



A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO SOB A ORIENTAÇÃO DE DOCUMENTOS ELABORADOS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI: DA NECESSIDADE DE CONTINUAR O DEBATE

Alessandra Peternella – UEM/UERR

Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM

RESUMO

O presente estudo funda-se na seguinte questão: **o debate sobre a formação do pedagogo, após Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, estaria encerrado?** Para responder ao problema levantado, tomam-se como fonte de análise dois documentos: a) o Parecer CNE/CP 5/2005, que fundamenta a Resolução 1 de 15 de maio de 2006, o qual homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; e b) o documento assinado pelas entidades dos educadores – “A definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia” de 2004, por ser propositivo e representativo da sociedade civil organizada, produzido em meio ao debate que antecedeu a homologação das Diretrizes. Neles analisam-se comparativamente os princípios e concepções concernentes à Docência, Gestão e Pesquisa, compreendidos como os eixos da formação do Pedagogo. O resultado desvelou que os princípios e concepções analisados não portam o mesmo significado em ambos os documentos, incitando a necessidade de se continuar o debate e as reflexões sobre a formação deste profissional da educação.

Palavras-chave: Formação Inicial do Pedagogo. Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia. Movimento dos Educadores.

Introdução

Historicamente, o Curso de Pedagogia no Brasil passou por mudanças legais definidoras do espaço de atuação e das funções a serem desempenhadas pelo pedagogo. Este espaço de atuação mostrou-se oscilante: ora a ênfase voltou-se às funções de técnico em educação, professor, ou seja, especialista; ora buscou-se a formação do docente, gestor, pesquisador, ou seja, generalista. Tais mudanças resultam de interpretações diferenciadas sobre o próprio Curso: Bacharelado, Licenciatura ou os dois em unidade? Isso acaba revelando que a indefinição perpassa a identidade profissional do pedagogo.

Próximo ao décimo aniversário da LDB, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN), Licenciatura, Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006, sendo um dos últimos cursos a terem suas DCN definidas, depois de mais de 20 anos de embates entre o Movimento dos Educadores e os representantes governamentais, no que tange ao conteúdo dessas Diretrizes.

Após a promulgação das DCN de pedagogia, as entidades representativas do Movimento dos Educadores, se pronunciaram (AGUIAR *et al*, 2006) indicando ter sido neste documento contempladas as suas reivindicações. Diante deste fato, se levantou a seguinte questão: **o debate sobre a formação do pedagogo, após Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, estaria encerrado?**

Ante o exposto, objetiva-se recuperar aspectos da organização do Curso de Pedagogia, no Brasil, no sentido de explicitar que as ambiguidades na identidade profissional do pedagogo não são recentes e ainda não estão superadas. Com isso, propõe-se compreender o percurso que culminou, em 2006, com a promulgação das DCN, bem como analisar comparativamente nas fontes eleitas os princípios orientadores da formação, quais sejam: Docência, Pesquisa e Gestão.

Para fundamentar a discussão, recorreu-se aos seguintes autores: Triviños (1987), Scheiber e Aguiar (1999), Aguiar *et al*. (2006), Furtado (2007), Vieira (2007), Sánchez Vázquez (2007), Moraes (2003), Saviani (2008).

A formação do Pedagogo no Brasil: o antes e o depois das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006.

Os rumos que tomavam a formação de professores, em geral, e a do pedagogo, em particular, com as reformas educacionais efetivadas no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, geraram insatisfações e resistência entre educadores e estudantes da área. Nesse contexto, efetivaram-se mobilizações, embates e manifestações em Encontros, Reuniões e Conferências para a proposição de uma formação confrontadora às orientações instituídas, consubstanciando-se no Movimento Nacional dos Educadores, com vistas a repensar a realidade social e educacional, na perspectiva de sua transformação.

Os debates em torno do que deveria ser a formação dos profissionais da educação, com seu marco no ano de 1978 e durante toda a década de 1980, materializaram-se em propostas

encaminhadas aos setores governamentais, na expectativa e na crença de que fossem incorporadas pelas políticas públicas em reforma, dado o significado do momento histórico de um país que se pretendia democrático.

Na pauta desses Encontros estava a formação dos profissionais da educação de todas as licenciaturas. Sobre o Curso de Pedagogia, o destaque era dado à fragmentação do processo formativo e à determinação do currículo mínimo, no quadro do ideário tecnicista: o de formar os recursos humanos da educação. Era justamente a essa formação que o Movimento se contrapunha, visando à redefinição e à busca da identidade desses cursos, ao defender a docência como base da formação e da identidade de todo educador.

O Ponto de partida da mobilização foi a realização do I Seminário de Educação Brasileira (1978) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), organizado com o objetivo de divulgar resultados da pesquisa ‘Análise do currículo e conteúdo programático dos cursos de pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação’, o qual transformou em marco histórico no Movimento dos Educadores que aspirava subverter a tradicional ordem de ‘cima para baixo’ nas decisões sobre as questões educacionais (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 823).

Até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 9.394/96, houve intensos debates referentes à concepção de formação defendida pelas entidades representativas do Movimento dos Educadores, cujas ideias ecoaram no Legislativo. No entanto, o projeto inicial, debatido por mais de oito anos, não foi aprovado no Senado Federal, tendo sido substituído pelo Projeto do Senador Darcy Ribeiro, aprovado em 20 de dezembro de 1996, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (FURTADO, 2007).

Após a promulgação da LDB 9.394/96, houve a necessidade de regulamentações de vários aspectos por meio de Decretos, Pareceres e Resoluções, definindo-se novas Diretrizes para o Ensino Superior, dentre estas, as da formação dos profissionais da educação.

No que tange ao Curso de Pedagogia, nos termos da Lei, os quase 20 anos de discussões e propostas elaboradas pelo Movimento dos Educadores, no que se refere à superação da fragmentação na formação, foram diluídos, tendo em vista a autorização da criação de Instituto Superior de Educação e, neste, o Curso Normal Superior, com características de um curso de formação de professores para a atuação nos anos iniciais da educação básica, tal como o Curso de Pedagogia.

Scheiber e Aguiar (1999, p. 223) destacam:

Na LDB nº 9.394/96 o problema ficou explicitado, quando essa lei criou o curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (art. 63). Esse curso foi previsto para compor os Institutos Superiores de Educação. A única referência, na lei, ao curso de pedagogia, está no art.64, que diz que ‘a formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. A lei, portanto, não extinguiu o curso de pedagogia.

O fato de a LDB não dar por extinto o Curso de Pedagogia não significava que nas entrelinhas essa possibilidade não fosse suscitada. Com a criação do Instituto Superior de Educação – ISE, a formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil passou a ser ofertada também no Curso Normal Superior; e as funções docentes (acima citadas), não sendo direcionadas especificamente ao pedagogo, poderiam ser desempenhadas por profissionais formados em licenciaturas de outras áreas, e em cursos de pós-graduação em educação. Então, questiona-se: qual a necessidade do Curso de Pedagogia?

A política educacional feita assim parece visar a formação docente, restritivamente ao ensino. Distancia-se, portanto, do compromisso com o tripé da formação universitária: ensino, pesquisa e extensão; e isto pode explicar a implantação de instituições voltadas à pesquisa e de outras voltadas ao ensino. Além disso, expressa a separação do processo de formação docente do processo da produção de conhecimento no campo da educação e/ou da ciência pedagógica. Por outras palavras separam-se os que “pensam” e/ou produzem conhecimento dos que “executam” e ensinam esses conhecimentos, tarefa delegada às Instituições de Ensino.

Como desdobramentos, debates foram travados em torno dessas questões nos anos subsequentes à promulgação da LDB 9.394/96, resultando daí propostas elaboradas pelo Movimento dos Educadores e enviadas ao Conselho Nacional de Educação – CNE, para aprovação, além de outras instituições formadoras articularem mudanças nos cursos de formação de professores, considerando os princípios da ANFOPE¹: a formação do educador de caráter sócio-

¹ Durante a I Conferência Brasileira de Educação – CBE, realizada em São Paulo, no ano de 1980, foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas com o objetivo de mobilizar os educadores e estudantes acerca das reformulações dos cursos de formação de educadores. No I Encontro Nacional do Comitê, realizado em Belo Horizonte, no ano de 1983, no documento final – *Documento de Belo Horizonte* –

histórico; a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação, como necessidade de superação da fragmentação da formação; a base comum nacional; a sólida formação teórica; e a gestão democrática (ANFOPE, CEDES, ANPED, 2004).

A trajetória de embates, negociações, concessões e audiências públicas junto ao CNE, os encontros, seminários e reuniões, culminaram com a elaboração de documentos propositivos para as DCN de Pedagogia, entre os anos de 1998 e 2005. Uma das propostas enviadas ao CNE, pelo Movimento dos Educadores, intitula-se “A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia”, teve como signatários, no dia 07 de novembro de 2001: a ANFOPE; ANPED e CEDES, e foi reenviada ao CNE em 10 de setembro de 2004.

Em 13 de dezembro de 2005, foi aprovado, por unanimidade, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CP 5/2005, em que se propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, homologado pela Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006. A Resolução traz a redação final do disposto no Parecer supra referido, bem como a alteração proposta no Parecer CNE/CP 3 de 21 de fevereiro de 2006, referente ao art. 14, que passa a contemplar o disposto no art. 64 da LDB 9.394/96, garantindo a formação, do licenciado em pedagogia, para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional em organizações da Educação Básica e também estabelece as condições em que a formação pós-graduada para tal deve ser efetivada.

Ante o exposto, analisam-se comparativamente alguns aspectos trazidos por dois documentos: considerando-se o primeiro, “A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia”, não-oficial, e o segundo, o Parecer CNE/CP 5/2005, oficial. Os aspectos a serem analisados nos referidos Documentos tratam dos princípios e concepções concernentes à Docência, Gestão e Pesquisa, por depreender serem esses os eixos da formação do Pedagogo, definidos no Parecer CNE/CP 5/2005 e presentes no documento elaborado pelas entidades representantes do Movimento dos Educadores.

Para a composição dos quadros comparativos, colheram-se, no corpo do texto de cada documento, aspectos relacionados aos termos que os expressam, não significando a

há a transformação do Comitê em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE. Os encontros da CONARCFE ocorriam de dois em dois anos, porém, em 1989 foi realizado extraordinariamente o IV Encontro Nacional com o objetivo de posicionar-se em relação à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Durante este Encontro, a CONARCFE transformou-se em associação e, em 1990, tornou-se Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, em virtude de suas atividades estarem adquirindo características mais formais e permanentes (VIEIRA, 2007, p. 22-24).

desarticulação entre eles, ou que se restrinjam apenas ao campo em que se encontram. Com a preocupação de categorizá-los, intentou-se aproximar o que ambos os documentos demonstraram referir-se ao mesmo aspecto. Na análise, procedeu-se um recorte de palavras, expressões, frases dos documentos, orientada pela compreensão de que a palavra não é o próprio conceito, mas um veículo para sua comunicação e sistematização e, portanto, pode ofuscar o significado que porta, como segue:

Concepção/Princípio	“A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia”, enviada ao CNE em 10/07/04 (documento assinado pelas entidades: ANFOPE, CEDES e ANPED. Brasília, 07 de novembro de 2001).	Parecer CNE/CP 5/2005, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em 13 de dezembro de 2005.
Docência	<ul style="list-style-type: none"> - “[...] base da formação” (p. 6); - “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” (p. 6); - “Assume-se [...] no interior de um processo formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica, mas que contribui para a instituição de sujeitos (p. 6-7)”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “[...] base da formação” (p. 7); - “[...] compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (p. 7); - “[...] não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais” (p. 7).

Quadro 1: Concepção de Docência – comparação entre o conteúdo da Definição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, elaborada pelo Movimento dos Educadores, e o do Parecer CNE/CP 5/2005

A Docência, no marco do Movimento dos Educadores, foi tomada, compreendida e defendida como base da formação dos profissionais da educação, como veículo de superação da fragmentação do processo formativo e da dicotomia que eclipsa sua identidade, se especialista ou professor.

É possível observar a Docência como “base da formação” em ambos os documentos. Além disso, eles marcam claramente que esse conceito foi ampliado, ao estender-se aos âmbitos da gestão e da pesquisa, no que tange à produção e difusão do conhecimento.

No entanto, o cotejo dos termos adotados em cada documento, insinua posicionamentos divergentes. É possível visualizar, no Parecer 5/2005, expressões como: “*étnico-raciais*”, “*pretensamente*”; “*confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições e ciências*”, “*valores*”, “*posturas*”, “*atitudes*”, os quais apresentam uma contradição em relação aos termos utilizados no documento elaborado pelo Movimento: “*relações sociais e produtivas*”, “*multideterminada*”, “*não numa visão reducionista [...] de métodos e técnicas neutros*”.

Por exemplo, ao definir que a Docência deve constituir-se na “*confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições e ciências*” (doc. CNE), pode-se entender o ecleticismo como aspecto de sua constituição, e, portanto, a possível neutralidade no campo do conhecimento científico. Pelo contrário, o expresso no documento do Movimento, marca a necessidade de “*não [se] reduzir a docência a métodos e técnicas neutros*”, que sugere uma preocupação política na formação docente.

A adoção de diferentes referenciais teórico-metodológicos para exercer a ação docente revela o que Triviños (1987, p. 16) denominou de ecleticismo e indisciplina intelectual, pois obscurecem a verdadeira natureza dos problemas. “Isso significa que não sabemos reconhecer os tipos de interrogativas que enfrentamos. E assim é possível que consideremos ‘problemas essenciais’ simples ‘questões secundárias’ [...]”, ou questões secundárias como problemas essenciais.

Observa-se, portanto, que a perspectiva de formação do pedagogo presente no Parecer 5/2005 está em correspondência às orientações neoliberais objetivadas em documentos como, por exemplo, no Relatório Jacques Delors (1998), por neste se enfatizar que a Docência se constitui por *valores, posturas, atitudes*, papel a ser desempenhado pelo professor na Educação para o século XXI, em detrimento do conhecimento científico.

Outro aspecto a destacar, no que concerne ao conceito de Docência, diz respeito à ampliação das responsabilidades que o professor deverá assumir na escola: de ser partícipe do gerenciamento da sala de aula e da escola, além de produzir conhecimentos sobre e na sua prática profissional, o que atenderia às demandas de um profissional flexível e polivalente, capaz de se adaptar a um processo constante de “aprender a aprender”.

No contexto das políticas neoliberais, de acordo com Saviani (2008, p. 449), os professores são chamados, no espírito da ‘qualidade total’, a não apenas ministrarem suas aulas, “[...] mas [que] também participem da elaboração do projeto pedagógico das escolas; da vida da

comunidade; [...] da gestão escolar; do acompanhamento dos estudos dos alunos, orientando-os e suprimindo suas dificuldades específicas”.

Como destaca o referido autor, as reivindicações por uma gestão democrática nos anos de 1980 foram atendidas, porém, em meio à precarização do trabalho docente, como parte do processo de debilitação do trabalho em geral na sociedade, em que o professor precisa se dividir entre diferentes tarefas, não só em uma mesma escola, mas em várias, se quiser garantir uma remuneração minimamente satisfatória (SAVIANI, 2008).

Ter-se ampliado o conceito de Docência, no Parecer 5/2005, pode significar, portanto, no marco das novas tarefas atribuídas à escola pelos organismos multilaterais, não a superação da fragmentação do processo formativo, como pretendido pelo Movimento dos Educadores, mas a adequação às demandas do mercado atual.

Concepção/Princípio	“A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia”, enviada ao CNE em 10/07/04 (documento assinado pelas entidades: ANFOPE, CEDES e ANPED. Brasília, 07 de novembro de 2001).	Parecer CNE/CP 5/2005, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em 13 de dezembro de 2005.
Gestão	- “gestão democrática como instrumento de luta pela qualidade do projeto educativo, garantindo o desenvolvimento de prática democrática interna, com a participação de todos os segmentos integrantes do processo educacional” (p. 7);	- “[...] participação na gestão [...] com a perspectiva de uma organização democrática , em que a co-responsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos , reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade , assegurando a comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições escolares e não-escolares” (p. 7).

Quadro 2: Concepção de Gestão – comparação entre o conteúdo da Definição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, elaborada pelo Movimento dos Educadores, e o do Parecer CNE/CP 5/2005

O conceito de “gestão democrática”, nos termos expressos no corpo do documento elaborado pelo Movimento dos Educadores, como instrumento de luta, não pode preterir do contexto em que foi cunhado, como momento de resistência ao instituído pelo Parecer CFE/CP 252/69. A concepção de gestão democrática, expressa no documento do Movimento, faz frente à

orientação do Parecer de 1969, de formação do especialista desarticulada da do docente, bem como às implicações dessa fragmentação na organização do trabalho pedagógico na escola, por refletir a hierarquização das funções a serem exercidas mediante o modelo de administração empresarial e as relações de poder presentes na sociedade sob o regime militar.

Portanto, “gestão democrática como instrumento de luta”, na concepção do Movimento, significa “[...] luta contra a gestão autoritária na escola, [...] como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção por apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola [...]” (ANFOPE, 1998, p. 12).

Ao contrário do que está implícito no Parecer 5/2005, onde os termos: “*co-responsabilidade*”, “*colaboração como constituintes das relações de trabalho*” e “*do poder coletivo*”, que visam à “*garantia de iguais direitos*”, “*valorização do diferente e da diversidade, visando garantir a proposta dos diferentes seguimentos*”, corroboram os princípios neoliberais orientadores dos documentos oficiais, e onde a expressão “*gestão na perspectiva democrática*” ganha acepção diferente.

A concepção de “gestão na perspectiva democrática”, na acepção neoliberal está presente no Capítulo 2 do Relatório Jacques Delors, intitulado “Da Coesão Social à Participação Democrática”.

De acordo com o Relatório (DELORS, 1998), as relações sociais, compreendidas como elos entre os grupos humanos culturalmente distintos, estariam em crise, ocasionada por uma cisão entre esses grupos, os quais romperam valores fundamentais, como os laços de vizinhança. Tal situação, provocada por ondas de migrações e êxodo rural, levam as pessoas a ficarem distantes de suas raízes, ao desmembramento das famílias e à urbanização desordenada, o que configura essa crise tanto social como moral, a qual se desdobra em violência e criminalidade.

Consequências do modo de produção capitalista da vida, como os fluxos migratórios e o processo de urbanização desordenada, são tomadas no referido documento como causas da violência e da criminalidade, fator que escamoteia as verdadeiras causas dos problemas sociais em questão.

A violência, de acordo com Sanches Vázquez (2007), é uma via de mão dupla e seu aparecimento e desenvolvimento, nas relações sociais, se vincula a fatores objetivos: a propriedade privada dos meios de produção, a divisão da sociedade em classes antagônicas e as contradições entre capital e trabalho. Ou seja, “[...] a violência existe objetivamente na medida

em que os homens lutam entre si em virtude de seus interesses de classe e isso, inclusive, sem ter consciência da situação objetiva que, por meio desse choque de interesses, os impele à violência” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 386).

Sendo esse processo inseparável da política, verifica-se, na trama da sociedade atual, a naturalização da violência, vista como um mal necessário para fazer valer os princípios universais do capital: de liberdade, de igualdade e da democracia burguesas.

Assim, escola responsabilizada pela exclusão deve ser fator de coesão social, de paz e de inclusão, tomando como princípio o respeito à diversidade e ao pluralismo cultural, posto que a exclusão escolar constitui-se em um gerador da marginalidade.

E para que a escola possa cumprir sua função social de combater toda forma de exclusão, sistematizaram-se algumas das ações recomendadas no Relatório:

- a colaboração dos pais na definição do percurso escolar dos filhos e a ajuda às famílias mais pobres para que não considerem a escolarização dos seus filhos como custo impossível de suportar;
- ensino personalizado no reconhecimento de aptidões e conhecimentos tácitos, para o qual se faz necessário o envolvimento de parcerias educativas, das famílias e dos diversos atores sociais;
- adoção da diversidade e do múltiplo, afirmando ao mesmo tempo o direito à diferença e abertura universal;
- educação para a tolerância e o respeito ao outro como condição necessária à democracia (DELORS, 1998, p. 55).

Ademais, o Relatório apresenta o que deve ser uma educação que capacite o indivíduo para uma efetiva participação democrática, mediante “Educação Cívica” e “Práticas de Cidadania”.

Dos preceitos apresentados no referido Documento, destaca-se que ser capaz de uma efetiva participação democrática é ter claros os direitos e deveres de cidadão, desenvolver competências sociais e aprender a trabalhar em equipe. Essa capacidade – de participação democrática – se aprende na experimentação, para a qual a escola deve se transformar em um modelo de prática democrática, posto que, por seu intermédio, as crianças possam solucionar problemas concretos que as levem a exercitar sua educação cívica, ao, por exemplo, participar da elaboração de regulamentos da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, a concepção de participação supõe deveres individuais em relação aos problemas sociais, de modo que cada um acate “[...] assumir sua responsabilidade como cidadão a serviço de um destino autenticamente solidário, [...] participando na construção de uma sociedade responsável e solidária, respeitosa dos direitos fundamentais de cada um” (DELORS, 1998, p. 63).

É nessa direção, pois, que se supõe caminhar a concepção de “gestão na perspectiva democrática” como princípio orientador da formação do pedagogo, capacitando-o a desenvolvê-la como uma de suas atribuições na escola e nos espaços não escolares, como o determinado no Parecer 5/2005, convenientemente às novas demandas da acumulação flexível da produção e, portanto, contrária ao significado de “gestão democrática” como instrumento de luta.

Concepção/Princípio	“A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia”, enviada ao CNE em 10/07/04 (documento assinado pelas entidades: ANFOPE, CEDES e ANPED. Brasília, 07 de novembro de 2001).	Parecer CNE/CP 5/2005, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em 13 de dezembro de 2005.
Pesquisa	<p>- {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, [...] posto que o seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época” (FORUMDIR, 1998) (p. 6).</p> <p>- “[...] {ação docente, ponto de inflexão} das demais ciências que são suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana” (p. 6);</p> <p>- {São áreas de atuação profissional do pedagogo} “[...] Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. [...]” (p. 8)</p>	<p>- “A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos [...]” (p. 6);</p> <p>- “[...] a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados [...] com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades [...]” (p. 7);</p> <p>- {instituições de educação superior não-universitárias} “[...] devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas [...] no interior de componentes curriculares, de seminários e de outras práticas educativas [...] o Licenciado em Pedagogia é um professor que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz uso de resultados de</p>

		investigações” (p. 14). - “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (p. 20).
--	--	--

Quadro 3: Concepção de Pesquisa – comparação entre o conteúdo da Definição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, elaborada pelo Movimento dos Educadores e o do Parecer CNE/CP 5/2005

A concepção de pesquisa depreendida do documento elaborado pelo Movimento dos Educadores tem o suporte teórico-metodológico para a investigação e intervenção nos múltiplos processos de formação humana, compreendidos historicamente. De acordo com o documento, somente com a sólida formação teórica sobre o fenômeno educativo se criam as possibilidades de uma análise crítica sobre a sociedade brasileira e a realidade educacional (ANFOPE, CEDES, ANPED, 2004).

Depreende-se do documento que intervir nos múltiplos processos de formação humana significa agir sobre a realidade social e sobre o fenômeno educativo nas suas múltiplas manifestações: econômicas, históricas, sociais e políticas. Isto vai requer, na formação no pedagogo, um tipo de pensamento que transita do geral ao particular e desse retorna para o geral, num processo dialético, de análises e sínteses que servirá também ao processo de produção do conhecimento da ciência da educação, requerendo um procedimento metódico e rigoroso.

No Parecer 5/2005, ao se articularem termos como “*investigação*”, “*reflexão crítica*” e “*aplicação de resultados*”, projeta-se a formação de um tipo de pensamento que se limita a “[...] identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades [...]” (BRASIL, 2005, p. 7). Ou seja, a concepção de pesquisa aí presente não foge ao disposto nos demais documentos oficiais orientadores da formação de professores, de formar um professor prático, que investiga para solucionar problemas imediatos, fazendo uso dos conhecimentos advindos de sua experiência.

Ao tratar sobre a concepção de pesquisa presente no Parecer, Vieira (2007, p. 113), expõe:

A compreensão de pesquisa definida no Parecer [05/2005] requer sua aplicabilidade. Pode-se inferir do documento que a proposta para a formação do pedagogo tende a reduzir os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa a procedimentos que resultem em soluções rápidas aos problemas que venham a surgir no âmbito restrito da escola, particularmente da sala de aula.

É possível, ainda, supor-se que a concepção de pesquisa presente no documento oficial se mostra comprometida com as orientações contidas no Relatório Jacques Delors (1998), dado o fato de nele se definir como princípio educativo da formação do pedagogo o respeito à diversidade e ao pluralismo cultural.

O Parecer 5/2005, que fundamenta as “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia dá continuidade a princípios já determinados nas políticas de formação de professores, formulados anteriormente, por ser uma de suas propostas a formação reflexiva e crítica do professor.

De acordo com Facci (2004) essa abordagem, que emerge como reação à formação tecnocrática, que enfatizava a racionalidade técnica, predominante até os anos 1970, se apresenta como “novo” paradigma da formação com vistas a superar a ênfase às técnicas, compreendidas como um conjunto teórico imposto ao professor, que passam a valorizar os saberes da experiência imediata. Porquanto, essa “nova” proposta se reveste de um reducionismo formativo, que, longe de superar o histórico utilitarismo presente na formação, apenas se fantasia de elemento inovador por esvaziá-la teoricamente.

Referindo-se ao esvaziamento teórico da formação, como o processo de ‘recuo da teoria’, presente nas políticas de formação de professores a partir da década de 1990, Moraes (2003) alerta para o fato de nelas se incutir uma concepção empobrecida de pesquisa, que, por sua vez, pauperiza o exercício do pensamento.

Dentre os diversos fatores apontados por Moraes (2003), que afluem no esvaziamento teórico da formação docente e nas pesquisas educacionais, destaca-se a mutação dos significados de conceitos cunhados em determinado período da História, os quais revelavam a correlação de forças entre as classes sociais, mas que, na atualidade, passam a incorporar a ideologia da diversidade cultural e do respeito à diferença que, sob a égide da equidade, enevoa a desigualdade social e a luta de classes, dispersando o propósito de um projeto de sociedade para além do capital.

Nessa direção, Moraes (2003, p. 12) reitera que o discurso ideológico da sociedade civil apaziguada, em que a desigualdade é reduzida à diversidade cultural, “[...] exerce forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação, em particular” e, assim, “[...] denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação a-crítica da

lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda”.

Desse modo, o conhecimento produzido ou ao qual se recorre, tanto na formação como aquele de que o egresso de pedagogia fará uso, adquire claras conotações de utilitarismo, de superficialidade, esvaziado conceitualmente e, portanto, revelador da desvalorização do conhecimento científico e filosófico no processo formativo do estudante de pedagogia, quando esse conhecimento é condição para uma consciência crítica na apreensão da realidade escolar e social.

Algumas Considerações

Mediante as análises tecidas, entende-se que, embora no Parecer 5/2005 haja expressões, termos e conceitos semelhantes ou os mesmos utilizados no documento elaborado pelas entidades representantes do Movimento dos Educadores, o significado que aqueles portam não coincidem, justamente porque os documentos analisados foram elaborados em contextos sócio-históricos que demandavam necessidades de teorização diferentes e, portanto, não defendem o mesmo perfil de pedagogo a ser formado.

Observa-se, assim, que a compreensão do significado que os termos utilizados nos documentos portam exige que estes sejam tomados em seu movimento de elaboração, relacionando-os às necessidades históricas que suscitaram sua teorização. Esse é um desafio para que não se caia no “Canto das Sereias” de propostas que se pretendem inclusivas, democráticas, de valorização do outro, de respeito ao diverso, como uma retórica que se apresenta na contramão de qualquer forma de autoritarismo. Nessa direção, retoma-se aqui a alerta feita por Saviani (2008, p. 428) de que o momento atual está “[...] marcado por descentramento e desconstrução das idéias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade”.

O discurso oficial tem desenvolvido uma habilidade de se apropriar de termos elaborados no interior dos Movimentos, em prol de uma educação e de uma formação profissional de qualidade social, tentando demonstrar que houve a contemplação das reivindicações, mas que ao se situarem fora do contexto do qual foram gerados, sofrem severas modificações em seus verdadeiros significados, sinalizando para o fato de que o debate sobre a pedagogia e a formação do pedagogo não cessou, pelo contrário, deve se acirrar, pois dada as contradições de nossa

sociedade e os interesses divergentes das classes que a constituem aquilo que aparenta ser um avanço, pode ser um retrocesso.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, M.A. da S.; BREZEZINSKI, I.; FREITAS, H.C.L. de; SILVA, M.S.P. da; PINO, I.R. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos do campo da formação do profissional da educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, Número Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 13 set. 2007.

ANFOPE. I – 1998 – *15 anos de movimento: a trajetória da ANFOPE*. 1998. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/cap1.html# princ.> Acesso em: 10 abr. 2006.

ANFOPE, CEDES, ANPED. *A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia*. (Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10.09.2004). 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br/memoria/2004/200904Posicao_Diretrizes_CursosPedagogia.doc Acesso em: 5 abr. 2005.

BRASIL. *Lei 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 5*, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, DF: SEED, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1*, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF: SEED, 2006.

DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO/MEC, 1998.

FACCI, Marilda G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FURTADO, Clara Maria. *Curso de Pedagogia e a Formação dos Profissionais da Educação Brasileira*. 2007. Disponível em: http://www.unifebe.edu.br/03_unifebe/10_publicacoes/artigosdocentes/artigo02.doc Acesso em: 15 abr. 2007.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação*. Caxambu, MG, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T1722216449491.DOC>
Acesso em: 17 ago. 2009.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBER, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf> Acesso em: 10 nov. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Suzane da Rocha. *Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor?* 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.