA,

Bom dia!... (de novo)

Descobrimos qual é a “manha”.

Não podes digitar os campos “Gestão”, nem “Código”, mas clicar no botão de opções [...] e selecionar o número informado.

Qualquer coisa, entre em contato novamente.

Atenciosamente.

Espartaco Madureira

SE/CNE/MEC

(61) 2022-7700

De: Mariana Reis [mailto:mariuffrio@yahoo.com.br]
Enviada em: terça-feira, 27 de abril de 2010 12:25
Para: Espartaco Madureira Coelho

Assunto: Re: Acesso a processo do CNE

Olá Espartaco, tudo bem?

Estou encontrando dificuldades em gerar o boleto bancário referente àqueles dados enviados por e-mail. Ao finalizar o preenchimento, clicando em avançar na primeira parte, sequer conseguimos acessar a segunda parte e conseqüentemente não consegui imprimir o documento. O que será que pode ser isso?

Abraço-Mariana dos Reis

--- Em **ter, 20/4/10, Espartaco Madureira Coelho**
<**EspartacoCoelho@mec.gov.br**> escreveu:

De: Espartaco Madureira Coelho <EspartacoCoelho@mec.gov.br>
Assunto: Acesso a processo do CNE
Para: "Mariana Reis" <mariuffrio@yahoo.com.br>
Cc: "Luiza Soares Chiarelli" <Luiza.Chiarelli@mec.gov.br>
Data: Terça-feira, 20 de Abril de 2010, 17:17

Prezada MARIANA REIS,

Boa tarde.

Venho informar-lhe que o processo possui 862 páginas e que podes vir consultá-lo neste CNE ou que podemos tirar cópia reprográfica para enviar-lhe pelo correio, conforme a sua conveniência.

Para encaminharmos as cópias, precisas fazer o preenchimento de uma Guia de Recolhimento da União (GRU), recolher R\$129,30 – referente ao pagamento de R\$ 0,15 por página – conforme orientações e códigos constantes abaixo, “scanear” a GRU paga e, finalmente, enviar arquivo digitalizado por e-mail para anexarmos à sua solicitação de acesso ao conteúdo do processo.

■ Guia de Recolhimento da União (GRU):

https://consulta.tesouro.fazenda.gov.br/gru/gru_simples.asp

Código UG: 150002

Gestão: 00001

Código: 68888-6

Número de referência: 83

CPF ou CNPJ (do interessado)

Valor

OK? Qualquer dúvida, entre em contato.

Atenciosamente.

Espartaco Madureira

SE/CNE/MEC

(61) 2022-7700

RES: Acesso a processo do CNE

Sexta-feira, 30 de Abril de 2010 10:02

De:

"Espartaco Madureira Coelho" <EspartacoCoelho@mec.gov.br>

[Adicionar remetente à lista de contatos](#)

Para:

"Mariana Reis" <mariuffrio@yahoo.com.br>

Cc:

"Luiza Soares Chiarelli" <Luiza.Chiarelli@mec.gov.br>

De: Espartaco Madureira Coelho

Enviada em: quarta-feira, 28 de abril de 2010 09:05

Para: 'Mariana Reis'

Cc: Luiza Soares Chiarelli

Assunto: RES: Acesso a processo do CNE

Prezada MARIANA,

Bom dia!... (de novo)

Descobrimos qual é a “manha”.

Não podes digitar os campos “Gestão”, nem “Código”, mas clicar no botão de opções [...] e selecionar o número informado.

Qualquer coisa, entre em contato novamente.

Atenciosamente.

Espartaco Madureira

SE/CNE/MEC

(61) 2022-7700

De: Mariana Reis [mailto:mariuffrio@yahoo.com.br]

Enviada em: terça-feira, 27 de abril de 2010 12:25

Para: Espartaco Madureira Coelho

Assunto: Re: Acesso a processo do CNE

Olá Espartaco, tudo bem?

Estou encontrando dificuldades em gerar o boleto bancário referente àqueles dados enviados por e-mail. Ao finalizar o preenchimento, clicando em avançar na primeira parte, sequer conseguimos acessar a segunda parte e conseqüentemente não consegui imprimir o documento. O que será que pode ser isso?

Abraço-Mariana dos Reis

--- Em **ter, 20/4/10, Espartaco Madureira Coelho**

<EspartacoCoelho@mec.gov.br> escreveu:

De: Espartaco Madureira Coelho <EspartacoCoelho@mec.gov.br>

Assunto: Acesso a processo do CNE

Para: "Mariana Reis" <mariuffrio@yahoo.com.br>

Cc: "Luiza Soares Chiarelli" <Luiza.Chiarelli@mec.gov.br>

Data: Terça-feira, 20 de Abril de 2010, 17:17

Prezada MARIANA REIS,

Boa tarde.

Venho informar-lhe que o processo possui 862 páginas e que podes vir consultá-lo neste CNE ou que podemos tirar cópia reprográfica para enviar-lhe pelo correio, conforme a sua conveniência.

Para encaminharmos as cópias, precisas fazer o preenchimento de uma Guia de Recolhimento da União (GRU), recolher R\$129,30 – referente ao pagamento de R\$ 0,15 por página – conforme orientações e códigos constantes abaixo, “scanear” a GRU paga e, finalmente, enviar arquivo digitalizado por e-mail para anexarmos à sua solicitação de acesso ao conteúdo do processo.

■ Guia de Recolhimento da União (GRU):

https://consulta.tesouro.fazenda.gov.br/gru/gru_simples.asp

Código UG: 150002

Gestão: 00001

Código: 68888-6

Número de referência: 83

CPF ou CNPJ (do interessado)

Valor

OK? Qualquer dúvida, entre em contato.

Atenciosamente.

Espartaco Madureira

SE/CNE/MEC

(61) 2022-7700

MARIANA,

Urgente!...

As cópias foram enviadas pelos CORREIOS.

O custo que pagastes foi pelas cópias em papel a serem enviadas (800 e tantas).

Ligue-me, por favor.

Espartaco

(61) 9944-0116

-----Mensagem original-----

De: Mariana Reis [mailto:mariuffrio@yahoo.com.br]

Enviada em: sábado, 15 de maio de 2010 21:10

Para: EspartacoCoelho@mec.gov.br

Assunto: No agurado dos anexos.

Olá Espartaco. Tudo bem?

Bom, quero antes de mais nada pedir desculpas pelos inúmeros incômodos mas é que até hoje aguardo os anexos que seriam enviados por e-mail. Não sei o que houve que o e-mail do dia 4 mencionado por vc não chegou a minha caixa do yahoo. Gostaria muito de ter acesso a esses documentos o mais rápido possível pois não só tenho que fechar o projeto e dar uma justificativa ao meu orientador como já estou apresentando palestras sobre a pesquisa e não posso dar dados empíricos tão precisos pois ainda não tenho acesso aos documentos.

Estou bem preocupada e até hoje eu não te liguei porque estou em moradia nova e sem telefone fixo em casa até o presente momento.

Peço que agora, enviem os anexos também para o endereço: reis.mari83@gmail.com, evitando o imprevisto do e-mail não chegar por algum problema...

Por favor, assim que puder, entre em contato comigo...

Peço desculpas mas uma vez...

Abraço-Mariana

ANEXO IV



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins que **Mariana dos Reis Santos**, está inscrita e matriculada em disciplinas em 2009/2 no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, nesta Universidade.

Outrossim, solicito que seja possibilitado o acesso da referida aluna às atas e aos demais documentos do Conselho Nacional de Educação (1996-2009) relativos ao processo de definição das diretrizes para o curso de pedagogia, visto que sua dissertação de mestrado tem como objeto as mencionadas diretrizes curriculares.

Colocamo-nos a disposição para esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente

Rio de Janeiro, 13 de julho de 2009.

Solange Rosa de Araújo
SOLANGE ROSA DE ARAÚJO
Diretora do Centro de Pós-Graduação
em Educação
SIAPF: 00390-021

Recebido em
04.08.09
CNE/SAT
J. J. S. M.

PPGE - Desde 1972
Campus Pavia Vermelha
Av. Pasteur, 250 - fundos - sala: 234 - Urca.
CEP: 22295-900 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil
E-mail: ppge@fe.ufrj.br
Telefax: (0xx21) 2295-4047 - Fax: (0xx21) 2295-3246

INTE: ESTA GUIA NÃO PODERÁ SER LIQUIDADA COM CHEQUE

03/05/2010 - BANCO DO BRASIL - 15:31:00 405111505 0870	Código de Recolhimento	68888-6
COMPROVANTE DE PAGAMENTOS COM COD.BARRA	Número de Referência	83
	Competência	
	Vencimento	
	CNPJ ou CPF do Contribuinte	102.559.097-05
	UG / Gestão	150002 / 00001
	(=) Valor do Principal	129,30
	(-) Desconto/Abatimento	
	(-) Outras deduções	
	(+) Mora / Multa	
	(+) Juros / Encargos	
	(+) Outros Acréscimos	
	(=) Valor Total	129,30

NR. AUTENTICACAO B.8D5.90F.582.0BE.720

17-0



<https://consulta.tesouro.fazenda.gov.br/gru/gerarHTML.asp>

3/5/2010

34

Excelentíssimo Senhor Secretário Executivo Espartaco Madureira Coelho

Eu, Mariana dos Reis Santos, sou aluna do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro solicito ter acesso ao documento de número: 2300100188/2005-02 que se encontra no CNE/SPA em 11/7/2006 que é relativo às discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia com o total de 45 anexos.

Venho salientar que estive presente na cidade de Brasília na primeira semana do mês de agosto porém não obtive muito êxito no que tange ao acesso aos documentos que aspirava no Conselho Nacional de Educação. Recebi as duas atas enviadas no entanto ressalto que os documentos não são suficientes para realizar a empiria do período de 1996 a 2006 relativo à todas as discussões.

Solicito urgentemente, a consulta o mais rápido possível desse documento para iniciar a construção do meu trabalho de dissertação.

Grata pela atenção,

Cordialmente

Mariana dos Reis Santos

Niterói(RJ), 19 de outubro de 2009

³⁴ Comprovante de pagamento referente ao envio dos anexos disponibilizados pelo Conselho Nacional de Educação para a pesquisa de mestrado.

ANEXO V

Rafael Ayan Ferreira – ayanunb@gmail.com – (61) 9333-6810 / 8153-3063

UnB – Universidade de Brasília – Pedagogia discente de ago/2003 a jul/2008

Resposta: Questionário identificado ou não identificado

Estado correspondente: Identificado ou não identificado

1-Como foi que o movimento estudantil atuou no processo anterior a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais?

A homologação ocorreu em 15/05/2006. O FoNEPe ocorrido em Curitiba/PR, no 1/2005, discutiu a Resolução do CNE (numa de suas primeiras versões) ainda de forma não muito sistematizada. Com a divulgação da Resolução do CNE mais ou menos em maior de 2005, que limitava o curso de Pedagogia basicamente à sala de aula, ocorreram atos em Curitiba motivados por 3 fatores, a saber: a) acúmulo proporcionado pelo FoNEPe, mesmo que esse tenha tido 60 pessoas e agido de forma tímida na discussão; b) atuação da Professora Sônia Guariza Miranda num forte embate com a Resolução do CNE; e c) atuação do MEPR (Movimento Estudantil Popular Revolucionário), que no primeiro momento conseguiu centralizar a discussão, mas por tentar fraudar um FoNEPe em maior de 2006 em Goiânia, para fazer um ato catastrófico em Brasília, perdeu o rumo do debate não só das DCN como do próprio MEPE, onde ainda tinham algum respaldo. Os eventos que antecederam a homologação das DCNs pelo MEC e que dizem respeito à organização estudantil foram o Seminário Nacional da ANFOPE (UnB, jun/2005), XXV ENEPe (UFMG, jul/2005), VII FoNEPe (UnB, nov/2005) e reunião de preparação das DCN formulada pelos estudantes (dez/2005).

O golpe de maior de 2006 em Goiânia pode ser considerado como um ponto de discussão das DCN, mas mesmo que se aceite isso teria que ser validada a sua metodologia que despolitizou o movimento tal qual os congressos da UNE: o FoNEPe era pra ter acontecido em Belém/PA, tentaram mudar pra Brasília/DF e com a recusa passaram pra Goiânia, todos os presentes votaram, inclusive quem não era de Pedagogia, o que fere o Estatuto, e a convocação foi feita pela ExNEPe ainda que não tenha havido consentimento da maioria, tampouco prestação de contas de um golpe que arrecadou fundos chamado como FoNEPe e com o nome de ExNEPe nas camisas vendidas, e na própria inscrição. É bom deixar claro que minha opinião, em juizado, como testemunha de defesa do Ciro Jordano, um dos acusados no ato, é a completa defesa dele e de todo o grupo de estudantes, mas entre nós devemos fazer a crítica de que o golpe de 2006 foi um completo desastre para o MEPE.

Houve uma tentativa de aproximação entre ExNEPe e ExNEEF (ENEPE, XXV, I, 6), principalmente pelo fato do coordenador da ExNEPe Fabrício, do Pará, ter participado de

um encontro da Educação Física no 1/2005 e pela Educação Física ter passado por processo análogo de debate das DCN na época, inclusive com ação direta no MEC, mas o diálogo não prosperou. A elaboração da concepção de DCN dos estudantes foi deliberação do ENEPe de Belo Horizonte (ENEPe, XXV, I, 8), mas ganhou força após assinatura do Ministro da Educação, Fernando Haddad, em ofício protocolado pelo próprio MEC em que se comprometia a não homologar as DCN antes de reunião presencial com a EXNEPe. Tal ofício foi consequência de ato organizado dia 14/11/2005, aniversário de 75 anos do MEC e ato do VII FoNEPe, que deliberou por isso (FoNEPe, VII, I, 8).

Bem, as ações que precederam a homologação foram principalmente essas, mas você pode encontrar outras nos Planos de Luta que envio em anexo ao e-mail. Se acompanharmos as deliberações a partir do ENEPe de 2006, pautam-se numa tentativa sem rumo de tentar barrar as DCN, mas também de combate ao PL 7.200/06, que trata da Reforma Universitária. Os Planos de Luta concentram-se no REUNI a partir do ENEPe de 2007, inclusive com Moção de Repúdio. O PDE, de onde nasceu o REUNI e outras diretrizes para a educação, foi lançado ao final de abril e, obviamente, não foi tratado no IX FoNEPe, ocorrido de 5 a 8 de abril na UFV. A partir do ENEPe de 2008, em Vitória/UFES, as pautas políticas não são abandonadas, mas observa-se uma maior preocupação com a organização administrativa da ExNEPe devido ao déficit de R\$ 27.000,00 do Encontro e atualmente o movimento encontra-se em refluxo, com pouquíssimas executivas estaduais e os encontros regionais, com exceção do ENNoEPE, é um resquício estatutário da década de 1990.

2- Como você observou as discussões relativas as DCNs de Pedagogia na sua universidade?

Participando do Seminário da ANFOPE em junho de 2005 na UnB, do ENEPe de 2005 na UFMG, do FoNEPe de Brasília, da reunião em Belo Horizonte em dezembro de 2005. Todos esses foram espaços de organização nacionais, envolvendo estudantes de vários estados. Além disso, organizei debates sobre o tema na UnB e participei de debates virtuais na lista nacional de pedagogia – que muitos consideram um espaço secundário, mas onde aprendi muito e com opiniões de vários locais do país.

3- Qual foi a concepção de Pedagogo predominante no movimento estudantil? Você concorda com ela? Se a resposta for negativa, defina então em qual concepção de pedagogo você acredita?

A concepção predominante foi a de Pedagogo Unitário, que não ficou muito claro se era o mesmo ou se distinguia da concepção de Pedagogo Cientista. É difícil falar se concordo com ela. Por exemplo, há uma defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que foi consenso no MEPE, mas o que parece é que patentiarão uma bandeira histórica não só do MEPE mas do ME brasileiro sob o título de Pedagogo Cientista, ou Unitário, e portanto concordar com isso é dar força pra esse registro do senso comum sob a alcunha de uma professora ou grupo. Obviamente não quero deixar parecer uma visão

reducionista de que o Pedagogo Unitário era só isso, mas outros pontos em que essa concepção tocava podemos fazer uma análise bem parecida. A concepção de Pedagogo em que acredito é a Freireana, de sujeito transformador da realidade, em diálogo permanente com os movimentos sociais e que respeite o saber popular. Se olharmos o que defendia o Pedagogo Unitário, vamos ver exatamente essas ações, ou seja, uma releitura de Freire com outras palavras, e por isso prefiro falar que discordo da concepção de Pedagogo Unitário e concordo com a concepção de educação sob as bases de Freire.

4- Quais as diferenças que você observa entre pedagogo e professor?

Professor trabalha em sala de aula, ainda que se reconheça a sua importância em pesquisas sobre educação e na gestão de processos educativos. O Pedagogo tem uma atuação mais completa, percebendo a realidade em que o envolve e agindo para que o processo de ensino/aprendizagem se desenvolva da melhor forma possível.

5-Para você, o que é ser pedagogo?

Acho que esse ponto já foi respondido no item 3, quando falo da diferença do Pedagogo Unitário pra concepção Freireana, em que acredito.

6-Quais os pontos positivos que o movimento de Pedagogia avançou no processo de discussões das DCNs de Pedagogia? E em quais outros pontos você considera que o movimento estudantil poderia ter avançado mais?

A deliberação de que o curso deveria ser feito em 5 anos (ENEPe, XXV, IV, 67) foi um ponto que avançou. O MEPE colocou essa proposta de forma errada, em forma de anos, mas o que foi aprovado nas DCN foi em forma de horas, aumentando o tempo mínimo de formação de 2.800 horas – como todas as licenciaturas – para 3.200 horas. O currículo da UnB já seguia mais que 3.200 horas desde 2002. Poderia ter avançado mais em consolidar os 3 núcleos do projeto das DCN articulados com a prática. O Art. 4 das DCN, que trata do ofício de Pedagogo. Se tivéssemos um órgão de classe, como um Conselho, e esse Conselho fosse progressista como é o caso do CFESS, certamente conseguiríamos DCN com uma linha mais crítica, como tem o Serviço Social.

Se alguma coisa não estiver muito clara estou à disposição – talvez não no tempo hábil que necessite – para dialogar. Abraços e boa defesa da sua dissertação.

Lívia Silva Damasceno- ufmg

Resposta : Questionário identificado ou não identificado

Estado correspondente: Identificado ou não identificado

1-Como foi que o movimento estudantil atuou no processo anterior a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais?

A atuação do ME se deu em duas vertentes (uma que identifico como acadêmica e outra de luta reivindicativa.) A primeira ocorreu principalmente no âmbito nacional com análise e estudo das Diretrizes e das vertentes que defendiam a homologação ou revogação dessa. As posições de diversas entidades como ANFOPE, ANPED, CEDES, etc foram objeto de nosso estudo. O ME se debruçou na defesa de uma formação do pedagogo que não se centrasse na base docente, embora essa posição não fosse dominante. A posição que mais foi discutida e debatida foi a do pedagogo unitário, em que docência, pesquisa e gestão são os elos da forma;’ao do pedagogo.

No que diz respeito à luta reivindicativa, as manifestações colocaram o tom radicalizado, que uma parte do ME de Pedagogia assumia como tarefa. Ou seja, fazer a defesa de um pedagogo que analisasse a educação de forma científica, e não mecânica e serviçal, como apregoa o mercado, pois necessita de um profissional com competências e habilidades para servir a lógica do capital e seu processo reprodutivo.

Foram realizados fóruns, debates e mesas redondas com professores e estudantes do curso de Pedagogia. E as bandeiras foram: antes da homologação- Não a homologação das DCNS/ e após 2006- Pela revogação das DCNS. E os planos de luta incluíam um Dia Nacional pelo FIM das DCNS. A posição de defender uma formação de qualidade e verdadeiramente científica para todos os cursos do Brasil foi levada a serio por muitos militantes do MEPe e com certeza promoveu muita discussão e produção na área.

2- Como você observou as discussões relativas as DCN de Pedagogia na sua universidade?

As discussões iniciais foram realizadas pelo Movimento estudantil, pois a Faculdade tinha uma postura de montar um currículo em cima das DCNs, e só. As reuniões que foram realizadas entre os departamentos aconteciam porque o Movimento Estudantil passava em sala com a posição contra e isso gerou um grande conflito, porque surgiu dois pólos, embora o a favor das DCNs fosse maior. Essa realidade demonstra o como a universidade se guia por decretos!

3-Qual foi a concepção de Pedagogo predominante no movimento estudantil? Você concorda com ela? Se a resposta for negativa, defina então em qual concepção de pedagogo você acredita?

A do pedagogo unitário, embora nem todos utilizassem essa denominação o principio era esse. E essa posição, defendo ate hoje, e com muito mais propriedade, pois agora atuo

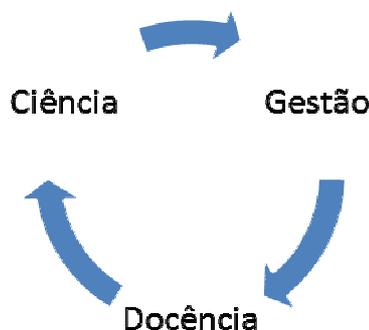
como professora e pedagoga e vejo que sem a base científica eu ia fazer, fazer sem nenhuma reflexão do porque acontece na sala de aula e na escola.

4- Quais as diferenças que você observa entre pedagogo e professor?

Difícil, vou pensar!

5-Para você, o que é ser pedagogo?

Pedagogo é o que analisa os processos educativos de forma ampliada, articulando as diversas ciências (sociologia, psicologia, filosofia, etc) e a política e a partir desse aporte realiza interferências no ambiente educativo. Por isso, o pedagogo é o cientista que aplica seus conhecimentos não somente no campo das idéias para principalmente na pratica educativa, seja escolar ou não. A idéia de pedagogo unitário como foi defendida no momento de debates do ME se baseia nesses princípios, e é bom frisar que isso não exclui o pedagogo de espaços como a sala de aula, muito pelo contrario. Porém quando os cursos por meio das DCNs que o orientam, retiram os fundamentos e recheiam o currículo de metodologias na verdade a meu ver o que se forma é um fazedor de aula. A ciência deve estar ligada a docência e a gestão.



6- Quais os pontos positivos que o movimento de Pedagogia avançou no processo de discussões das DCNs de Pedagogia? E em quais outros pontos você considera que o movimento estudantil poderia ter avançado mais?

O ME ao fazer a análise minuciosa das DCNs no Fonepe de Curitiba e depois no ENEPE do Amapá avançou tanto no conteúdo quanto na sua atuação. Isto porque a partir desse momento a bandeira de luta que antes era reivindicativa(não homologar ou revogar as DCNS) passa a ter um viés acadêmico e científico, com uma posição política clara.

Mas a sua pergunta traz uma discussão de avanço, que no meu ver tem muitas coisas embutidas, a luta ideológica, a posição partidária e as rixas por picuinhas, permitiram que a discussão das DCNs em um certo momento fosse secundarizada. A própria aplicação das

DCNs e a formação do pedagogo naquele período e hoje não tem lugar nos encontros, quando tem uma mesa e tudo e as DCNS se aplicaram.

Questionário: Renata Coube

1-Como foi que o movimento estudantil atuou no processo anterior a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais?

Com o lançamento do primeiro documento das DCNs, trazido para a faculdade de educação da UFF por um professor chefe de departamento, o diretório levou ao conhecimento do conjunto dos estudantes e causou um enorme mal-estar já que, traduzia-se um retrocesso tanto para os oriundos de escolas normais, já docentes, quanto para tinham escolhido a UFF pelas suas várias habilitações. As assembleias estudantis começaram a ser mais freqüentadas, estudantes pensavam em processo na justiça comum (pensamento coerente a ordem capitalista) para garantirem sua habilitações, diversas expressões nas salas de aula, os representantes do Diretório iniciaram uma inserção de mais qualidade nos outros espaços políticos da universidade e aliaram se aos outros movimentos (docentes, técnicos administrativos...). Começamos, então, graças ao movimento contraditório do real, a politizar e ampliar o movimento estudantil de pedagogia. Uma iniciativa negativa por parte do governo, pois reiterava a tendência de fatiar o curso de pedagogia em pedaços rentáveis nas mãos das instituições privadas de ensino superior, acabou por fazer com que discutíssemos uma identidade necessária a responsabilidade deste profissional, ou seja, na contradição assumimos espaços, contribuímos na formação de lideranças, fizemos barulho e, então crescemos muito.

Vivenciamos um processo muito rico, principalmente, por poder observar a contradição própria da realidade concreta em que com o andamento das discussões as pessoas vão se encaixando e tomando suas posições. No início muitos “amigos” no fim do processo estudantes, professores, representantes do MEC já realizavam tarefas para o governo nas universidades. O movimento estudantil de Pedagogia não foi muito diferente do quadro conhecido pela esquerda brasileira nos últimos 20 anos.

2- Como você observou as discussões relativas às DCN de Pedagogia na sua universidade?

Penso que muito da questão anterior cabe neste espaço.

3- Qual foi a concepção de Pedagogo predominante no movimento estudantil? Você concorda com ela? Se a resposta for negativa, defina então em qual concepção de pedagogo você acredita?

Acredito que a única coisa que predominava no movimento era a divergência e a tentativa de confundir quanto a identidade do Pedagogo. Mas com todas as dificuldades tínhamos um grupo que apostava na elaboração da professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná (não me recordo do nome, mas estou procurando o texto dela para descobrir) de Pedagogo Unitário. Que respaldava-se na referência de escola unitária de Gramsci assumindo o papel desse profissional como intelectual responsável pelas reflexões e deliberações da escola numa perspectiva de formação omnilateral. Ou seja, um intelectual orgânico a serviço de uma determinada classe social com o papel de pensar o sujeito em formação como capaz de tornar-se dirigente político que reflete e intervém com clareza primeiro no âmbito escolar depois na sociedade. Discutíamos que a formação do Pedagogo deveria basear-se no tripé docência/pesquisa/gestão contrariando a concepção do MEC na época que colocava um Pedagogo “tarefeiro”. A proposta me parece ainda hoje a mais adequada. Ao contrário do que os documentos oficiais expressam, a Educação não é neutra nem tampouco pode-se pensá-la de forma maniqueísta. Logo, o Pedagogo é adepto de um referencial teórico único e politicamente envolvido com o seu projeto.

4- Quais as diferenças que você observa entre pedagogo e professor?

Penso que no campo das ciências humanas nenhuma definição é tão simples e objetiva e essa é o grande impasse vivido na nossa área. Particularmente, a diferença está na ação prática da docência que se dá no assumir da responsabilidade do trabalho com os conteúdos específicos, ou seja, no desempenhar da função docente, em sala de aula ou qualquer outro espaço utilizado o título nos designa responsabilidades específicas que também não estão facultadas ao professor. O parâmetro é o rótulo da função exercida no momento da ação pedagógica. Até porque, o professor também é um intelectual, também é um político, filósofo dentre outros cabíveis. Então, não vejo diferença teórica e sim, prática no que se refere a função rotulada, com a incumbência de mediar o processo de

ensino/aprendizagem. Enquanto Pedagogo, ou seja, na função de orientador, administrador, supervisor cabe orientar e respaldar a ação do docente no espaço em que o mesmo estiver atuando. Quem trabalha no espaço escolar sabe que no movimento cotidiano os rótulos se misturam e precisamos agir muitas vezes “fora” de nossas funções ou compôs de atuação. Qual é o limite? Se todos os sujeitos profissionais tiverem combinado um único projeto político na escola não teremos a necessidade demarcar os espaços e, ainda, defenderemos uma formação contínua assumindo nosso papel de intelectuais da área.

5-Para você, o que é ser pedagogo?

Penso que não cabe a expressão “ser Pedagogo”, pois cairíamos no campo das subjetividades na condição pessoal do ser profissional, o que acredito ser sempre diferente entre os sujeitos, já que minhas experiências e impressões particulares variam em relação aos muitos companheiros de trabalho com pouco ou muitos anos de carreira. Mas a identidade do Pedagogo, logo, o que é o Pedagogo, na minha opinião, encontra-se no conceito de intelectual orgânico elaborado pelo Gramsci. Toda ação deste profissional é uma ação política e, sem dúvida, definidamente a serviço de um único paradigma, de uma única forma política de estar no mundo e, portanto, de ser no mundo vislumbrando um projeto de sociedade (ora mantendo, ora desejando romper com o status quo). Não consigo admitir essa crise na definição do profissional, a não ser para confundir de forma hipócrita o papel dele nos aparelhos de dominação do Estado, que são as escolas. Fica no ar uma certa confusão/crise de identidade que, na verdade, tem relação direta com a intenção Positivista de neutralidade diante da realidade. Mas esse ideal é falso. Não existe neutralidade em nenhum dos aspectos das condições humanas na realidade objetiva. O Pedagogo, obviamente, tem uma tarefa complicada quando o mundo tenta negá-lo como o político da educação, mas político no mais amplo sentido que pudermos atribuí-lo (um intelectual que se pretende filósofo na luta de classes e um militante na sua produção intelectual).

6- Quais os pontos positivos que o movimento de Pedagogia avançou no processo de discussões das DCNs de Pedagogia? E em quais outros pontos você considera que o movimento estudantil poderia ter avançado mais?

No processo de luta, ou seja, durante um tempo que foi desde a primeira versão das DCNs (de maior impacto porque reduzia a posição do Pedagogo a um mero realizador de tarefas no cotidiano escolar) até a versão final imposta pelo MEC/CNE, o que ganhamos foram muitos estudantes/hoje profissionais mais politizados, reconhecendo o envolvimento com a política o ponto que faz a diferença na constituição do Pedagogo como intelectual orgânico da Educação.

Poderíamos ter sistematizado melhor a concepção de Pedagogo fundamentada na teoria Gramsciana, pois documentando teríamos oficializado nossos ideais, que apesar de prévios eram fortes e, assim, teríamos hoje (com o olhar mais maduro) uma teoria de fato construída pela base estudantil e aprimorada pelo tempo/novos estudos.

Rachel Aguiar Estevam do Carmo.

Resposta: Questionário identificado ou não identificado:

Estado correspondente: Identificado ou não identificado: Rio de Janeiro

1-Como foi que o movimento estudantil atuou no processo anterior a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais?

Exporemos em linhas gerais.

A dinamicidade dos movimentos sociais infere na condução das pautas de reivindicação de cada organização. No movimento estudantil (nacional) da pedagogia não foi diferente. Anteriormente às discussões acerca das diretrizes curriculares o movimento estudantil buscava aglutinar forças em prol de um movimento que tivesse principalmente duas posições explícitas: i- posição em defesa de novo projeto de sociabilidade que fosse contra o atual projeto de sociabilidade burguesa; ii- posição contrária às políticas educacionais no início dos anos 2000. As posições (revolucionárias) claramente definidas provocaram no interior do movimento estudantil três alterações, a nosso ver centrais: i- unidade em âmbito nacional do movimento; ii- fortalecimento dos DA's e CA's regionais; e iii- construção de um movimento estudantil de pedagogia crítico-propositivo por meio do qual as discussões foram orientadas com uma finalidade objetiva, isto é, as proposições tinham que ser socializadas nas entidades regionais (DA's e CA's), com o intuito de concretizar ações

políticas votadas nos espaços nacionais. Esse contexto objetivo fortaleceu o movimento na luta contra as homologações das DCN's.

2- Como você observou as discussões relativas às DCN's de Pedagogia na sua universidade?

Acreditamos que o brevíssimo panorama exposto na questão anterior representou a criação das condições objetivas que impulsionou o êxito nas deliberações e execuções contra as diretrizes curriculares. A comissão organizadora dos encontros nacionais (Enepe e Fonepe) promoveu densos debates sobre três questões fundamentais: i- qual seria a identidade do pedagogo?; ii- como a docência é vista pelas entidades da educação?; iii- qual seria a proposta burguesa para a formação do pedagogo no século XXI? Essas questões motivaram o movimento primeiramente a promover debates em torno da proposta do governo e em seguida da proposta das entidades educacionais. Em 2006, os debates aconteceram na UFF organizados pelos estudantes e pela Coordenação do Curso de Pedagogia. No primeiro momento da discussão, sentimos que a preocupação dos estudantes seria em perder as chamadas *habilitações*. Um grande número de estudantes participou do debate e percebeu a desqualificação em torno da proposta do governo. No segundo momento, as discussões foram travadas para compreender as posições das entidades da educação. Entidades como Anfope, Forumdir foram convidadas pela Coordenação e manifestaram certo apreço pela proposta do governo. Percebemos que a proposta do governo articula-se com as propostas das entidades, tendo apenas pontuais divergências. A nossa mobilização no curso de pedagogia da UFF foi maior e intensa e a participação dos estudantes giraram em torno para saber qual seria a nossa posição. Uma longa discussão foi travada para defender que tipo de pedagogo queríamos ser. Os professores empenharam-se em discutir com os estudantes durante o processo de homologação das DCN's.

3- Qual foi a concepção de Pedagogo predominante no movimento estudantil? Você concorda com ela? Se a resposta for negativa, defina então em qual concepção de pedagogo você acredita?

A concepção foi se construindo de acordo com as discussões que aconteciam regional e nacionalmente. No Enepe realizado em Brasília em 2006, os estudantes

acreditavam que o pedagogo necessitaria de uma formação com base na ciência. Essa formação (que muitos acreditavam que convergiam com a concepção de Libânio) foi redefinida por uma professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná que com seus originais questionamentos sobre a base da formação do pedagogo, a *docência*, impulsionou os estudantes a criarem uma ousada concepção denominada Pedagogo Unitário no qual o tripé – **docência, pesquisa e gestão** – estaria no centro da formação do pedagogo, e não apenas a docência. Na medida em que o movimento debatia a nova concepção, as idéias e as fundamentações foram sendo criadas e desenvolvidas. Defendemos até hoje esta concepção por acreditar que é a única que questiona a *ênfase* do curso de pedagogia. Acreditamos que a fundamentação do Pedagogo Unitário está em Gramsci, apesar de o movimento não ter tido o tempo e a calma para elaborar tal concepção. A resolução do movimento nacional de pedagogia era de divulgar ao máximo a nossa proposta, por isso, nos reunimos na FEUFF diversas vezes, além de irmos às universidades privadas, fóruns e encontros de área. Destacamos a nossa ida ao encontro anual da Anfope onde a defesa do pedagogo unitário foi vista com extrema desconfiança e mal-estar. Defendemos ainda esta concepção, apesar da totalidade do movimento estudantil de pedagogia não ter mais adesão e muitos desconhecerem esta bela trajetória da nossa militância. A nossa luta na época obrigou até o Ministro da Educação Haddad assinar um termo que não homologaria as DCN's sem antes conversar com os estudantes. Os documentos registram discussões que iam até as 2 da madrugada (!), mostrando o empenho de muitos em acreditar em outra formação de qualidade, que abarcasse a *totalidade* dos conhecimentos que produzem o referido profissional.

4- Quais as diferenças que você observa entre pedagogo e professor?

Esta pergunta é complicada e só é possível respondê-la respeitando as mediações de cada formação. Daria para responder em muitas laudas. (!) Mas, em linhas gerais, acreditamos que há diferenças sim pelo fato de cada formação ter *particularidades*. Destacamos uma particularidade que consideramos central: i- a principal tese seria a de que **o pedagogo não era formado para ser docente**. Antes de 1962 a formação do pedagogo era denominada especialista da educação (idéia com a qual não trabalhamos e muito menos o movimento nacional de pedagogia). Já em 1969 a formação exigida nos currículos era da preparação do profissional para estar atuando (**também**) nas séries iniciais. Essa idéia nova na história dos cursos de pedagogia no Brasil só complicou a formação, ao invés de ajudá-la. O surgimento do curso em 1939 e a grande alteração em 1969 denotam que as (contra)

reformas complexificaram **a função produtiva do pedagogo na cadeia da força de trabalho capitalista**. Seu surgimento, em 1939 tinha como objetivo ocupar um cargo técnico (da educação) e no segundo momento, em 1969, era de estar (**também**) no chão da sala de aula, como docente. Essa trajetória atravessou a histórica função do professor que se subsumiu e reduziu sua função social e política para ficar atrelada à formação do pedagogo. Essa complicada (e nada dialética) relação entre pedagogo e professor apenas confundiu o *ser* do pedagogo e abafou o professor, haja vista o curso normal de nível médio até hoje ser um impasse. Apesar de existir a relação entre professor e pedagogo as particularidades devem, a nosso ver, ficar evidentes para assim a identidade de ambos permanecerem específica. Tendo as funções de cada profissão evidenciadas, a unidade em inúmeras pautas pode ser realizada de forma mais articulada.

5-Para você, o que é ser pedagogo?

Pedagogo é uma formação que ainda buscamos entender. Acredito que o profissional deva avançar mais nos espaços de trabalho ainda não ocupados regularmente como as artes, turismo e sindicatos. Consideramos uma profissão que necessita ter uma organização maior, que haja encontros que pensem sobre a nossa própria prática. A atuação escolar não pode reduzir a ampla atuação do pedagogo. Os espaços não escolares são as áreas em que mais os egressos dos cursos de pedagogia desejam atuar. E isso não é um dado menor. Acreditamos que a discussão – política e crítica – da visão do pedagogo seja em prol de situar na esfera produtiva qual a função deste profissional. O que nós fazemos e o que queremos exigir, reivindicar? Falta proposição quanto às nossas pautas específicas, com isso a organização político-sindical e a formação do pedagogo acabam ficando confusa.

6- Quais os pontos positivos que o movimento de Pedagogia avançou no processo de discussões das DCNs de Pedagogia? E em quais outros pontos você considera que o movimento estudantil poderia ter avançado mais?

Os pontos positivos que destacamos seriam: i- a organização, unidade e mobilização do movimento estudantil, conduzido pelas lideranças nacionais; ii- construção de um movimento propositivo e revolucionário; iii- o espaço criado ajudou na formação de (novos e velhos) militantes; iv- a articulação com outras executivas nacionais; v- esse movimento

necessitou que nos estudássemos, pesquisássemos sobre a formação que queríamos, seja em grupo, seja no estudo individual.

Consideramos que o movimento nacional deveria continuar a discutir mais para construir, com fundamento, a concepção Pedagogo Unitário. Setores do movimento se opuseram contra a concepção, freando um debate decisivo para a nossa construção, mobilização e unidade que fazíamos naquele momento. As forças opositoras à referida concepção fortaleceram-se, por conta de outras demandas políticas que emergiram, forçando o movimento atuar direta e imediatamente. Acreditamos que a discussão não está no passado, como se fosse algo que já foi superado. Sabemos que na dialética o *passado* e o *presente* constituem uma relação indissociável no tempo histórico no qual o passado compõe o presente e vice-versa, respeitando, claro, as mediações necessárias. Acreditamos muito na vitalidade e atualidade no debate, pois só assim poderemos construir originais concepções acerca do fenômeno educativo e as suas respectivas profissões e atuações.