

PEDAGOGIA E DIRETRIZES CURRICULARES: POLÊMICAS E CONTROVÉRSIAS

PEDAGOGY AND THE CURRICULUM POLICY:
POLEMICS AND CONTROVERSIES

LA PÉDAGOGIE ET LES DIRECTIVES CURRICULAIRES :
POLÉMIQUES ET CONTROVERSES

PEDAGOGÍA Y DIRECTRICES CURRICULARES:
POLÉMICAS Y CONTROVERSIAS

Márcia Ângela da Silva Aguiar *
Márcia Maria de Oliveira Melo **

RESUMO

O artigo aborda a problemática das diretrizes e orientações curriculares do curso de pedagogia, considerando o contexto sócioeducacional brasileiro e o debate na área. Focaliza, especialmente, as polêmicas em torno do Projeto de Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE (2005), que institui as diretrizes curriculares do curso de pedagogia, cotejando as diferentes concepções de pedagogia e de docência que delimitam o perfil desse curso. Com base nas formulações conceituais e teóricas de estudiosos da temática e nas contribuições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, demonstra ser possível a efetivação de uma estrutura curricular única para o curso de pedagogia (licenciatura e bacharelado), que supere a lógica fragmentada expressa especialmente pela dicotomia entre a concepção/execução da ação educativa e da ação docente. Aponta que a dificuldade institucional de materializar um currículo do curso de pedagogia que considere a complexidade de seu paradigma reside mais em questões institucionais internas que da impossibilidade epistemológica de concretizar tal estrutura curricular.

Palavras-chave: *Pedagogia e curso de pedagogia. Diretrizes curriculares. Profissionais da educação. Formação de professores. Política de formação. Anfope.*

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 2000). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (marcia_angela@uol.com.br).

** Doutora em Educação pela USP (2000). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (melomarcia@hotmail.com).

INTRODUÇÃO

Neste artigo, centra-se a discussão sobre a pedagogia e o curso de pedagogia no contexto das polêmicas em torno das diretrizes curriculares desse curso, a partir da década de 1980, tomando como foco as contribuições de entidades¹ do campo educacional e normatizações do Conselho Nacional de Educação – CNE, especialmente, o projeto de resolução que institui as diretrizes curriculares do curso de pedagogia, divulgado em abril de 2005.² A concepção de docência e a proposta de separação e/ou de articulação entre o bacharelado e a licenciatura, que estão no debate atual, são abordadas sob o ponto de vista epistemológico, pedagógico e político da compreensão da pedagogia, no contexto do curso de pedagogia e de suas implicações para a formação do profissional da educação.

BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE A PEDAGOGIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

As interpretações diferenciadas sobre a pedagogia têm resultado historicamente em vários reducionismos e abrangências, bem como em diversas identidades³ concernentes ao curso de pedagogia no Brasil – que vão desde uma concepção de licenciatura separada do bacharelado, com base num conjunto de dicotomias, dentro do enfoque positivista, a uma concepção de curso de estrutura única, envolvendo a relação intrínseca entre ambos, com base num enfoque globalizador (ZABALA, 2002; SANTOMÉ, 1998).

Quando se reporta à história, apreende-se que os diferentes significados históricos da pedagogia e do curso de pedagogia materializados no currículo basearam-se, numa tendência maior, na justaposição entre teoria-prática, conteúdo-forma e objeto-sujeito. Essas relações, que expressam modos de abordagens epistemológica e sócio-cultural da modernidade, configuraram-se numa tendência exacerbada no contexto da década de 70, com repercussões atualizadas até hoje, sob a forma do “neotecnicismo” (FREITAS, L., 1995; 2004), entrando em confronto com outras abordagens e enfoques tradicionais e críticos. Tais dicotomias muito antecederam a origem desse curso no Brasil, assentado no modo positivista de fazer ciência e currículo, e organizado dentro da ótica fragmentada e disciplinar: do geral ao particular, da teoria à prática, do ensino à pesquisa, com ênfase na formação técnica pretensamente “separada” da questão política da formação, sob os ditames da ciência moderna e da consciência tecnológica contemporânea.⁴

Nessa perspectiva, apreende-se que cada tentativa histórica de abrigar a pedagogia no curso de pedagogia, quer como um campo de conhecimento disperso, fragmentado na relação com os seus aportes e com a docência e como campo aplicativo para as ciências da educação, como criticam alguns autores;⁵ e quer como uma relação uno/plural com seus aportes, áreas de aprofundamento e com a docência, tem sido acompanhada de perdas e de conquistas. De perdas, quando se focalizam as dicotomias e reducionismos no curso que se expressam na forma de tratar o conhecimento e a formação. E de conquistas, ao considerar o enfoque globalizador e a visão inter/transdisciplinar de conceber o conhecimento e a formação,⁶ especialmente a partir da década de 1980, com ênfase na integralidade da ação educativa e docente e no entendimento da natureza multid-

mensional e multirreferencial da pedagogia e da sua autonomia em meio ao pluralismo.⁷

Contrapondo-se às visões reducionistas e fragmentadas, considerem-se as questões e tensões epistemológicas presentes na lógica da complexidade própria à natureza do campo da pedagogia e do curso de pedagogia. E, também, as exigências e os desafios de uma sociedade que, contraditoriamente, “globaliza-se” e se complexifica (capitalismo global), e, portanto, demanda por pedagogias que façam sínteses científicas e culturais inter/transdisciplinares (políticas) na relação com outros conhecimentos, e com o senso comum. Sínteses essas, provisórias, utópicas, libertadoras, transformadas num saber prático esclarecido, como uma sabedoria de vida (SANTOS, 1989), orientadoras e organizadoras da práxis educativa e social em resposta aos problemas da realidade sócio-educacional e pedagógico-docente.

Sabe-se que a produção dessas sínteses pedagógicas, realizadas mediante a reflexão sobre a prática, no interior e fora do curso de pedagogia, contribuem para o fortalecimento da especificidade da pedagogia e, por conseguinte, do curso de pedagogia. Por outro lado, requerem essas sínteses os aportes das ciências sociais e humanas, visto que elas dão subsídios para a construção sempre atualizada de seus fundamentos, nas relações uno/plural, geral/particular. A elaboração dessa(s) síntese(s) exige a explicitação mais clara e articulada da ciência da educação (como teoria educacional e pedagógica) com os fundamentos das ciências da educação (sem perda da autonomia relativa da pedagogia). Requer ainda uma compreensão aprofundada da forma de entender a epistemologia do curso, desde as concepções de conhecimento e de interdisciplinaridade, dentro da ótica positivista da racionalidade moderna, àquelas que buscam a sua superação pelo enfoque do materialismo histórico-dialético, tomando o trabalho como princípio educativo da prática e a pesquisa como princípio epistemológico na direção de uma práxis;⁸ como também, desde os que fazem a crítica à ciência moderna, advogando por uma ciência integrada⁹ – da inter à transdisciplinaridade, àqueles que apostam especialmente na transdisciplinaridade. A reflexão das implicações desses discursos, na prática, podem aclarar os caminhos para a materialidade do paradigma complexo da pedagogia no curso de pedagogia, com suas diversas interinfluências externas e internas.

A busca pelo fortalecimento da especificidade do curso exige ainda o aprofundamento do debate sobre o currículo e as suas práticas acadêmico-culturais, sociais e organizativas articuladas. Alguns teóricos que se debruçam sobre a questão do currículo¹⁰ vêm problematizando essa prática, numa visão crítica atualizada e/ou pós- crítica, até certo sentido. Com efeito, têm articulado, de modos diversos, categorias da modernidade, na perspectiva da atualização do marxismo à realidade contemporânea (totalidade, contradição, diferenças, pluralismo, classe social, cultura, poder e ideologia), bem como outras categorias dentro da visão pós-moderna construcionista (não apocalíptica e com sentidos utópicos abertos), algumas delas ligadas à cultura da comunicação e do consumo, com base em Adorno, como é o caso de Jameson (1995). Santos (1989; 1996), por exemplo, sem desprezar algumas contradições básicas do capitalismo, vistas por análises marxistas, dá realce à relação regulação/emancipação, à concepção de ciência pós-moderna, com base na hermenêutica *eu-tu* e, em certa parte, na concepção epistemológica das teorias pós-críticas, podendo trazer para o debate educacional e pedagógico a compreensão da complexidade existente entre essas categorias¹¹ (da modernidade e da pós-modernidade).

Assim, ao pensar a relação uno/plural entre esses conhecimentos articulados no curso de pedagogia, na perspectiva de uma formação integral/plural do profissional da educação, há de se conceber tanto o desenvolvimento técnico-científico e cognitivo desse profissional, como o seu desenvolvimento sócio-cultural, estético e ético-político, focalizando o peso do global/local, do econômico, do político, da(s) cultura(s) e das diferenças na constituição das identidades individual e coletiva e nas formas de inserção e intervenção desses profissionais nas realidades educacional e social.

Com essa perspectiva de formação desse profissional e levando em conta assertivas da visão crítica e pós-crítica na definição do seu perfil, pressupõe-se que elas dão fundamento, em termos da relação uno/plural, para se contrapor à forma de organizar institucionalmente o curso de pedagogia, sob a tradução de cursos separados (bacharelado e licenciatura ou similares) no interior da universidade, como se posicionam Libâneo e Pimenta (1999); Franco (2003); Silva (1999). Isso porque se admite que a pedagogia não é uma superciência (MELO, 2000) a centrar-se sobre si, sem a discussão com os seus aportes teóricos e particularmente com a *docência*¹² (como teoria, discurso e prática), de modo a trazer absolutamente assertivas como únicas verdades, como também não o são as ciências da educação. Daí, prescindir de centrar-se num curso de bacharelado separado da licenciatura, como forma de fortalecer a especificidade da pedagogia e, assim, contribuir para superar a sua condição de se constituir como campo aplicativo apenas das outras ciências da educação. A própria reflexão sobre as práticas educativas e docentes como práticas sociais articuladas trazem subsídios para repensar os seus fundamentos.

Nesse sentido, o formato dicotômico de curso (bacharelado *versus* licenciatura), no ensino superior, quebra o discurso da pedagogia por dentro, desde que se ancora na separação entre a concepção/execução do ato educativo e docente. Contrapondo-se a tal formato, a opção por uma estrutura única de organização do curso de pedagogia na relação entre o bacharelado e a licenciatura não perde de vista a totalidade complexa do que vem a ser a pedagogia e o ensino dentro do curso de pedagogia, considerando que a pedagogia é ao mesmo tempo teoria e prática contextualizada e interdisciplinar¹³ no plano da relação entre bacharelado e da licenciatura, articulada a uma base comum nacional. Entende-se por base comum nacional uma diretriz que permeia o currículo como um todo e traz no seu bojo uma concepção sócio-histórica de educação (ANFOPE, 1983).

Desse modo, articulam-se fins, valores, regras, normas às diversas formas de organização do trabalho pedagógico mais amplo e docente (pluralismo). Aprofunda-se com reflexividade a relação uno/plural e o conhecimento em rede inter e transdisciplinar na constituição articulada da pedagogia e da docência no curso de pedagogia. Está presente essa posição em Brzezinski (1996; 1999), Freitas, L. (1987), Aguiar (1999), Scheibe; Aguiar (1999), Alves (1998), Melo (2000), dentre outros. Evidencia-se, assim, a integridade do ato educativo e pedagógico-docente, numa perspectiva teórico-prática de busca da sua especificidade teórica no pluralismo de seus aportes (ciências da educação) e das diversas docências, que fazem parte do seu campo epistemológico, numa relação de síntese entre o uno/plural.

Nesse sentido, concorda-se com a tese que defende a autonomia relativa do campo da pedagogia, na perspectiva do fortalecimento do seu estatuto epistemológico. Discorda-se, entretanto, quando a esta se acrescenta que **o caminho escolhido**

para a concretização dessa prática expressa a separação entre a pedagogia e a docência.

Considerando-se essas posições concernentes à pedagogia como ciência da educação na relação com seus aportes teóricos, ressalta-se que eventuais consensos parciais sobressaem nesse debate, e também no que tange: à forma de inscrever a pedagogia com autonomia relativa no curso de pedagogia; à direção da formação. Tais consensos, contudo, ficam comprometidos no tocante à definição de perfis profissionais (interdisciplinares, multidimensionais, multirreferenciais, ético-políticos, sócio-culturais-estéticos, educativos e docentes), ao se propor a figura do especialista separada do professor.

Admite-se, também, neste estudo, no que concerne ao entendimento de que o “pedagógico” se expressa, no curso de pedagogia, em nível *stricto sensu* (LIBÂNEO, 1999), que tal expressão só encontra lugar, nesse nível, quando se considera a relação intrínseca entre o curso de bacharelado e o de licenciatura, pois, nessa relação, fortalece-se a sua especificidade. É, portanto, nesse sentido, que se justifica a possibilidade da efetivação da estrutura única (bacharelado e licenciatura) no curso de pedagogia, conforme formulação da Anfope.¹⁴

Por outro lado, cabe assinalar que isso ocorre **diferentemente** quando se refere à relação entre o bacharelado e a licenciatura em outros cursos de graduação: neste caso, o “pedagógico” se expressa apenas em nível *lato sensu* na licenciatura, e a área especializada do conhecimento em nível *stricto sensu*, no bacharelado. Não é negada, contudo, a possibilidade de ambos serem articulados ao longo do curso e tampouco a estruturação da licenciatura que articule o conhecimento pedagógico ao específico do curso para a formação do professor.

Esses consensos parciais não obscurecem o fato de que o projeto e a ação educativa estejam intrinsecamente articulados ao projeto e à ação docente numa estrutura única de curso, tendo em vista existir um espaço para a pluralidade das ciências da educação e o espaço da pedagogia como ciência da educação, onde a teoria educacional e a teoria pedagógica são responsáveis por duas sínteses articuladas: a primeira, na relação com os aportes teóricos e na relação com o trabalho pedagógico mais amplo (sem perder de vista a teoria pedagógica e o trabalho docente) e, a segunda, na relação intrínseca com a teoria pedagógica e o trabalho docente (sem perder de vista a teoria educacional e trabalho pedagógico mais amplo) (FREITAS, H., 1996, SAVIANI, 1991).¹⁵

Essas formulações levam a um questionamento: a separação entre bacharelado/licenciatura constitui um problema epistemológico-pedagógico-político de impossibilidade de materializar o paradigma complexo da pedagogia dentro do curso de pedagogia, ou será de outra ordem, que na própria natureza da pedagogia não cabe abarcar a educação e o ensino articulados no próprio curso de pedagogia? São desafios teóricos a enfrentar...

Considerando tais problemáticas, é compreensível que as faculdades/centros de educação encontrem dificuldades¹⁶ para tecer a identidade uno/plural e interdisciplinar do curso de pedagogia, como filosofia de ação, uma vez que elas próprias estão a requerer as condições necessárias, como: o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de trabalho coletivo e de avaliação institucional permanente, vinculados a um projeto político-pedagógico que agregue sujeitos, múltiplos saberes e práticas, no sentido da materialização de um paradigma tão complexo como é o da pedagogia.

Nesse sentido, pressupõe-se que o problema não seja resolvido pela separação entre o bacharelado e a licenciatura, mas, sim, pela criação também de uma estrutura curricular complexa que possibilite que a formação do pedagogo se efetive, de modo a envolver intrinsecamente a docência – *ela é a base da formação de todo e qualquer profissional da educação, entendida no contexto do trabalho pedagógico como eixo do curso de pedagogia* (ANFOPE, 1983).

Há de se destacar, ainda, que a complexidade dessa formação requer das agências formadoras uma auto-avaliação cujos resultados incidam na definição das áreas que serão aprofundadas no currículo do curso de pedagogia.¹⁷ Tais opções não podem perder de vista, contudo, o sentido da estruturação de um currículo que permita ao futuro pedagogo articular fins/meios, ser simultaneamente um pesquisador e um técnico, professor articulador/gestor de conhecimentos/relações sociais, considerando as diversas funções e práticas pedagógicas escolares ou não escolares existentes. Nessa perspectiva, a gestão do currículo não se confunde com gerenciamento técnico e só pode se efetivar plenamente no âmbito e na dinâmica do trabalho coletivo interdisciplinar, em que as relações assimétricas de poder e as concepções conflitantes no campo curricular possam concorrer para a construção da qualidade social desse curso.

Tal debate teórico e epistemológico expresso na produção da área, como também no movimento nacional dos educadores, tem sido estimulado, em parte, pela contribuição de pesquisadores, sobretudo das universidades, identificados com o ideário da Anfope, que busca demarcar e aprofundar, mediante investigações e avaliações das experiências e projetos curriculares, uma posição consistente e singular em relação ao estatuto epistemológico da pedagogia.

O CURSO DE PEDAGOGIA E A DOCÊNCIA SOB A ÓTICA DA ANFOPE E DA CEEP

De fato, dada a sua contribuição teórica e prática aos estudos e discussões no campo da formação dos profissionais da educação, no Brasil, desde o início da década de 1980, as análises sobre o curso de pedagogia não podem prescindir de considerar as teses formuladas ou defendidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope. Nessa direção, considera-se a *base comum nacional*, trazida para o debate pelo movimento de educadores e, sobretudo, por essa entidade, como um dos conceitos que concorre para o fortalecimento do estatuto epistemológico da pedagogia dentro do curso de pedagogia.

Como é sabido, a *base comum nacional* dos cursos de formação de educadores, explicitada no Documento Final do Encontro Nacional¹⁸ promovido pela Sesu-MEC em Belo Horizonte, 1983 (CONARCFE, 1988), não deveria 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. Nesse sentido, a proposição é a de que o curso de Pedagogia, bem como as licenciaturas “deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”.

Desse modo, firmava-se a idéia de que o educador, como profissional, “domina determinado conteúdo técnico, político, científico e pedagógico que traduz o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira”; e “é capaz de 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, assumindo, assim, seu compromisso histórico”.

Nessa formulação, a teoria e a prática, intrinsecamente relacionadas, constituem o núcleo integrador da formação do educador, e deveriam ser trabalhadas como uma unidade indissociável, considerando o contexto social brasileiro.

Esses princípios e diretrizes, afirmados por um expressivo contingente de educadores de universidades e faculdades de educação, filiados às várias entidades e fóruns educacionais da época, tais como, Anped, Cedes, Anpae, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, foram materializados, ao longo do tempo, de um lado, mediante reformulações curriculares em inúmeros cursos de pedagogia em todo o País. De outro lado, foram **permanentemente re-visitados** nos encontros nacionais,¹⁹ promovidos pela Conarufe, atual Anfope, bem como nos incontáveis encontros estaduais e regionais realizados, conforme evidenciam os documentos oriundos desses eventos, que traduzem a singularidade dessa entidade nos embates políticos e na produção coletiva do conhecimento na área específica.

Na dinamicidade desse movimento, os princípios, concepções e propostas para o curso de pedagogia são também revistos, aperfeiçoados e ampliados pela entidade, que os articula, explicitamente, aos compromissos com a luta mais ampla em favor de uma educação e de uma formação qualificada dos profissionais da educação.²⁰ Com essa perspectiva, a Anfope mantém interlocução ativa com órgãos governamentais e com as entidades científicas, sindicais e estudantis do campo educacional, procurando reforçar as políticas e ações que se aproximam do ideário que defende, a exemplo do apoio explícito à Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, elaborada e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação pela Ceep – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, da Sesu/MEC, em 1999.²¹

Aliás, vale ressaltar que a Anfope subscreveu, em conjunto com a Anped, Forumdir, Anpae e Cedes, entre outras entidades, as diretrizes formuladas, em maio de 1999, pela Ceep, ato que, por si mesmo, indica reconhecer a similaridade de princípios na proposta formulada.

A proposta da Ceep, mesmo não tendo sido objeto de deliberação pelo CNE, passa a constituir oficialmente o parâmetro para os processos de autorização e reconhecimento dos cursos de pedagogia no País,²² concorrendo para dar mais visibilidade às polêmicas que têm atravessado o campo da pedagogia e o curso de pedagogia, em especial a concepção de docência e a questão licenciatura versus bacharelado.

CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA

A concepção de docência assumida pela Anfope, ao longo do tempo, é fiel ao enunciado manifesto no Encontro de Belo Horizonte: *a docência é a base da formação de todo e qualquer profissional da educação e da sua identidade*. Tal formulação, desde a sua enunciação, tem sido alvo preferencial de críticas por motivações as mais diversas, o que não cabe, em relação a alguns aspectos, aqui discutir, mas que, em parte, pode ser traduzido nas seguintes assertivas:

Com efeito, o princípio que se tornou o lema e o apelo político da Anfope é conhecido: a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. Conforme já afirmamos, esse princípio 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 da pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo específica na área e para o exercício profissional (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 249).

É instigante analisar as teses da Anfope por esse prisma, a fim de verificar a pertinência ou não das críticas, no sentido de avançar no debate teórico sobre a natureza do curso de pedagogia. De início, retome-se a concepção de docência no âmbito do curso de pedagogia e que vem sendo veiculada nos vários documentos e pronunciamentos da Anfope, no sentido de cotejá-la com outras posições na esfera do debate. Destaque-se que em meio às conflitantes concepções existentes no debate, pode-se identificar, pelo menos, três visões diferentes que se contrapõem, mas que não constituem blocos monolíticos e fechados.

A primeira dessas concepções se situa dentro de um horizonte mais amplo, que considera a ação educativa e a ação docente inseparáveis, favorecendo, assim, o fortalecimento da especificidade do curso – da sua identidade nessa relação. Desse modo, a docência, entendida no seu sentido teórico-prático ampliado e historicizado, traz em si, potencialmente, a possibilidade de favorecer o trabalho coletivo em prol de um projeto de educação/ensino e de sociedade, em que os valores da democracia, equidade, justiça e solidariedade pesem diante do pragmatismo e utilitarismo instrumental exacerbados no mundo.

A docência concebida, assim, na complexidade da ação educativa, do trabalho pedagógico, é a base da formação no curso de pedagogia, o que permite compreender com mais clareza as mais diversas práticas pedagógicas (como práticas sociais que são), quer formais, quer informais. Isto porque a compreensão e o exercício da docência envolvem múltiplas relações: pedagógicas, comunicativas, interativas, cognitivas, psicológicas, afetivas, estéticas, bem como ético-morais, políticas e sócio-culturais entre sujeitos determinados (MELO, 2004).

Portanto, escapando aos reducionismos²³ da visão teorista (aplicação instrumental da teoria na prática), e do *praticismo* (prioridade ao saber tácito, construído na prática imediata cotidiana) na sala de aula, tem-se o entendimento de que a docência é o fulcro de articulação dos diversos conhecimentos – aportes teóricos da pedagogia e das ciências

da educação e de outros conhecimentos especializados e daqueles produtos das práticas escolares e não escolares refletidas. Lugares onde ela se (re) produz internamente nas suas especificidades, construindo novas alternativas de práticas pedagógicas diante de problemáticas existentes. Nesse sentido, a docência constitui uma das mediações para a construção do discurso de síntese da pedagogia, articulada intrinsecamente com a pesquisa. Assim, a relação docência-pesquisa é um princípio epistemológico da prática (LUDKE, 2004; ANDRÉ, 2004).

Essa visão de docência, na perspectiva da articulação de conhecimentos e práticas, num enfoque complexo e globalizador (ZABALA, 2002), manifesta-se na tentativa de superar a lógica disciplinar que impregna o currículo e a sala de aula e contribui para fortalecer uma estrutura de currículo de curso de pedagogia que envolva o bacharelado e a licenciatura como uma estrutura única. Isto porque reforça a unidade entre concepção e execução do ato educativo e docente, concorrendo para uma “sólida formação teórico-prática” (ANFOPE) do **pedagogo**, como um estudioso e pesquisador da realidade educacional e do ensino, com base na teoria educacional e pedagógica.

Essa posição teórica e epistemológica certamente contribui para o fortalecimento da especificidade da pedagogia, quando também envolve o exercício da docência. Cabe, no entanto, aqui alertar que essa visão ampla de docência não vai contribuir de forma isolada para o fortalecimento da especificidade do curso de pedagogia, uma vez que a especificidade desse curso envolve outros conhecimentos e práticas específicas. Os conhecimentos e as práticas sobre a educação, a organização e a gestão educacional, sistemas educativos, avaliação educacional, política educacional etc. (ANFOPE, 2000; CEEP, 1999) são próprios do campo da pedagogia. Por conseguinte, nessa perspectiva, o curso de pedagogia não se restringe unicamente à formação de professores, nem tampouco à formação de especialistas em nível de bacharelado.

Tal cenário expressa a complexidade do paradigma da pedagogia e traduz sua riqueza e o desafio para a construção de currículos inter/transdisciplinares e a constituição de sujeitos que saibam transitar além dos territórios específicos nos âmbitos da pedagogia e das ciências da educação e outros conhecimentos.

A segunda concepção de docência remete a *um enfoque mais exclusivo na sala de aula*, com ênfase em metodologias, conteúdos específicos, sem descartar, de certa parte, o contexto e os fundamentos da educação na formação do **profissional de ensino**, numa perspectiva teórico-prática. Formação esta que, para alguns, enseja, antes de tudo, a preparação de professores para o domínio dos conteúdos específicos próprios da educação infantil e das quatro anos iniciais do ensino fundamental. Admite, com maior ênfase, a atuação do professor-pedagogo no contexto escolar, mais do que no campo não-escolar, pressupondo um maior espaço no currículo para aprofundamento disciplinar na formação do professor.

Essa visão encontra respaldo e legitimação na produção da área das didáticas específicas, em âmbito nacional, tanto na pós-graduação quanto na graduação. Tal perspectiva, no entanto, quando exacerbada, torna-se mais propícia a uma configuração do currículo de pedagogia centrada notadamente em conteúdos/metodologias básicos específicos (português, matemática etc.), com características marcantes de uma licenciatura em pedagogia. Ou, senão, no máximo, admite uma estrutura de currículo que forme o

especialista no professor, que parece admitir a separação entre concepção/execução do ato educativo e docente.

Esta posição converge para uma terceira, isto é, para uma visão de docência dentro das características similares à segunda concepção aqui tratada. Dessa vez, a docência insere-se em outro locus: nos Institutos Superiores de Educação, dentro ou fora da universidade – no Ensino Normal Superior.²⁴ Vale ressaltar que a perspectiva do CNE (Projeto de Resolução/2005), ao conceber a docência separada do bacharelado, expressa concepção similar.

Considerando-se essas posições concernentes à docência, constata-se, contraditoriamente, uma perda de espaço em termos do fortalecimento da especificidade da pedagogia nestes dois últimos formatos curriculares. Isto se verifica, mesmo que não se configure uma adesão à proposta de separação entre bacharelado e licenciatura dentro de centros, faculdades e departamentos de educação, como é o caso da segunda e da terceira concepção de docência aqui apontadas. Paradoxalmente, esse é o ponto de convergência entre as duas últimas concepções e o núcleo básico da proposta de Resolução do CNE/2005, que institui as Diretrizes do Curso de Pedagogia, conforme se verá a seguir.

DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA: ALGUMAS DAS CONTROVÉRSIAS

O debate sobre o currículo do curso de pedagogia, circunscrito nos últimos tempos ao campo acadêmico, sofre uma inflexão com a divulgação pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, em abril de 2005, de um projeto de resolução que institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia.

O impacto desse anúncio nas faculdades/centros de educação, bem como entre as entidades diretamente envolvidas com essa temática geral, de imediato, provocou reações que se expressam de diferentes modos e por diversas vias e mecanismos, a exemplo, da “*mobilização nacional em defesa do curso de pedagogia*”, capitaneada pela Anfope.²⁵

Uma primeira leitura da proposição do CNE revela que se está diante de uma formulação (ou síntese) que congrega em si aspectos/fragmentos diversos da legislação educacional, da literatura da área e das propostas oriundas das instituições e entidades do campo. Considerando-se esse cenário, parte-se, a seguir, para analisar o modo como as problemáticas relativas à especificidade do curso foram decodificadas no projeto de Resolução do CNE, com destaque para a estrutura do curso de pedagogia.

ESTRUTURA DO CURSO DE PEDAGOGIA

No Projeto de Resolução, aqui enfocado, o Conselho Nacional de Educação – CNE, explicita que 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 e Licenciatura em Pedagogia – Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (art 2º). Dispõe ainda que “o projeto pedagógico de cada instituição

poderá prever qualquer uma das habilitações ou ambas, na forma de estudos concomitantes ou subseqüentes” (parágrafo único).

O CNE assinala, dessa forma, a centralidade do magistério no curso de pedagogia, quer seja da educação infantil, quer seja dos anos iniciais do ensino fundamental (de modo concomitante ou subseqüente), como identidade básica do curso – licenciatura em pedagogia. Entretanto, não obstante a centralidade do magistério explicitada nesse projeto de Resolução, o CNE atribui aos licenciados em pedagogia capacidades que ultrapassam a docência no âmbito da sala de aula.²⁶

Ao sinalizar a possibilidade dessa ampliação de atribuições, o CNE formaliza uma estrutura de curso de pedagogia de forma dicotômica, ensejando, assim, duas alternativas distintas: a licenciatura e o bacharelado. A análise dessas alternativas permite afirmar, contudo, que nenhuma delas, consideradas de forma isolada, pode dar conta das mencionadas atribuições do pedagogo, por razões já aludidas neste texto. Isto é um fato, mesmo que o CNE tenha explicitado a expectativa de uma formação voltada para o desenvolvimento de capacidades que visam abranger certas funções atinentes à escola e aos sistemas de ensino.

Com efeito, ao não considerar o exercício profissional/estágio que envolve essas funções também nos contextos não-escolares, o CNE corre o risco de limitar essa formação. Isto porque, ao enfatizar a docência como função precípua, apenas **tematiza** os demais conteúdos referentes às atribuições mais amplas que são próprias à formação/atuação do pedagogo, não materializando, assim, o princípio da relação teoria-prática no âmbito da vinculação formação/exercício profissional.

Chama-se a atenção para o fato de que esse formato de estrutura de curso se coaduna bem mais com a proposta de formação de professores do Ensino Normal Superior, com a diferença situada apenas no *locus* da formação – seja na universidade, centros universitários e Institutos Superiores de Educação – ISEs.²⁷ Ambas as propostas reproduzem a dicotomia entre concepção e execução no ato educativo e docente.

Nesse aspecto, cabe ressaltar, as diretrizes do CNE estão em desacordo com a proposta de diretrizes curriculares do curso de pedagogia da Comissão de Especialistas de Pedagogia (1999), apoiada pelas entidades do campo educacional (Anfope, Forumdir, Anped, Cedes, Anpae). A diferença fundamental se encontra na proposta de diretrizes da Ceep, que explicita a formação do pedagogo dentro de uma estrutura curricular única, que abrange simultaneamente a licenciatura e o bacharelado. Nessa estrutura, pode-se identificar a possibilidade da efetivação da relação teoria-prática no campo da docência e das demais funções do campo educativo escolar e não escolar, atendendo ao princípio da vinculação formação/exercício profissional.

Com efeito, a configuração de uma estrutura única possibilita articular a relação das ciências da educação entre si e com a teoria educacional pedagógica em que se insere a docência. Ademais, permite formar um bloco de conhecimentos e práticas que vincula reciprocamente os fundamentos à organização do trabalho pedagógico e docente, superando, assim, a lógica da fragmentação das tradicionais habilitações. Estruturado o curso desse modo, fortalece-se a formação unitária do pedagogo.

Uma outra forma de entender essa formação foi introduzida no debate, mais recentemente, pelo Forumdir, ao encaminhar ao CNE, em julho de 2004,²⁸ de forma isolada

do conjunto das entidades nacionais, o documento intitulado *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*, aprovado no seu XVIII Encontro Nacional, em Porto Alegre.²⁹ Essa proposta merece atenção, visto que constitui, recentemente, a base da interlocução dessa entidade com as suas congêneres e com o CNE.

Ao se examinar a proposta de diretrizes curriculares explicitada no referido documento, verifica-se que, não obstante admitir a unidade entre bacharelado e licenciatura na estrutura do curso de pedagogia – entendida como uma graduação –, sinaliza para uma restrita dimensão quanto à atuação do pedagogo, circunscrevendo-a no âmbito da pedagogia escolar e dos processos educativos formais e não formais, sem ampliar e indicar que esse pedagogo pode atuar em áreas emergentes no campo educacional – como indica a formulação da Ceep (1999).

Ademais, o exame desse documento do Forumdir (2004) revela que a estrutura proposta reforça a dicotomia no curso, ao separar docência e gestão, como fica evidenciado na passagem que segue:

o curso de graduação em pedagogia oferece ao pedagogo uma formação integrada para exercer a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, na educação infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores E para atuar na gestão dos processos educativos escolares e não escolares bem como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional (grifo nosso).

O documento do Forumdir mostra divergências com a proposição do CNE; contudo, o teor da crítica termina por dar margem ao entendimento da gestão descolada dos fundamentos mais amplos da formação do pedagogo. Na realidade, parece que nessa formulação está subjacente a tese de **formar o especialista no professor**, o que se traduz, na proposta do curso, no formato de habilitações específicas, conforme denotam as respectivas nomenclaturas (ou seja: 1. *Magistério de educação infantil e gestão e*; 2. *Magistério das séries iniciais do ensino fundamental e gestão*).

Em abril de 2005, o Forumdir, instado pela convocação do CNE, apresenta, como o fez de forma conjunta com as demais entidades nacionais,³⁰ um novo documento – *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* –, visando contribuir com a elaboração das diretrizes para o curso de pedagogia. Dessa feita, tanto as posições conjuntas das entidades Anfope, Cedes e Anped,³¹ quanto a apresentada pelo Forumdir³² diante da proposta de diretrizes do curso de pedagogia do CNE, vão ser re-afirmadas em novos documentos,³³ oriundos sejam de consultas, sejam de reuniões promovidas por estas e, posteriormente, encaminhados ao Conselho.

Analisando as manifestações documentadas dessas entidades, constata-se a existência de amplas convergências de cunho teórico, epistemológico e político. Com efeito, as diretrizes curriculares propostas pelo CNE sofrem no *Documento Conjunto das Entidades*³⁴ críticas que podem ser assim sintetizadas: a) reduz o curso de pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para os Cursos Normais Superiores; b) a proposição de um bacharelado pós-licenciatura, com a duração de 800 horas, apostilado ao diploma, “*visando ao adensamento em formação científica*”, representa clara desvalorização da for-

mação para a docência, cuja capacitação, alijada “do adensamento teórico”, da pesquisa e da produção de conhecimento, que deveria ser sua base, reduz-se, então, ao pragmatismo da docência para as séries iniciais da educação fundamental ou para a educação infantil, aprofundando a dicotomia entre teoria e prática; c) ao definir a formação de especialistas nas áreas previstas no art. 64 da LDB, a proposta de resolução o faz de maneira imprecisa, invocando as exigências do art. 67 da mesma lei para estabelecer que essa formação será feita exclusivamente para licenciados, podendo levar à compreensão de que a mesma se dê apenas na pós-graduação, o que fragmentaria a formação e contribuiria para a abertura de um novo e atraente nicho de mercado para os cursos de especialização, quase todos, hoje, nas mãos das IES privadas. Isto significaria a privatização e a elitização da formação desses profissionais, em cursos de duvidosa qualidade, acessíveis apenas aos formandos em condições econômicas de dar continuidade à sua profissionalização.³⁵

As entidades reafirmam, ainda, nesse documento, as teses que defendem e que são do conhecimento do CNE, a saber: a base do curso de pedagogia é a docência; o curso de pedagogia, porque forma o profissional da educação no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas de educação é, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado (idem).

De outra parte, a partir da compreensão que:

“o pedagogo é um profissional que domina determinados saberes, que, em situação, transforma e dá novas configurações a estes saberes e, ao mesmo tempo, assegura a dimensão ética dos saberes que dão suporte à sua práxis no cotidiano do seu trabalho”, o Forumdir reafirma a sua posição anterior de que “o curso de graduação em Pedagogia forma o Pedagogo com uma formação integrada para atuar na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional” (grifo nosso).

Nesse posicionamento, o Forumdir afasta-se da compreensão manifesta no *Documento das Entidades*, que re-afirma entender que o curso de pedagogia tem uma estrutura única. Contudo, essa sutil diferença não parece ser levada em conta pelo Forumdir ao se referir ao bacharelado e à licenciatura, posicionamento este que merece ser aprofundado em futuras análises. Com efeito, para o Forumdir tal compreensão:

“supera a dicotomia bacharel e licenciado, bem como as habilitações fragmentadas e técnicas”. Reitera, assim, que “a definição do curso de Pedagogia como uma licenciatura não pode conduzir a uma concepção restrita de docência” [...] “A formação do pedagogo para atuar no campo da gestão educacional deve estar assegurada nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, isso porque no contexto atual todo profissional da educação tem sido cada vez mais chamado a participar de forma efetiva e ativa na organização do trabalho desenvolvido nas instituições educativas, tanto em contextos escolares quanto não escolares” (FORUMDIR, 2005).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões abordadas neste artigo contribuem para ampliar o debate sobre as diretrizes do curso de pedagogia e apresentam uma maior relevância devido ao momento político do País. Está em curso uma reforma da educação superior, no contexto da reforma do Estado e da educação brasileira,³⁶ como já foi visto, que traz diretrizes para a (re)organização do ensino, da pesquisa e da extensão no interior das Instituições do Ensino Superior. Ao mesmo tempo, são várias as iniciativas legais do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação que regulam os sistemas educativos e têm repercussão nos projetos institucionais. Nesse âmbito estão sendo definidas as diretrizes curriculares dos cursos de graduação que comportam concepções relativas à sociedade, educação, currículo, flexibilização, interdisciplinaridade, projeto político-pedagógico, gestão, ancorados em perspectivas teóricas diferenciadas.

Discutir as diretrizes do curso de pedagogia, no âmbito do debate sobre o ensino superior, no Brasil, significa se debruçar sobre a pedagogia universitária, redefinir os projetos de departamentos e cursos, a organização dos espaços e tempos de modo a favorecer a superação da lógica da racionalidade técnico-científica, dando lugar a uma nova racionalidade e à construção de novas identidades individuais e coletivas.

Portanto, as diretrizes curriculares não constituem receituários para as instituições universitárias. Elas são produzidas no movimento contraditório do real, na esfera estatal, civil, bem como na esfera da produção do conhecimento e das práticas pedagógicas cotidianas.

Discernir essas concepções, muitas vezes conflitantes (WEBER, 2000), para tomar decisões institucionais que tenham como norte ou critério os princípios da educação como formação humana integral, requer considerar a articulação entre as dimensões do cognitivo, afetivo, ético-político, estético, do sócio-cultural no processo formativo dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Por último, entende-se que esse momento de definição de políticas no campo educacional representa, sobretudo, um grande desafio para os profissionais da educação: traduzir as demandas da sociedade e as questões pedagógicas, inscritas nos planos sócio-cultural, político e educacional, no sentido de instituir novas pedagogias que contribuam para uma nova direção à prática dos homens na sociedade, em seus diversos espaços educativos formais e não formais.

Notas

1. Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Cedes – Centro de Estudos Educação & Sociedade, Forumdir – Fórum dos Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, dentre outras.
2. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/>. Acesso em: 1 abr. 2005.
3. Entende-se por identidade a singularidade provisória de um dado objeto e/ou de um determinado sujeito, como resultado da relação entre o geral/particular de um dado contexto e de um “processo de identificações que de época em época, vem dando corpo e vida” a uma dada identidade, conforme assinala Santos (1994). Assim, a identidade não é concebida como pronta, fechada, racional, absolutamente consistente, nem tampouco totalmente fluida, mas com identificações referenciais e provisórias, que tornam possível

- a coexistência do uno/plural (MELO, 2000, p. 141). Santos (1994) destaca também que essas identificações “escondem negociações de sentidos, jogos de polissemia, choques de temporalidade em constante processo de transformação”. Nesse texto, por exemplo, verificam-se algumas das identidades temporais do Curso de Pedagogia relativas a diversas identificações (significados e sentidos), que este vem processando a partir de sua gênese histórica (no plano global/local), à abrangência do objeto da área, ao perfil profissional e político do profissional da educação a ser formado, às bases múltiplas e multirreferenciais da sua formação/currículo, às formas organizativas e de gestão do trabalho pedagógico e docente etc...
4. De fato, o positivismo dessa década é crescentemente atualizado, daí por diante, pela “forma” de consciência contemporânea tecnológica e cultural. Vai engendrando um modo de o indivíduo pensar a ordem social, a econômica, a política etc. como realização concreta dessa consciência, com conseqüências infinitas para a vida do homem (OLIVEIRA, 1995, p. 74). Nessa perspectiva, a pedagogia, no seu sentido teleológico, filosófico, é negada, porque o é a própria filosofia, não em primeiro lugar “por uma elaboração científica, mas pela própria forma estrutural da consciência tecnológica, já que a realidade se revela à consciência, de um modo que torna impossível uma consideração filosófica” (idem). A realidade é vista, no limite, como coisa e se manifesta como unidimensional. Explica-se ainda, nessa ótica, que “a ciência, enquanto filosófica, tenta efetuar produções que não ‘existem’, não são observáveis, não podem ser confirmadas pela experiência sensível e por isso mesmo não passam de ideologias” (idem). Falta, nessa visão, uma compreensão abrangente de realidade. Ao indivíduo não é mostrada a presença do todo, nem ele é compreendido nessa totalidade; como tarefa da filosofia, é dado o papel de favorecer apenas a análise lógico-formal no processo científico e não de demonstrar as limitações da própria consciência tecnológica e suas implicações para a realidade. Nesse contexto, a pedagogia se reduz à técnica, à “forma” de consciência tecnológica.
 5. Sobre a crítica a essa questão, cf. Freitas, L. (1985); Estrela (1992); Mazotti (1996); Pimenta (1996); Libâneo (1999); Libâneo e Pimenta (2002); Melo (2000).
 6. Com base em Santos (1985), Morin (1990) e Melo (2000) admite-se que o real está mais contido na relação do conhecimento entre si de que mesmo naqueles especializados, na medida em que não existe um conhecimento naturalmente disciplinar pela natureza do seu objeto. Todo conhecimento é transdisciplinar. Morin (1990, p. 61), reforçando o paradigma da complexidade adverte que é “impossível refletir sobre saberes divididos em bocados, parcelados e disjuntivos, visto que a materialidade da reflexão está a envolver uma complexidade que liga um objeto (...) ao conjunto de que ele faz parte”, e “este conjunto ao sujeito que reflete, numa reciprocidade transformativa entre sujeitos/objetos e práticas concretas”.
 7. A Pedagogia, nessa perspectiva, como uma teoria educacional e pedagógica (FREITAS, L., 1987), é portadora de uma identidade própria (autonomia relativa que tem como objeto a educação na relação intrínseca com o ensino). É considerada ciência da prática social da educação (PIMENTA, 1996; 1997) e situa-se no plano das dimensões dos fins, dos valores, da praxiologia, da organização da prática pedagógica (LIBÂNEO, 1996; 1999) e também nos terrenos da técnica/arte, da improvisação, do talento artístico, do saber tácito, com base em Shön (1992); Tardiff (2002) e especialmente em Zeichner (1993), que avança para uma visão reflexiva da prática pedagógica enquanto práxis. Nesse sentido, a pedagogia é orientada por um paradigma complexo, onde se articulam dialeticamente conhecimentos e discursos da Pedagogia, das Ciências da Educação, discursos especializados de outras ciências e de outras intelectualidades, saberes construídos na prática, onde, pela mediação do discurso pedagógico, junto a esses diversos discursos, eles são recontextualizados/transformados em conhecimentos escolares (BERNSTEIN, 1996). O papel da Filosofia, como também das outras Ciências da Educação é importante nessa recontextualização para a formação de um pensamento abrangente-analítico dos profissionais da educação, como para a compreensão/ execução fundamentada do trabalho pedagógico. Assim, o enfoque da Pedagogia se justifica pela multidimensionalidade e multirreferencialidade, de modo recontextualizado, para fortalecer a sua especificidade na relação entre a ação educativa e a docente. Razão que fundamenta a proposta de uma estrutura única de Curso de Pedagogia, englobando Bacharelado/Licenciatura.
 8. Ver Freitas, L. (1987), Freitas, H. (1996), Kuenzer (1999), Anastasiou (2004); Libâneo e Pimenta (2002).
 9. Ver Santomé (1998), Santos, B. (1988), Morin (1990), entre outros.
 10. Cf. Burnham (1993); Moreira (1997, 2003); Silva (1999), Santos, L. (1997), Melo (2000).
 11. Para explicar a realidade dentro de um novo contexto social, esse autor elige outras categorias como regulação/ emancipação, subjetividade, linguagem, alteridade, senso comum, pluralismo, ciência, cognição, utopia, libertação, democracia, solidariedade, integração, estética, plano moral, cultura, saber esclarecido prático etc.

12. É bom lembrar que a didática é uma disciplina pedagógica que trata do ensinar, do aprender, do apreender como fenômenos complexos em situação, num dado contexto social e educacional, no sentido da ensinagem como prática social (ANASTASIOU, 2004), da teoria e do exercício da docência nas suas mais diversas especificidades, as quais envolvem os discursos e as práticas do aluno e do professor e de outros agentes educativos. Processos esses, indispensáveis e inerentes à compreensão da integralidade da natureza da Pedagogia.
13. Como lembra Freitas (1996, p. 89), a questão da interdisciplinaridade dentro do enfoque do materialismo histórico-dialético “é portanto fundamental para a conceitualização da ciência pedagógica e para a mudança da forma de como se dá a produção do conhecimento no interior das faculdades de educação”, o que foi polemizado por Weber (*Boletim da Anfope*, v. 2, n. 1, set. 1994), pela possibilidade de ampliação de enfoques.
14. As posições em relação às propostas de reformulação do curso de Pedagogia estão consubstanciadas nos documentos da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – Conarcfe – de 1983 a 1988 e da atual Anfope, de 1989 até 2005.
15. Conforme assinala Saviani (1991, p. 19), o trabalho “se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional”. Essa visão é corroborada por Freitas (1996, p. 37), quando afirma que “pelo trabalho o homem objetiva-se na natureza, nos instrumentos, com uma determinada finalidade, à qual subordina sua vontade e sua própria ação. Um dos aspectos essenciais do trabalho humano é a unidade e a combinação entre os atos de concepção e execução”.
16. Cf. artigo Política de Formação dos Profissionais da Educação: desafios para construção de uma nova cultura pedagógica na universidade (MELO, 2004), apresentado no 12º Endipe, 2004.
17. A CEEP (1999) chama a atenção que tal formulação não significa que a instituição universitária que oferece o Curso de Pedagogia necessariamente organize o currículo do curso contemplando a verticalização de todas as áreas. A CEEP enfatiza que “Essa diversificação pode ocorrer através do aprofundamento de conteúdos da formação básica e pelo oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico da IES”.
18. Publicado no *Cadernos Cedes* – O profissional do ensino – debates sobre a sua formação. São Paulo: Cortez/Cedes, n. 17, p. 58-65, 1986.
19. Foram realizados 27 Encontros Nacionais da Anfope até o ano de 2004.
20. A Anfope integra o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e tem se manifestado publicamente em defesa da educação pública em todos os níveis. Ver publicações do Fórum no site www.andes.org.br.
21. A Sesu/MEC designou comissões de especialistas para a elaboração de diretrizes curriculares dos cursos superiores (Edital n. 4, de 3/12/1997). A Comissão de Especialistas de ensino de Pedagogia, designada pela Portaria Sesu/MEC n. 146, de março de 1998 elaborou a Proposta de Diretrizes Curriculares de Pedagogia, divulgada em 6/5/1999. Disponível em: www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm. Acesso em: 1 out. 2001.
22. Ver no Portal do MEC o Roteiro de Autorização de 11/05/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/autpedag.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2005.
23. Ver MELO (2000, p. 284) quando se refere a ambas tendências, advertindo sobre os absolutismos que vêm do comando exacerbado de um pólo ou do outro, tomando-os separadamente e considerando-os como saberes por excelência, quer seja da teoria, quer seja da prática (saberes tácitos). Nesse sentido a autora advoga pela convivência mais próxima entre esses saberes.
24. Cf. Decreto n. 3.276/1999, posteriormente modificado pelo Decreto n. 3.554/2000, após intensa pressão da comunidade acadêmica e de sociedades científicas e associações profissionais. Sobre o assunto, ver Weber (2003), Freitas (2003).
25. A Anfope disponibiliza os documentos referentes à mobilização nacional em defesa do curso de pedagogia no site <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>.
26. Esse aspecto foi mencionado primeiramente em documento exarado pela Anfope/SC. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>. Acesso em: 1 abr. 2005.
27. Sobre a repercussão dessa organização acadêmica no curso de pedagogia, ver Aguiar (1997, 2000, 2002).
28. Documento disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>. Acesso em: 1 maio 2005.
29. Aventa-se como uma das hipóteses para a alteração na estratégia do encaminhamento conjunto das diretrizes, ao MEC, pelo Forumdir o fato de que este Fórum, pela sua própria natureza, têm contínuas mudanças dos titulares das faculdades/centros de educação, o que implica conjuntamente em mudanças

também de posturas, enfoques, defesas de posições, etc. Por outro lado, considera-se salutar ao pluralismo a explicitação das diferenças de enfoques e de práticas pelos diversos atores que interagem no debate acadêmico.

30. Um grande número de instituições educacionais do país encaminhou suas proposições ao CNE. No site da Anfope estão disponíveis as manifestações das entidades estaduais e regionais.
31. Cf. Documento das entidades disponibilizado no site <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>.
32. Cf. Documento 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, de 15 de abril de 2005.
33. Os documentos estão disponíveis no site <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>.
34. Documento disponível no site <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>.
35. Essa visão crítica do Projeto de Resolução do CNE foi explicitada primeiramente no documento elaborado pela Anfope/SC. Disponível no site <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>.
36. Sobre a reforma da educação superior consultar *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 25, n. 88, especial, out. 2004. ISSN 0101-7330.

Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 183-203.
- _____. Os Institutos Superiores de Educação: uma das faces da reforma no Brasil. In: SGUIARDI, Valdemar (Org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 83-102.
- _____. Espaço da gestão na formação do profissional da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 107-114.
- _____. A formação dos profissionais da educação básica no curso de Pedagogia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 107-122.
- ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ANASTASIOU, Lea das Graças C.; ALVES, Leonir P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Eduniville, 2004.
- ANASTASIOU, Lea das Graças C.; PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ANDRÉ, Marli. Uma pesquisa com os professores para avaliar a formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin et al. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.
- ANFOPE, 1983. O profissional do ensino – debates sobre a sua formação. *Cadernos Cedes*. São Paulo: Cortez/Cedes, n. 17, p. 58-65, 1986.
- ANFOPE. Encontro Nacional da Anfope, 2000. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>. Acesso em: 1 maio 2005.
- BERNSTEIN, Basil. *A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999. ISSN 0101-7330.
- _____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. São Paulo: Papyrus, 1996.
- BURNNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, Brasília: Inep, n. 58, p. 3-13, 1993.
- COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE PEDAGOGIA. Proposta de diretrizes curriculares de pedagogia. 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm>. Acesso em: 1 maio 2005.

- CONARCFE. Documento Final do Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, 1988.
- ESTRELA, Albano. *Pedagogia, ciência da educação?* Portugal: Porto Editora, 1992.
- FORUMDIR. *Considerações do Forumdir sobre o Projeto de Resolução que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia do Conselho Nacional de Educação*. Brasília, 2005.
- FRANCO, Maria Amélia F. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papirus, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e da prática pedagógica. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 6, n. 22, p. 12-27, 1985. ISSN 0101-7330.
- _____. Projeto histórico, ciência pedagógica e didática. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 8, n. 27, p.122-140, 1987. ISSN 0101-7330.
- _____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 89-103.
- JAMESON, Frederic. *Espaço e imagens*. Teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: Edufrj, 1995.
- KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção de identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. ISSN 0101-7330.
- LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão a pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996. p.107-134.
- _____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.
- _____.; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. ISSN 0101-7330.
- _____.; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-57.
- LÜDKE, Menga. Investigando sobre o Professor e a Pesquisa. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin et al. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade de pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996. p. 13-38.
- MELO, Márcia Maria de Oliveira. *A construção do saber docente: entre a formação e o trabalho*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo – São Paulo. Faculdade de Educação, 2000.
- _____. O currículo da Educação Básica no contexto de crises da sociedade. *Revista de Educação AEC*, Brasília: AEC, n. 129, p. 67-85, 2003.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: _____. et al. (Orgs.). *Currículo: questões atuais*. São Paulo: Papirus, 1997. p. 9-28.
- _____.; GARCIA, Regina Leite. Começando uma conversa sobre currículo In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; GARCIA, Regina Leite. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 7-39.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Lisboa: Europa-América, 1991.
- OLIVEIRA, Manfredo A. de O. *A filosofia na crise da modernidade*. São Paulo: Loyola, 1990.
- PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. Para uma resignificação: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: _____. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 19-76.
- SACRISTAN, Gimeno J. *Pós-modernidade: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- SANTOMÉ, Jürjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados USP*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, maio/ago. 1988.

- SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- _____. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Revista da Sociologia da USP*, São Paulo: Tempo Social, v. 5, n. 1-2, p. 31-65, nov. 1994.
- _____. *Pela mão de Alice*. o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: questões atuais*. São Paulo: Papirus, 1997. p. 29-38.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999. ISSN 0101-7330.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.
- SILVA, Carmem S. Bissoli. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- WEBER, Silke. Como e onde formar professores: um espaço de disputa e confronto. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 21, n. 70, p. 129-156, abr. 2000. ISSN 0101-7330.
- _____. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. ISSN 0101-7330.
- ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Pedagogy and the curriculum policy: polemics and controversies

Abstract

The article deals with the set of problems of curriculum policies and orientations for the Pedagogy Course considering the Brazilian socioeducational context and the debate on the subject. It focalizes, particularly, the polemics concerning the Project of Resolution from the National Council of Education – CNE (2005), which establishes the policies for the curriculum of the Pedagogy course, comparing the different conceptions of pedagogy and teaching which set the bounds for the profile of this course. Based on the conceptual and theoretical formulations from scholars on the topic and the contributions from the National Association for the Formation of Professionals in Education – Anfope, the article demonstrates that the adoption of a single curriculum structure for the Pedagogy course (license and bachelor degrees), that surpasses the fragmented logic expressed especially by the dichotomy between conception/execution of the educational act and teacher's action is possible. It indicates that the institutional difficulty to materialize a curriculum for the Pedagogy Course which considers the complexity of its paradigm consists more in institutional internal questions than in the epistemological impossibility to accomplish such a curricular structure.

Keywords: Pedagogy and Pedagogy Course. Curriculum Directives. Professionals of education. Teacher training. Formation policies. Anfope.

La pédagogie et les directives curriculaires : polémiques et controverses

Résumé

L'article aborde la problématique des directives et des orientations curriculaires du Cours de Pédagogie, considérant le contexte socio-éducatif brésilien et le débat sur le sujet. Il focalise spécialement sur les polémiques autour du projet de Résolution du Conseil National de l'Éducation – CNE (2005), qui a institué les directives curriculaires du Cours de Pédagogie, examinant les différentes conceptions de pédagogie et de magistère qui délimitent le profil de ce cours. Ayant comme base les formulations conceptuelles et théoriques des chercheurs sur le thème et les contributions de l'Association Nationale pour la Formation des Professionnels de l'Éducation – Anfope, l'on démontre qu'il est possible de mettre en place une structure curriculaire unique pour le Cours de Pédagogie (licence et maîtrise) qui supère la logique fragmentée évidenciée par la dichotomie entre la conception/exécution de l'action éducative et de l'action du magistère. L'article montre que la difficulté institutionnelle de matérialiser un curriculum du Cours de Pédagogie qui considère la complexité de son paradigme, réside plus dans les questions institutionnelles internes que de l'impossibilité épistémologique de concrétiser une telle structure curriculaire.

Mots clefs : Pédagogie et Cours de Pédagogie. Politiques curriculaires. Professionnels de l'éducation. Formation des maîtres. Politiques de formation. Anfope.

Pedagogía y directrices curriculares: polémicas y controversias

Resumen

El artículo aborda la problemática de las directrices y orientaciones curriculares de la carrera de pedagogía considerando el contexto socioeducacional brasileño y el debate en esa área. Focaliza, especialmente, las polémicas acerca del proyecto de resolución del Conselho Nacional de Educação (Consejo Nacional de Educación) – CNE (2005), que instituyó las directrices curriculares de la carrera de pedagogía, cotejando las distintas concepciones de pedagogía y de docencia que delimitan el perfil de esa carrera. Teniendo como base las formulaciones conceptuales y teóricas de estudiosos de la temática y en las contribuciones de la Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (Asociación Nacional por la Formación de los Profesionales de la Educación) – Anfope, demuestra que es posible la efectivación de una estructura curricular única para la carrera de pedagogía (licenciatura y bachillerato) que supere la lógica fragmentada expresada especialmente por la dicotomía entre la concepción/ejecución de la acción educativa y de la acción docente. Apunta que la dificultad institucional de materializar un currículo de la carrera de pedagogía que considere la complejidad de su paradigma reside más en cuestiones institucionales internas que en la imposibilidad epistemológica de concretizar tal estructura curricular.

Palabras-clave: Pedagogía y carrera de pedagogía. Directrices curriculares. Profesionales de la educación. Formación de profesores. Política de formación. Anfope.

Recebida 1ª versão em: 03.05.2005

Aceita 2ª versão em: 23.06.2005