

**DOCÊNCIA, GESTÃO E CONHECIMENTO:
CONCEITOS ARTICULADORES DO NOVO PERFIL DO PEDAGOGO
INSTITUÍDO PELA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 01/2006**

Suzane da Rocha Vieira¹

Universidade Federal do Rio Grande-FURG

RESUMO

O artigo apresenta um estudo acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia evidenciando os conceitos de docência, gestão e conhecimento, como articuladores do novo perfil do Pedagogo. A investigação revela que a docência constitui-se como hegemônica, uma vez que caracteriza-se como a base da formação do licenciado em Pedagogia. Para desenvolvimento da pesquisa, as análises foram realizadas a luz das políticas educacionais para formação de professores instituídas no Brasil a partir da década de 1990. A análise também procurou destacar a influência de entidades como a ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE e CEDES na definição do conteúdo das Diretrizes do curso de Pedagogia que concretizam a identidade de um novo pedagogo.

Palavras-Chave: Curso de Pedagogia; Diretrizes Curriculares; Pedagogo

**TEACHING, MANAGEMENT AND KNOWLEDGE:
ORGANISERS CONCEPTS OF PEDAGOGUE PROFILE
INSTITUTIONALIZED BY RESOLUTION CNE/CP N. 01/2006**

ABSTRACT

The paper presents an analysis about Pedagogy Courses National Curricular Guidelines emphasizing in teaching, management and knowledge concepts as basis for the pedagogue profile. The investigation reveals that teaching is an hegemonic activity, once it is basic in the pedagogy formation. To develop this research, the analysis consider educational politics to teachers formation institutionalized in Brazil from 90's. The analysis also search to emphasize the influence of entities as ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE and CEDES to define the content of the Guidelines to Pedagogy Courses in the sense of a pedagogue new identity.

Keywords: Pedagogy Courses; Curricular Guidelines; Pedagogue

Introdução

O estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia permitiu a identificação de três conceitos fundamentais para a compreensão do Curso: *docência*, *gestão* e *conhecimento*. Tomados de um ponto de vista formal, encontram-se imbricados e, em tese, concretizam a identidade do “pedagogo”. Entre eles há uma hierarquia na qual a docência é hegemônica, seguindo-se o conceito de gestão e finalmente o de conhecimento. Desse modo, a concepção de docência proposta como base da formação supõe um modo particular de apreensão, configurando-se como conceito alargado, que vai além da relação ensino-aprendizagem, em situações formais ou não.

Neste artigo, pretende-se compreender de que forma tais conceitos se articulam no interior das Diretrizes definindo o perfil do pedagogo. Inicialmente será discutido o conceito de docência apresentado como base da formação do Pedagogo e na sequência analisar-se-á os conceitos de gestão e conhecimento.

A docência como conceito central no currículo do curso de Pedagogia

O conceito de docência apresentado na Resolução CNE/CP n. 1/06 configura-se como base da formação do profissional. Ao definirem a finalidade do curso de Pedagogia as Diretrizes determinam, no artigo segundo, que este “aplica-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. (BRASIL, 2006) Essa formulação deixa claro que o curso constituir-se-á como uma licenciatura, vocacionado à formação do professor. No entanto, essa compreensão não restringe a docência às atividades pedagógicas em sala de aula. O docente formado deverá estar preparado para desenvolver outros trabalhos de natureza educativa. É no artigo quarto das diretrizes que essa tendência fica mais bem expressa:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

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

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

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

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006b)

Nesse sentido, a docência é tomada como eixo norteador da formação do professor, do gestor e do intelectual, entendido como produtor de conhecimento. A docência apresenta-se, conforme assinalado, como uma “docência alargada”, extrapolando as atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula.

A assunção da base docente no curso de Pedagogia foi uma reivindicação da ANFOPE desde o início da década de 1980. A associação entende que a docência constitui-se como base da identidade profissional de todo educador. A ideia da base comum nacional para os cursos de formação de educadores é de que esta não deveria ser entendida como um currículo mínimo, mas sim como uma concepção básica de formação do educador e definição de um corpo de conhecimento fundamental. A respeito da base comum nacional, Scheibe e Aguiar, ambas intelectuais comprometidas com a ANFOPE, assinalam que

essa expressão foi cunhada pelo Movimento Nacional de Formação do Educador, e explicitada pela primeira vez no Encontro Nacional para a ‘Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação’, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983, justo no momento em que as forças sociais empenhadas na luta pela redemocratização do país estavam se organizando em todos os campos, inclusive no campo educacional. (SCHEIBE E AGUIAR, 1999, p. 226)

É possível afirmar que a ideia da base docente tem sido discutida na esfera educacional há mais de 25 anos. A posição da ANFOPE surgiu em um período marcado pela abertura política brasileira, após 20 anos de ditadura militar e de uma política educacional autoritária. Embora a concepção de base docente tenha nascido no interior do movimento de educadores, não há consenso de que esta seja a melhor forma de se organizar a formação do pedagogo.

Durante os vários encontros nacionais que a ANFOPE realizou, constavam entre os temas centrais de discussão as políticas de formação docente. A partir desses encontros, a ANFOPE delimitou os princípios gerais do movimento e as questões específicas quanto à formação do educador. Desse modo, a concepção da *base comum nacional* para a formação dos professores adquiriu importância no interior da associação que passou a tê-la como um dos seus principais objetivos.

Libâneo (2001), autor que se posiciona contrariamente à base docente na formação do Pedagogo, argumenta que o movimento de reformulação dos cursos de formação de professores preocupou-se mais com o “curso” do que com as bases teóricas da formação do pedagogo. Para o autor, a luta pela base comum docente gerou nas Faculdades de Educação um curso com ênfase na formação docente e com pouquíssimo peso na formação teórica aprofundada.

Entre os argumentos utilizados pela ANFOPE para que o curso de Pedagogia não formasse apenas o especialista estava o entendimento de que “ao assumir apenas a formação do especialista, promoverá, na organização do trabalho na escola, a sua fragmentação, a qual foi muito criticada no auge da concepção tecnicista da educação” (MASSON, 2003, p. 73)

Para Helena de Freitas, ex-presidente da ANFOPE, a base comum para a formação de professores constitui-se como um elemento unificador da profissão, que permite formar no educador o professor e o especialista. Nessa direção, é possível entender que a docência assume novo significado, abrange todas as áreas da formação do Pedagogo e assume uma posição hegemônica em relação aos outros. Scheibe também ex-presidente da ANFOPE discutindo a posição da entidade destaca que “a intenção era a de estabelecer uma base comum capaz de inserir na formação de todos os profissionais da educação elementos que evidenciassem um perfil comum aos educadores” (2006, p. 2), no caso a docência.

Aguiar e Melo, intelectuais que participam do movimento da ANFOPE (2005, p. 6), ao discutirem a base docente na proposta de diretrizes para o curso de Pedagogia assinalam que

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. 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.

Com base nas palavras de Aguiar e Melo (2005), percebe-se que a docência tem posição hegemônica na formação do Pedagogo. Ela é assumida num sentido amplo que

objetiva permitir a formação de um pedagogo capaz de 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”.

O Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) foi uma das entidades apoiadoras da ANFOPE nos documentos elaborados durante o ano de 2005 que manifestavam suas posições a respeito das DCNP. Em 2002, o FORUMDIR, baseando-se na *Carta da Chapada*², demonstra sua concepção a respeito do curso de Pedagogia:

Os cursos de Pedagogia são formadores de professores para a educação básica (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e magistério das disciplinas pedagógicas de nível médio, com diferentes ênfases e modalidades, segundo o projeto pedagógico de cada curso), mas também se responsabilizam pela formação de profissionais que atuam na gestão/coordenação do trabalho pedagógico com ênfase no contexto escolar e/ou em outros contextos, conforme o projeto pedagógico de cada curso (FORUMDIR, 2002, p. 2).

O FORUMDIR, antes de unir sua posição com a ANFOPE, em 2005, não defendia a base docente para a formação do Pedagogo³. A posição desta entidade a respeito das áreas de formação do curso de Pedagogia era a seguinte:

constituem-se como áreas integradas de formação profissional do Pedagogo, suportadas na teoria e na pesquisa do campo da pedagogia e da educação:

- a) Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (e em outras áreas emergentes do campo educacional).
- b) Gestão Educacional, entendida como a organização do trabalho em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e em processos educativos escolares e não-escolares, bem como o estudo e a formulação de políticas públicas na área da educação. (FORUMDIR, 2004)

Em 2005, as entidades ANFOPE, FORUMDIR, CEDES, ANPEd, ao se reunirem para a construção de um documento comum a respeito das DCNP, objetivavam unir forças para pressionar o Conselho Nacional de Educação e para tal acabaram fazendo concessões em suas posições.

Vale destacar que a concepção de docência assumida pela ANFOPE – a docência é a base da formação de todo e qualquer profissional da educação e da sua identidade – tem sido alvo de críticas por motivações as mais diversas. Existem diferentes visões de docência que se contrapõem e estão postas na esfera do debate. Em contraposição à ideia de base docente tem-se a manifestação dos signatários do *Manifesto dos Educadores* (2005).

A concepção de base docente expressa no documento das DCNP afirma que a docência está relacionada com a ideia de trabalho pedagógico, no entanto, Libâneo (2005), signatário do Manifesto, faz uma distinção entre trabalho pedagógico, que entende ser a atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas, e trabalho docente, que para o autor significa uma forma peculiar que o trabalho pedagógico assume em sala de aula. Ainda afirma que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo

trabalho pedagógico é trabalho docente. A afirmação do autor vai de encontro ao que ANFOPE tem defendido nos últimos anos e de que todas as atividades pedagógicas escolares e não-escolares são atividades docentes e ao que foi aprovado na Resolução CNE/CP n. 1/06 .

Selma Garrido Pimenta também discorda da concepção de base docente apresentada na Resolução CNE/CP n. 1/06, pois para a autora a docência como base da formação do pedagogo representa uma fragilidade conceitual, posto que a docência é uma modalidade de inserção profissional do Pedagogo.

Pimenta e Libâneo (1999, p. 249), ao criticarem o posicionamento da ANFOPE afirmam que,

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 devido à 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 para a pesquisa específica na área e o exercício profissional.

O posicionamento desses autores é favorável à formação do pedagogo como cientista da educação, pois consideram que a docência, como base de sua formação, pode restringir o seu campo de atuação e investigação.

O *Manifesto* difunde a ideia de que o pedagogo é um “profissional da educação não docente”. O curso de pedagogia seria um bacharelado que forma o cientista da educação cujo objetivo é o estudo da educação como práxis social e complexa. A Pedagogia é apresentada como um campo científico e investigativo; nessa ciência a prática educativa e o trabalho pedagógico são objetos de reflexão, pesquisa e análise.

Em meio a esse litígio de posições acerca do conceito de “pedagogo” evidenciamos a posição assumida pelo CNE, expressa no texto final das Diretrizes, o Parecer CNE/CP n. 5/05. Para o CNE, o pedagogo é um licenciado apto a atuar tanto na docência quanto nas funções de administração do sistema escolar, além das atividades de pesquisa, ou seja, apto a realizar o trabalho pedagógico em sentido amplo. Sendo assim, sua formação tem a docência como base, porém, o pedagogo não é apenas docente, razão pela qual é também designado, pelo CNE, de “educador”. Seu espaço de atuação abrangeria instituições escolares e não escolares, bem como a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico.

Verifica-se, desse modo, que mesmo com algumas manifestações contrárias ao curso de Pedagogia reduzir-se à docência, efetivamente foi o que ocorreu. As DCNP aprovadas determinaram que o egresso desse curso seja formado para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.

Vale destacar que o conceito de docência apresentado nas diretrizes está fazendo desaparecer o conceito de professor e docência está sendo assumida como atividade de um profissional polivalente e concentra-se no campo da ação.

O perfil docente que apresenta é demasiadamente ampliado, possibilitando ao licenciado em pedagogia atuar nas diversas áreas da docência, na gestão e na produção de conhecimento. Küenzer e Rodrigues acreditam existir uma imprecisão conceitual, uma vez que

a gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas [...] o perfil e as competências são de tal modo abrangentes que lembram as de um novo salvador da pátria [...] evidenciando o caráter instrumental da formação. (2006, p. 191).

Além disso, as Kuenzer e Rodrigues ainda sugerem que ampliação da concepção de ação docente poder ter sido uma estratégia do CNE para responder às críticas de que o curso de Pedagogia seria restringido exclusivamente à docência. O processo de alargamento das funções docentes é resultado da política nacional, que visa a uma reestruturação do trabalho pedagógico e com isso precisa adaptar os docentes para desempenhar novas funções. Oliveira analisando o trabalho docente nas reformas educacionais brasileiras aponta que

o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (2004, p. 1132).

Para Aguiar et al, “o sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares” (2006, p. 830). Desse modo, ainda para os mesmo autores,

tomados sob essa perspectiva o trabalho docente e a docência implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. Com efeito, as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem. (AGUIAR et. al., 2006, p. 830).

Alvarenga, Vieira e Lima (2006) destacam que um dos impactos da política educacional brasileira sobre o trabalho docente é exatamente o acúmulo de responsabilidades quanto aos procedimentos dos professores, absorvendo sua rotina com tarefas que impedem uma prática refletida, profundamente articulada à prática social, transformando os docentes em práticos que repetem os procedimentos aprendidos na formação inicial, muitas vezes insuficientes para responder às questões colocadas pelo contexto em que atuam quanto à sua atuação política e pedagógica. Além disso, os docentes são responsabilizados individualmente por seus “sucessos” e “fracassos”

profissionais, pelas dificuldades e pela qualidade do ensino, bem ao gosto da ideologia liberal vigente.

Sobre este assunto, Evangelista trabalha com a hipótese de que o alargamento das funções docentes impresso nas diretrizes produz um “professor gestor” que assumirá várias funções no interior e fora da escola, conforme se verifica no trecho que segue:

a Resolução n. 1/06 do CNE apresenta uma concepção de “docência instrumental” na medida em que coloca o professor como executor de tarefas para as quais não precisa ter uma formação teórica mais consistente. À medida que a docência supõe o gestor e que o próprio professor poderia ser chamado “professor gestor”, corre-se o risco de verificar-se o alargamento da formação corresponder a um alargamento das funções docentes no interior da escola e para fora dela. (2006, p. 21)

Dalila Oliveira dá atenção para uma questão crucial na ampliação do trabalho docente, na medida em que ocorre sua aceitação, abrem-se novas perspectivas de análise do cotidiano escolar. Para a autora,

podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990 traz conseqüências significativas para a organização e a gestão escolar, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo até alterar a sua natureza e definição. O trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se tornar complexas (2003, p. 33).

A ampliação do conceito de docência, tal como descrito por Oliveira (2003), está presente em diversos textos oficiais e sinaliza uma tendência no campo da formação de professores. Com as DCNP essa tendência se efetiva e tem-se claramente uma concepção de docência ampliada e a proposta de formação de um profissional flexível, capaz de atuar em diversas áreas educacionais.

De outro lado, as Diretrizes apresentam uma concepção de “docência instrumental” na medida em que coloca o professor como executor de tarefas para as quais não precisa ter uma formação teórica mais consistente. A inclusão da gestão na formação do professor faz parte do movimento gerencialista presente na área educacional e, segundo Evangelista (2006), nessa perspectiva, o próprio professor poderia ser chamado “professor gestor”.

Vale destacar que não se pode esquecer que a aprovação das Diretrizes faz parte do processo de reforma da educação brasileira desde a década de 1990. As mudanças que o Estado brasileiro vem sofrendo na área educacional configuram-se como uma adaptação às transformações do mundo produtivo, o qual apresenta algumas características: polivalência dos trabalhadores, reestruturação das ocupações, flexibilização da produção. Tais características serão encontradas tanto na política econômica como na política educacional.

Críticos da política de formação de professores implementada no Brasil desde a década de 1990, Oliveira, Fonseca e Toschi (2004) manifestam-se a respeito da ampliação das atividades e responsabilidades dos docentes. Argumentam que nas políticas educacionais multiplicam-se as propostas de avaliação do desempenho escolar, medido pelo rendimento dos alunos em testes padronizados, e os professores são estimulados a participar de atividades que não se limitem à sala de aula, mas que se destinem à própria

organização da escola, sendo exigida do professor uma maior flexibilidade para atender as novas demandas postas ao campo educacional.

Conforme Masson (2003), características como a flexibilidade e polivalência, requisitos da formação de professores, evidenciam a preocupação do Ministério da Educação em materializar a lógica da demanda do mercado atendendo às exigências do mundo do trabalho.

Ao determinar que a docência não se restringe às atividades de sala de aula e compreendem atividades de organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, as Diretrizes atendem ao princípio da flexibilização. O licenciado em Pedagogia será um profissional polivalente, uma vez que seu título lhe oportunizará desenvolver profissionalmente várias atividades em espaços escolares e não escolares, tendo um alto índice de adaptabilidade ao mercado de trabalho.

O conceito de Gestão nas Diretrizes do curso de Pedagogia

O conceito de gestão presente nas DCNP não significa formação do antes denominado “especialista” de ensino, mas abarca todos os processos de gestão referidos à educação, o escolar, o familiar, o financeiro, o de conhecimento, o de alunos, entre outros. Este conceito supõe que não apenas o gestor *strictu sensu* deve se ocupar da administração da escola, mas o próprio professor é tido como gestor.

Segundo o Parecer CNE/CP n. 5/05 a gestão é considerada um dos aspectos fundamentais na formação do licenciado em pedagogia:

é central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, 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 comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares. (BRASIL, 2005)

A inserção do conceito de Gestão nas DCNP ocorreu após a divulgação da minuta de projeto de Diretrizes Curriculares em março de 2005. Na minuta do CNE, o curso de Pedagogia destinava-se, como referido, exclusivamente para a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Manifestações contrárias ao projeto inicial indicavam a gestão como um dos eixos da formação do pedagogo. Desse modo, a gestão foi incorporada à Resolução CNE/CP n. 1/06 estando presente tanto como espaço de participação do professor, como de formação do gestor.

O FORUMDIR foi uma das entidades que se posicionou destacando a importância da gestão no currículo do curso de Pedagogia. Para esta associação

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. Assim, reafirmamos nossa concepção de que a gestão educacional está sendo entendida como a organização do trabalho pedagógico especialmente no que se refere ao planejamento, à coordenação, ao acompanhamento e à avaliação dos processos educativos

escolares e dos sistemas de ensino e o estudo e a participação na formulação de políticas públicas na área de educação.(2005, p. 3)

Os intelectuais que assinaram o *Manifesto dos Educadores* defenderam a formação do gestor no curso, entendendo, conforme dito, o egresso do curso de Pedagogia como “pedagogo”, isto é um técnico ou especialista em educação. Tal afirmação pode ser verificada no excerto que segue:

Em seu exercício profissional, o pedagogo estará habilitado a desempenhar atividades relativas à: formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos e de políticas curriculares; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, para diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); formulação e gestão de experiências educacionais; coordenação pedagógica e assessoria didática a professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem; coordenação de atividades de estágios profissionais em ambientes diversos; formulação de políticas de avaliação e desenvolvimento de práticas avaliativas no âmbito institucional e nos processos de ensino e aprendizagem em vários contextos de formação; produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; formulação e coordenação de programas e processos de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores em ambientes escolares e não-escolares; produção e otimização de projetos destinados à educação a distância, programas televisivos, vídeos educativos; desenvolvimento cultural e artístico para várias faixas etárias. (MANIFESTO, 2005, p. 3).

Os dois posicionamentos não têm a mesma concepção de Curso de Pedagogia, embora ambos defendam a gestão como integrante do currículo do curso de Pedagogia. A posição apresentada pelo FORUMDIR é a mesma manifestada pela ANFOPE. Essas associações no ano de 2005 posicionaram-se conjuntamente e defenderam que o curso de Pedagogia deveria formar um profissional que tivesse a docência como fundamento de sua formação e desenvolvesse atividades de produção do conhecimento e gestão. Nessa perspectiva, a proposta de formação de gestores está articulada à de formação docente.

No que tange aos signatários do *Manifesto*, o curso de Pedagogia seria um Bacharelado, no qual o pedagogo seria um “profissional da educação não docente”. O objetivo do curso seria a formação de pedagogos para o exercício de atividades pedagógicas nas escolas e nos diferentes espaços educativos da sociedade. Entre as atividades pedagógicas de responsabilidade do pedagogo são apresentadas: formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos e políticas de currículo; organização e gestão de sistemas e unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de projetos e programas; formulação e gestão de experiências educacionais; coordenação pedagógica e assessoria a professores e alunos nas relações ensino-aprendizagem; coordenação de estágios; formulação e avaliação de políticas de avaliação em diferentes contextos; produção e difusão do conhecimento; formulação e coordenação de programas de formação contínua e de desenvolvimento profissional de professores; produção e otimização de projetos de educação a distância, desenvolvimento cultural e artístico, entre outros (MANIFESTO, 2005).

Mesmo estes dois grupos afirmando a importância da gestão na formação do Pedagogo e a necessidade de um gestor no contexto escolar, a forma como este conceito

está articulado nas Diretrizes pode estar relacionada ao conceito de gerencialismo⁴ que, segundo Shiroma (2003a, p. 70), “é uma ideologia que se difunde também no campo educacional, disseminando os princípios orientados pela eficiência financeira”. Nesse caso, um dos aspectos que se pode destacar é que o Estado estaria investindo na formação de gestores para atuar em instituições educacionais focando os resultados tanto do ponto de vista pedagógico quanto financeiro. Com essa perspectiva de gestão, os responsáveis pela escola tornam-se elementos cruciais no processo de controle de resultado. A gestão configura-se a partir de uma concepção gerencialista e efficientista, como instrumento legal para a organização do trabalho escolar.

A perspectiva gerencialista – *managerialism* – difundida no campo educacional a partir da década de 1990 está intimamente ligada ao processo de profissionalização no que tange aos princípios de eficiência financeira, competência, qualificação, liderança. Desse modo, a ênfase na gestão escolar volta-se ao gerencialismo como uma estratégia para manter a burocracia da organização para assegurar o controle sobre a escola. Para Shiroma (2004, p. 12),

O elemento crucial no uso do gerencialismo nas escolas talvez esteja na criação de um tipo particular de liderança cujo papel, no redesenho do setor público, possibilita que a direção política permaneça em nível central, mas a responsabilidade por sua implementação seja deslocada para a periferia. Este movimento de descentralização extrai a essência da liderança local e a reduz a uma função meramente técnico-racional.

Conforme adverte Oliveira, Fonseca e Toschi (2004, p. 21), essa visão de gestão indica o estabelecimento de uma nova cultura escolar, pautada no tripé composto por estratégias de descentralização, autonomia e liderança no contexto escolar. Portanto, segundo os mesmos autores, “entende-se que a gestão seja a estratégia mais genuína para garantia das mudanças anunciadas”.

Assim, percebe-se que os documentos legais atribuem papéis cada vez mais complexos à gestão escolar, “a qual passa a responsabilizar-se pelo funcionamento do sistema escolar e também pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade do ensino” (OLIVEIRA, FONSECA E TOSCHI, 2004, p. 22). As Diretrizes para o Curso de Pedagogia estão em consonância com essa perspectiva, na medida em que sinalizam que o

processo de desenvolvimento social e econômico do país, com a ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas. De outra parte, a complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública, também trouxe novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. Logo, a formação para a docência, para cargos de direção, assessoramento às escolas e aos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada, inclusive nos planos de carreira. (BRASIL, 2005, p. 3)

A gestão nesta conjuntura política é concebida como um conjunto de intervenções, mudanças e processos com certo grau de intencionalidade e sistematização, com a intenção de modificar políticas, atitudes, ideias, culturas, conteúdos e modelos organizacionais. Oliveira, Fonseca e Toschi (2004, p. 24) alertam que, nesse contexto,

Verificou-se a ênfase na formação de professores e de gestores do tipo gerentes – centradas no conhecimento das normas que devem reger a escola, as transformações organizacionais, fundamentadas na redefinição normativa, mais do que ressignificação da cultura escolar, a ênfase na colegialidade, limitada a uma estratégia para legitimar a participação concedida ou controlada na escola, ou como meio de assegurar a participação da comunidade na solução de problemas escolares e a tendência a considerar os atores escolares como focos da resistência e não como sujeitos dos processos de mudança.

Essa afirmação corrobora a explicação de Campos que afirma que a reforma da formação dos professores iniciada na década de 1990 “coloca novas tarefas aos professores, sendo enfatizados aspectos como a gestão e a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem dos educandos” (2002, p. 2).

Pérez-Gomez analisando a evolução do conceito de profissão docente na sociedade neoliberal assinala que

o eixo fundamental da função docente neste novo marco é seu componente de gestão [...], o docente se transforma num gestor de políticas, estratégias e táticas orientadas não apenas no sentido de acomodar os processos de ensino e de táticas orientadas não apenas no sentido de acomodar os processos de ensino e de aprendizagem às exigências mutáveis do mercado, como também no sentido de organizar a oferta de seu produto da maneira mais adequada para sua venda rentável. (PÉREZ-GOMEZ, 2002, p. 182)

Na medida em que se relaciona com o movimento da reforma educacional brasileira e indica uma nova face da atividade profissional do pedagogo, a gestão toma corpo no currículo da formação de professores. No entanto, mesmo a gestão não estando posta no mesmo patamar do conceito de docência no interior das Diretrizes da Pedagogia, ocupa um espaço importante na formação do Pedagogo. Este além de responsabilizar-se pelas atividades do magistério, deverá estar apto a desenvolver atividades de gestão educacional.

O conceito de conhecimento no currículo do curso de Pedagogia

O conceito de conhecimento é o terceiro eixo que estrutura o curso de Pedagogia ao lado do de gestão e do de docência. A ideia de conhecimento nas DCNP ficou secundarizada na formação do pedagogo. O maior peso recai sobre a formação do docente e do gestor. Embora entidades como ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, CEDES sinalizem a importância da produção de conhecimento no curso de Pedagogia, foram os assinantes do *Manifesto dos Educadores* que advogaram com mais ênfase o papel da produção do conhecimento e da pesquisa na formação do pedagogo, propondo que o curso de Pedagogia fosse um bacharelado

[...] que se [destinasse] à formação de profissionais de educação não docentes voltados para os estudos teóricos da pedagogia, para a investigação científica e para o exercício profissional no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, incluindo as não-escolares. (MANIFESTO, 2005, p. 2)

Partindo da compreensão de que a Universidade é o *locus* por excelência da produção, desenvolvimento e socialização do conhecimento. Um dos seus objetivos principais, paralelamente ao de qualificar profissionalmente em uma determinada área do conhecimento, é o de ensinar aos seus alunos o processo científico de investigação. Entretanto, verifica-se que nas DCNP, o conhecimento a ser adquirido no Curso de Pedagogia é restrito à ação docente. A ideia de conhecimento apresentada na Resolução CNE/CP n. 1/06 está pautada na construção de saberes aplicáveis ao campo educacional, como se pode evidenciar no trecho do Parecer CNE/CP n. 5/05:

[...] no decorrer de todo o curso, os estudantes e seus professores pesquise, analisem e interpretem fundamentos históricos, políticos e sociais de processos educativos; aprofundem e organizem didaticamente os conteúdos a ensinar; compreendam, valorizem e levem em conta ao planejar situações de ensino, processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em suas múltiplas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; planejem estratégias visando a superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica.

A compreensão de pesquisa definida no Parecer requer sua aplicabilidade⁵. Pode-se inferir do documento que a proposta para 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.

Como bem destaca Contreras, está impresso nessa perspectiva o modelo da racionalidade técnica:

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (CONTRERAS, 2002, p. 90-91)

O modelo de formação proposto pela Resolução CNE/CP n. 1/06 apresenta características semelhantes à proposta de formação de professores implementada na década de 1990. Tais características são denunciadas por Helena de Freitas:

A reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, que marcou os anos de 1980, foi superada, nos anos de 1990, contraditoriamente, pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (FREITAS, 2000), o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos de análise do processo de trabalho, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica, dando para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo. (2003, p. 1096)

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia não apresentem o termo competências no documento, a lógica das competências faz-se presente por meio da concepção de formação do pedagogo com um viés fortemente pragmático. Tal fato reafirma o quão afinadas estão as DCNP com o processo de reforma da formação de professores iniciado na década de 1990.

Ramos (2002, p. 407), analisando as mudanças acarretadas pela reforma da formação dos professores, afirma que

No contexto de mudanças [...] a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental. A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho sob a forma de capacidades cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras.

Observa-se que a reforma implementada estabelece uma ênfase no saber prático, tácito, advindo da experimentação de ações no contexto de trabalho. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) destacam a noção de competências, coerente com as teorizações que propõem a formação do prático reflexivo com base na valorização dos saberes tácitos. Já as DCNP não trazem escrito os termos competências e professor reflexivo, porém possuem suas características como modelo de formação docente.

Segundo Campos (2002), as competências foram definidas em termos de “compreender e usar...”, “analisar, interpretar e aplicar...”, “compreender e utilizar...”; ou seja, estão relacionadas a uma aplicabilidade imediata, que expressam uma natureza funcional e pragmática do conhecimento e tal aspecto pode ser verificado no texto das Diretrizes da Pedagogia.

Entender como se configura o curso de Pedagogia a partir das novas diretrizes requer compreender a política de formação de professores brasileira. Um dos aspectos dessa política refere-se ao paradigma da racionalidade prática presente nos documentos oficiais. Tal paradigma configura-se como uma proposta reducionista que não possibilita superar o histórico utilitarismo presente na legislação que regulamenta a formação do professor e agora do pedagogo.

Moraes (2001) chama atenção para os indícios desse processo de degradação teórica observado no campo educacional, especialmente a partir da década de noventa. Esse processo é alimentado por um “indigesto pragmatismo” infiltrado em todos os âmbitos do projeto político educacional que investe numa “concepção empobrecida de pesquisa e na formação de um docente pouco adepto ao exercício do pensamento” (2001, p. 10).

Esse modelo de formação, pautado na racionalidade técnica e prática, acarreta uma despolitização da própria prática e uma aceitação irrestrita das metas do sistema, assim como uma preocupação pela eficácia e eficiência para garantia do êxito nos propósitos do

capitalismo. Por isso o domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados é tão importante nesse modelo.

Esse movimento de secundarização da produção do conhecimento foi destacado por Moraes (2003b) que evidencia a existência de um processo de “recuo da teoria” nas pesquisas educacionais. Entre os vários fatores que têm contribuído para esse esvaziamento teórico, a autora destaca a mutação de conceitos que em um determinado período da história tiveram um conteúdo crítico que expressavam os embates entre as classes sociais. Atualmente tais conceitos encontram-se devidamente subsumidos a uma ideologia que fetichiza as diferenças numa sociedade civil “apaziguada”, sem luta de classes e sem projeto político de superação do capitalismo.

Moraes (2003, 2001) Duarte (2006) e Campos (2004, 2006) têm observado nos curso de formação docente o fenômeno que retira da aprendizagem o conteúdo, reduzindo-o à informações. Esse fenômeno cria procedimentos de instrumentalização das ações, produzindo um saber imediato e utilitário, além de permitir a inclusão do princípio básico da flexibilidade, capaz de tornar o sujeito adaptável ao mercado.

O conhecimento se apresenta como moeda na economia mundial e assume, assim, a dimensão de um fenômeno natural e abrangente, estando em consonância com a própria lógica do mercado, exigência de eficiência controlada por meio de avaliações e pressões por relações mais estreitas com o setor produtivo.

Duarte também faz também uma análise da atual situação da produção de conhecimento na área educacional. De acordo com o autor, estamos em um período de desvalorização do conhecimento, argumenta que a crítica teórica perdeu o sentido de existir e que as atuais abordagens produzem “no pensamento apenas uma representação caótica, superficial e fetichista”. Ao fazer a crítica dessa abordagem o autor afirma:

Esse tipo de abordagem metodológica na pesquisa em educação está conectado a um universo de correntes pedagógicas que foram largamente difundidas no Brasil nas décadas de oitenta e noventa. São pedagogias que retomam as idéias defendidas desde o final do século XIX e início do século XX pelo movimento da Escola Nova e giram em torno a princípios como “aprender a aprender”, “aprender fazendo” e “aprender no cotidiano”. Pertencem a esse universo o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo (também poderia ser chamada de pedagogia do conhecimento tácito), a pedagogia dos projetos, o multiculturalismo, entre outras. A negação do ensino e da transmissão do conhecimento que está na base de todas essas pedagogias produz no ambiente da pós-graduação em educação uma atitude pseudocrítica que se limita a repetir o surrado bordão de denúncia do anacronismo, do autoritarismo e do espírito verbalista e livresco da escola tradicional. Essa atitude pseudocrítica, além de disfarçar a fragilidade dos fundamentos teóricos das “novas” pedagogias, desviando a atenção para o sentimento de aversão pelas mazelas da escola tradicional, difunde ainda uma idéia falsa sobre o que seria um pensamento crítico, o qual passa a ser identificado de forma direta e mecânica com a defesa de pedagogias supostamente democráticas em oposição a pedagogias supostamente autoritárias. (2006, p. 100)

A ideia de conhecimento presente na Resolução CNE/CP n. 1/06 corrobora esse movimento de esvaziamento teórico. O conhecimento, nessa perspectiva, precisa ser justificado e dessa maneira alimenta-se uma visão de ciência baseada no instrumentalismo. Assim, formam-se professores e pedagogos despolidizados e cooptados por “um

conhecimento sanitizado no qual se cinde a íntima cumplicidade entre teoria e prática no processo cognitivo ganhando, esta última, absoluta prerrogativa” (MORAES, 2004, p. 146).

O Curso de Pedagogia, tal com o proposto nas DCNP, compactua com essa visão de pesquisa separada da produção de conhecimento teórico e pautada na prática. Esse processo leva a um esvaziamento conceitual e um empobrecimento da noção de conhecimento.

Nessa perspectiva,

o conhecimento [é] identificado como vocabulário da prática. Não é de espantar, nesta via, o prestígio de uma utopia praticista (MORAES, 2001), de modo geral, mas, particularmente no campo da formação e no da prática de professores. A supremacia do saber-fazer, preso aos preconceitos cotidianos, às relações de fácil percepção, desqualifica o esforço teórico associado que foi à perda de tempo e à especulação metafísica. Para o saber-fazer basta a apreensão dos saberes temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados. Uma atitude que, embora periférica, é eficaz neste nível. (MORAES, 2004, p.10)

Shiroma considera que o que está em jogo é um movimento de desintelectualização⁶ do professor. Segundo a autora, a intenção “é modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e sua recompensa” (2003a p. 19). Para esta política a lógica não é a formação de um profissional qualificado, mas de um profissional competente para adequar-se à atual sociedade capitalista.

A autora indica que

Mesmo que apresente maior autonomia de ações, opções dentro do espaço de trabalho, aumento da flexibilidade funcional, sua transformação em *expert* impede-no de compreender que as soluções para os problemas não advêm da reflexão profunda sobre eles, especialmente quando enclausurada ao espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. Ou seja, a reflexão sobre a prática, das competências, da pesquisa para produzir conhecimento útil, para resolução de problemas, revela a concepção funcionalista que norteia esta política. (SHIROMA, 2003a, p. 20)

Ao discutir o movimento que parece hegemônico no pensamento contemporâneo, de abandono ou esvaziamento teórico pelo qual as pesquisas em educação têm passado, Hostins adverte que “a produção do conhecimento perpassa a ideologia da ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano, o que implica na impossibilidade de conhecer esse mundo baseado em algum tipo de conhecimento ou visão totalizante”. (2006, p. 6)

Coerentemente com a priorização da prática na formação do professor, nas Diretrizes para o curso de Pedagogia afirma-se que o licenciado em pedagogia deverá realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: “sobre seus alunos e alunas e a realidade sócio-cultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas”. (BRASIL, 2006b, p. 2) Ou seja, o conhecimento pedagógico é produzido de modo sistemático quando o docente investiga, reflete, seleciona, planeja,

organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática no cotidiano educacional.

Com relação ao conceito pragmático de conhecimento presente na Resolução CNE/CP n. 01/06 do CNE entende-se que este também é resultado da política de formação de professores implementada no Brasil a partir da década de noventa. A concepção de conhecimento das diretrizes é pautada na centralidade de um conhecimento utilitário, tácito e pragmático. Esse modo secundarizado de conceber o conhecimento na formação docente parece ser o modo particular de torná-lo central nessa mesma formação. Sendo assim, o conhecimento restrito seria o modo pelo qual foi inserido na formação como importante, aparecendo não como conhecimento propriamente, mas como “produção de resultados”, “aplicação”, “uso”, “solução”, entre outras formulações reducionistas.

A concepção de pesquisa da Resolução CNE/CP n. 1/06 visa à aprendizagem de um “conhecimento útil” para o exercício da profissão colocando o foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros necessários à atuação profissional. Portanto, a concepção de conhecimento reforça a de docência que está, conforme as diretrizes, no campo da ação.

O docente, individualmente, não garantirá que sua prática pedagógica em sala de aula represente aspirações educativas, especialmente porque em suas situações práticas estão afetadas por elementos externos à sala de aula, como a escola e as políticas locais e nacionais. “Por conseguinte, não teria muito sentido reduzir o foco da pesquisa dos professores sobre sua própria prática a um aspecto que, embora crucial, reflete só uma visão restrita do que constitui verdadeiramente seu trabalho”. (CONTRERAS, 2002, p.144)

Os fundamentos que orientam as DCNP vão ao encontro dos aspectos apresentados no Referencial de Formação de Professores de 1999 que prevê uma formação mais técnica voltada à aquisição de competências e ao conhecimento útil. A dimensão prática do currículo torna-se elemento fundamental na seleção dos conteúdos para o desenvolvimento das competências na formação docente. Nessa perspectiva, a contribuição a ser demandada às disciplinas deriva da análise da atuação profissional que, segundo os referenciais, deverá ser pautada no que vier a contribuir para uma melhor prática profissional. (BRASIL, 1999, p. 86).

Segundo Evangelista, a noção de prática expressa nos documentos oficiais acerca da formação docente vem relacionada não somente à formação, mas também ao próprio exercício profissional.

No caso da concepção de prática, esta se refere exclusivamente àquela ligada ao que-fazer docente, seja durante a formação, seja durante o estágio. Tomada de modo estritamente intra-escolar, realiza uma espécie de circularidade: a formação reflete-se sobre a atividade profissional que se realizará no estágio. Nessa circularidade, a avaliação é concebida como momento de indicação de problemas teóricos e curriculares que venham a emergir dessa mesma prática. Não está em questão as condições objetivas de tal processo, mas sua lógica e coerência internas. A perspectiva externa é de caráter adequacionista, isto é, a formação docente deve adequar-se às demandas do “mundo do trabalho” – abstraído da lógica do mercado. (EVANGELISTA, 2001, p. 13).

O enfoque dado à prática revela o pragmatismo na formação dos professores que acaba por fragilizá-los em sua profissão ao se depararem com a complexidade da realidade educacional e a trama de desafios da sala de aula. Em estudo sobre as diretrizes

curriculares para formação docente, Torriglia e Moraes (2003) chamam a atenção para esse processo de esvaziamento da produção de conhecimento afirmando que a pesquisa é vista como instrumento de ensino e um conteúdo da aprendizagem na formação docente na medida em que permite analisar os contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola. Esse movimento de transformar a pesquisa em procedimento dissocia-a da produção de conhecimento e contribui para o esvaziamento teórico.

O conhecimento, nessa perspectiva, assume características de mercadoria e a sua produção fica determinada pelas necessidades dos interesses privados, capitalistas, não contribuindo para a resolução de problemas sociais. Kuenzer (2003) acredita que o que está sendo posto como modelo de formação pelas Diretrizes é a epistemologia da prática, contrapondo-se à concepção de práxis. Tal concepção desvincula a prática da teoria; a prática é tomada em seu sentido utilitário, logo contrapõe-se à teoria, que se faz dispensável ou até prejudicial. Segundo a autora,

a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, justifica-se uma formação que parte do pressuposto que não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que confere uma certa tranquilidade ao profissional, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora. (KUENZER, 2003, p.9)

Acredita-se que uma das causas da presença desses aspectos na formação dos professores relaciona-se às novas demandas sociais impostas pela lógica do capital no atual momento histórico, as quais passam a exigir um profissional mais flexível, adaptável e prático. Entre outros fatores que contribuíram para tal implementação pode-se apontar, segundo Moraes,

a aceleração crescente do processo de privatização e de empresariamento do ensino; o progressivo descompromisso do Estado, sob o pretexto de crise fiscal, com o financiamento da universidade e do ensino público em geral; a definição de políticas nacionais que comprometem dramaticamente as condições efetivas do ensino e da pesquisa na produção acadêmica – inclusive com o aviltante achatamento dos salários de seus profissionais –, instauram um clima propício à desagregação do ambiente acadêmico e, bem de acordo com o espírito da época, promovem o individualismo e descaracterizam as funções de docentes e pesquisadores. (2003b, p. 155)

Constituiu-se uma conjuntura política e social que permitiu esse esvaziamento da teoria da formação e das atividades profissionais dos professores e pesquisadores. Nessa direção, para melhor atender as demandas do mercado ficou mais fácil e eficaz responder com a formação de professores pragmaticamente.

Landini e Abreu (2003), analisando a proposta de formação de professores na reforma educacional brasileira, enfatizam que esta apresenta uma completa desvalorização da formação teórica-prática, caracterizando-se por uma formação voltada apenas para a prática. Nessa perspectiva, a pesquisa na formação do professores deve contemplar a busca de soluções imediatistas, visando a formação de sujeitos competentes para o mercado.

Nesse modelo não é valorizada a formação intelectual e teórica do docente, mas sim uma prática profissional vinculada à solução instrumental dos problemas. Como se

disse, esse movimento tem conduzido a um processo de desintelectualização e despolarização do professor. Moraes argumenta que

o conhecimento como campo de inteligibilidade do mundo e desobriga, portanto, o pensamento, de considerar as determinações desse mesmo mundo. Ao fim e ao cabo, despolariza a formação e a própria prática, pois, mesmo aceitando a idéia de conflito, restringe-o a imediatividade das diversidades individuais, ou no máximo, das de grupos (2003b, p.10).

Para Duarte (2001, p. 79) verifica-se a efetivação de “uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico”. Na opinião de Shiroma (2003a) o que subjaz a esse processo é uma tentativa de desqualificar os professores, oferecendo-lhes um treinamento rápido e barato. A intenção é constituir uma reserva de mão-de-obra que possua um conhecimento útil, aplicável por meio de pesquisas voltadas para a prática e para a resolução de problemas.

É possível supor-se que as DCNP sejam a conclusão de um ciclo da reforma educacional no Brasil. As Diretrizes reiteram princípios da reforma iniciada nos anos de 1990, como a noção de competência, eficiência, pragmatismo, gestão. O estudo das DCNP inseridas no processo de Reforma Educacional tem demonstrado que estas diretrizes acarretarão um desprestígio acadêmico da pedagogia como campo científico, o que evidencia, nas palavras de Moraes (2003b), um “reco da teoria”.

O perfil do Pedagogo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia

As reformas educacionais brasileiras empreendidas a partir dos anos de 1990 tiveram em vista a reconfiguração da formação docente, do trabalho dos professores e da gestão dos sistemas escolares, colocando novos desafios para os pesquisadores em educação. As DCNP, aprovadas em abril de 2006, como assinalado, encontram-se nesse processo de reformas implementadas pelo Estado brasileiro e apresentam um perfil profissional para o Pedagogo que possui a docência como centro de sua formação.

Entre os três conceitos articuladores do novo perfil de pedagogo instituído pelas Diretrizes Curriculares – docência-gestão-conhecimento –, o mais importante deles é o de docência, assumido como a base da formação profissional. O curso ao ser definido como uma licenciatura e com o fim das habilitações, fica evidenciada sua vocação fortemente voltada para a docência.

No que tange a esse aspecto, é importante ressaltar mais uma vez que a concepção de docência presente nas diretrizes não se restringe às atividades pedagógicas de sala de aula. O docente formado no curso deverá estar preparado para desenvolver todos os tipos de trabalho de natureza educativa. Essa concepção de docência marcará o novo perfil do pedagogo, o qual entende-se como alargado, uma vez que a docência é pensada para além do processo ensino-aprendizagem para significar envolvimento em todas as atividades que possam ser compreendidas como trabalho educativo.

Interessante demarcar que a docência significa simultaneamente ser docente e ser gestor e pesquisador. É, pois, um conceito que implica três formações, ao mesmo tempo em que enfatiza uma delas, a docente, identificando-se, nominalmente, como a mesma. Entretanto, se a docência é o eixo central da formação do pedagogo, explicita-se, no artigo 4º da Resolução CNE/CP n. 1/06, a segunda dimensão fundamental, nas DCNP, para a

formação do Pedagogo, isto é, a gestão. Não se trata aqui da formação do denominado “especialista” de ensino; nela se incluem todos os processos de gestão: escolar, familiar, financeiro, administrativo, de conhecimento, de alunos, da escola, do sistema, entre outros que por ventura existirem nas relações intra e extra-escolares. Este conceito supõe que não apenas o gestor *strictu senso* deve se ocupar da administração, em sentido geral, da escola, mas o próprio professor é tido como “professor gestor”, segundo expressão de Evangelista (2006). Além disso, verificou-se que o conceito de gestão apresentado na Resolução CNE/CP n. 1/06 está relacionado ao gerencialismo. Como procuramos evidenciar no presente texto, trata-se de uma ideologia que dissemina princípios orientados pela eficiência, eficácia, flexibilidade. Compreende-se que o Estado está investindo na formação de gestores para atuar em instituições educacionais focando os resultados tanto financeiros, quanto de desempenho dos alunos. Interessaria mais os escores alcançados pela escola e pelos docentes do que a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

No que se refere ao conceito de conhecimento, o artigo 4º da Resolução CNE/CP n. 1/06, prevê que a pesquisa seja colocada como parte da docência, aparecendo, no inciso III, como uma das tarefas do gestor. Tratado ora como pesquisa, ora como produção de conhecimento, o âmbito da produção de conhecimento restringe-se à temática da ação docente. Tal perspectiva pauta-se na construção de um saber aplicável ao campo educacional restritamente pensado. Desse modo, entende-se que no âmbito da produção de conhecimento opera-se o reducionismo do conhecimento à busca de solução para os problemas derivados da prática pedagógica, operando uma ênfase sobre o saber prático, advindo da experimentação de soluções no contexto do trabalho, gerando a supervalorização do pragmatismo como perspectiva de formação e a desvalorização do conhecimento em sentido amplo como tarefa dos cursos superiores, principalmente de universidades públicas.

Ao se analisar os três conceitos, não resta dúvida acerca da hegemonia da docência sobre os outros – gestão e pesquisa – e do pequeno peso dado à produção do conhecimento na formação do licenciado em Pedagogia. Evidencia-se que a nova concepção de docência põe em risco o conceito de professor, na medida que assume novas funções, entre elas a do docente, palavra mais usada que a “professor”. Destaca-se ainda, que apesar deste trabalho fazer referência ao pedagogo, este termo não é usado no documento das diretrizes, mas assumido neste trabalho como o profissional egresso do curso de Pedagogia.

Essa perspectiva para a formação de pedagogos, conforme discutida neste trabalho, faz parte do quadro das políticas educacionais brasileiras que, desde a década de 1990, vem passando por um processo de reforma política. As mudanças que o Estado brasileiro empreende na área educacional configuram-se como uma resposta às transformações do mundo produtivo, para o qual características como polivalência dos trabalhadores, reestruturação das ocupações, flexibilização da produção, precisam estender-se à esfera educacional como uma das condições para sua própria existência social. A formação do licenciado em pedagogia está sendo pensada nestes moldes.

O fim das habilitações e a imposição de uma formação polivalente no curso contribuem para a formação de um profissional flexível o suficiente para adaptar-se às demandas do mercado. Isso é perceptível na abertura oferecida pelas diretrizes no que tange ao raio de atuação do licenciado em Pedagogia, sugerindo, ademais, uma variedade de possibilidades para que percursos e trajetórias individuais sejam possíveis.

No âmbito das políticas de formação docente, a formação do pedagogo e dos professores tem sido entendida como importante estratégia para a melhoria da qualidade da educação, contribuindo para as novas exigências do mundo do trabalho. Nessa perspectiva,

a UNESCO (2004) afirma que os professores possuem um papel vital, sem os quais não seria possível buscar novos sentidos para a escola.

Pesquisadores da educação – Catani, Oliveira e Dourado (2001), Oliveira (2003, 2004) Pimenta (2002, 2004), Campos (2002, 2004, 2006), Shiroma e Evangelista (2006), Scheibe (2001, 2006) – têm discutido as políticas de formação docente em seus estudos e têm demonstrado a gravidade das mudanças operadas, empenhadas em produzir um novo perfil profissional tanto no Brasil, quanto em outros países. Entre as razões apresentadas por esses estudiosos acerca das determinações da reforma destacam-se as mudanças na sociedade capitalista e as novas demandas do mercado de trabalho que exigem profissionais polivalentes e flexíveis. Shiroma e Evangelista (2006) entendem que a política dos organismos internacionais para a América Latina e Caribe investe na universalização e equidade do ensino, na homogeneização do modelo de professor, no alargamento-restrição das atribuições docentes e, por consequência, na desintelectualização docente pelo aligeiramento de sua formação.

Desse modo, no que diz respeito aos professores, a reforma tem acarretado a redefinição do trabalho docente que, em nome de uma suposta profissionalização, afeta significativamente a carreira dos docentes e seu cotidiano de trabalho. Estão em processo de redefinição a formação docente, a forma de gestão de professores por parte do poder público e o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica no Brasil.

As mudanças operadas na política educacional dos últimos anos têm acarretado modificações na formação dos professores e pedagogos. Há mais de dez anos Warde (1993) assinalava que as transformações sofridas pelo Curso de Pedagogia mudavam não apenas sua configuração institucional, mas o perfil do quadro do magistério. De fato, ao longo desses anos o debate em torno das atribuições do curso conduziram a um novo perfil profissional para o pedagogo que de agora em diante será um licenciado, tendo como base de sua formação a docência.

A forma como a docência foi assumida nas diretrizes, caracterizando-se de forma alargada, englobando o professor, o gestor e o pesquisador, indica um processo de hegemonia da docência, com as características pertinentes ao modelo produtivo. O novo perfil do pedagogo é sem dúvida de um profissional generalista. Essa nova configuração para a formação dos profissionais da educação, acreditando-se que o professor não pode mais ser entendido como o responsável apenas pelas atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula. O docente a ser formado pelo curso de Pedagogia assumirá novas funções – gestão e pesquisa – junto com a atividade de lecionar. Nessa direção são evocadas novas posturas no trabalho – por exemplo, uma nova forma de avaliar, de relacionar-se com as outras disciplinas, de preparar as aulas e de portar-se em sala de aula, solucionar problemas, pesquisar, gerir.

Sendo assim, o curso de Pedagogia não se restringirá à formação de professores, nem à formação de especialistas; a nova configuração do curso abrange essas duas áreas em uma formação única. Essa caracterização ampliada do escopo do curso está em consonância com o modelo de produção existente, pois permite que os profissionais tenham as características exigidas pelo sistema de produção capitalista, quais sejam: adaptabilidade, polivalência e flexibilidade. Desse modo, se permite a formação de um trabalhador polivalente que, sem ter um conhecimento especializado, é flexível o bastante para poder estar em constante adaptação no mercado. Portanto, a docência em sentido alargado exige uma formação que agregue inúmeros conhecimentos, impossíveis, entretanto, de serem verticalizados nos cursos de graduação em Pedagogia com 3200 horas.

O novo perfil para os pedagogos desenhado pelas diretrizes traz no seu bojo a formação do docente polivalente, capacitado para atuar como professor, gestor e pesquisador. Cabe destacar que esta lógica impressa nas DCNP é pensada com base na lógica das competências, implementada no Brasil com a política de profissionalização, que implementa uma formação pragmática, instrumental, flexível, focada em resultados práticos. Além disso, o estudo evidenciou que as DCNP incorporam ativamente diretrizes emanadas de agências internacionais de fomento, como é o caso da UNESCO, OEA e OEI. Como podemos verificar nos documentos da XIII Conferência Iberoamericana de Educação, organizada pela OEI e realizada em Tarija, na Bolívia, nos dias 4 e 5 de setembro de 2003, em que foi elaborado um Plano de Cooperação intitulado *Renovación de ideas y formulación de estrategias tendientes al fortalecimiento de políticas de formación docente*. No documento o conceito de docência é definido como *un trabajo, que en cuanto a tal, está sujeto a unas determinadas condiciones materiales que definen y enmarcan sus interacciones y que tiene lugar en instituciones especializadas* (OEI, 2003, p. 6). A respeito das funções desempenhadas pelos docentes o documento posiciona-se da seguinte forma:

¿Cuál es la función de este trabajo?, es aquí donde se enfrentan diferentes concepciones acerca de las funciones que desempeñan los docentes en los centros escolares: enseñante; animador; facilitador; formador; asistente social; etc. No siempre las propuestas formativas se condicen con estas caracterizaciones. Más aún, se torna difícil encontrar un solo dispositivo concreto, o un conjunto específico de saberes, de los que sea posible pensar que habrán de conducir a esas aspiraciones. Por otro lado el acuerdo en torno a la multiplicidad de funciones, dista de ser general, numerosos especialistas centran el trabajo docente en la función de *enseñanza*. Además es común restringir esta función a la tarea de “dar clase” desatendiendo otras tareas pedagógicas. (OEI, 2003, p.6)

Conforme é possível verificar no trecho acima, a OEI sinaliza para a ampliação da função docente, não restritas às atividades de sala de aula. Essa posição fica patente no Parecer CNE/CP n. 5/05 no qual se afirma que:

No processo de desenvolvimento social e econômico do país, com a ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas. De outra parte, a complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública, também trouxe novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. Logo, a formação para a docência, para cargos de direção, assessoramento às escolas e aos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada, inclusive nos planos de carreira. Em todas estas atividades os licenciados em Pedagogia provaram qualificação. (BRASIL, 2005)

Para Hipólito (2001), o trabalho docente é resultado de profundas e importantes modificações na organização do trabalho escolar. Em razão disso, a formação do pedagogo adquiriu nova caracterização tendo em vista atender demandas do mercado. A hegemonia da docência nas Diretrizes traz uma proposição unificadora de formação dos profissionais da educação, assumindo um novo significado. Neste artigo, foi possível evidenciar que os

três conceitos articuladores da concepção de pedagogia da Resolução CNE/n. 1/06 – docência, gestão e conhecimento – corroboram para a formação de um perfil de pedagogo competente, flexível, adaptável e polivalente.

Referências

ALVARENGA, E; VIEIRA, E. P; LIMA, M. M. Os impactos das políticas educacionais brasileira no trabalho docente. In: Anais do VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO. Rio de Janeiro, nov. 2006. CD-ROM.

AGUIAR, Márcia; SCHEIBE, Leda. *Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão*. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

AGUIAR, Márcia; MELLO, Márcia. Pedagogia e diretrizes curriculares: polêmicas e controvérsias. *Linhas Críticas*. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Jan/jun 2005, vol. 11, p. 119-138.

_____. Pedagogia e Faculdades de Educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. *Educação e Sociedade* [online]. out. 2005, vol.26, no.92, p.959-982. Disponível <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 14 de maio de 2011.

AGUIAR, Márcia et. al. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade* [online]. out. 2006, vol.27, no.96, p.819-842. Disponível <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 16 de maio de 2011.

ANFOPE. *Considerações das entidades Nacionais de Educação - ANPEd, CEDES, ANFOPE E FORUMDIR - sobre a Proposta de Resolução do CNE que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Abril, 2005a. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>> Acesso em 20 de maio de 2011.

ANFOPE et al. *Posicionamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor*. Brasília, 2001. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em 13 de maio de 2011.

ANFOPE. *Documento Final do XIII Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 2006. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

BRASIL. MEC. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior*. Brasília, abril, 2001.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Projeto de Resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Março de 2005. Mimeo.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006b. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>> Acesso em 12 de maio de 2011.

CAMPOS, Roselane Fátima. *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental*. Tese (Doutorado em Educação) 232 p. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.(mimeo) Florianópolis, 2002.

_____. *O cenário da formação de professores no Brasil – analisando os impactos da reforma da formação de professores* (versão preliminar) Trabalho para a XII Reunião Nacional da ANFOPE (mimeo.). Brasília, agosto de 2004.

_____. *Fazer mais com menos – Gestão educacional na perspectiva da CEPAL e da UNESCO*. Painel da 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2005. Disponível <<http://www.anped.org.br/28/inicio.htm>> Acesso: 12 de maio de 2011.

CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade* [online]. ago. 2001, vol.22, no.75, p.67-83. Disponível: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 24 de abril de 2005.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, J. *Educação - um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, S. Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. *As Pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

_____. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em Educação. In: *Perspectiva*. vol. 23, n. 2. julho/dezembro, Florianópolis, 2006.

EVANGELISTA, Olinda. *A formação universitária do professor*. Florianópolis: NUP; Cidade Futura, 2002.

_____. Política de formação docente no Brasil. 2001. mimeo.

_____. *A profissionalização docente na produção da ANPED – 1995-2002*. Relatório parcial de pesquisa. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2004.

_____. *O Curso de Pedagogia: projetos em disputa*. Projeto PIBIC/CNPq 2005 - 2006. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2005a.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. *Professor obstáculo ou obstáculos ao professor?* Florianópolis, 2006. mimeo.

FORUMDIR. *Carta da Chapada*. Cuiabá, 2002.

_____. *Diretrizes Curriculares pra o curso de Pedagogia, proposta do FORUMDIR*. Porto Alegre, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade* [online]. dez. 2003, vol.24, no.85, p.1090-1124. Disponível em <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 2 de dezembro de 2005.

HOSTINS, Regina. *Formação de Pesquisadores na Pós-Graduação em Educação: Embates Epistemológicos, Dimensões Ontológicas*. Tese (Doutorado em Educação) 170p. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. (mimeo) Florianópolis, 2006.

HYPÓLITO, Álvaro. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

KÜENZER, Acácia Zeneida.(org) *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação e Sociedade* [online], ago, 1998, vol. 19 no. 63 Campinas Ago. 1998, p.105-125. Disponível: Disponível <<http://www.scielo.br/>>. ISSN 0101-7330. Acesso em 3 junho de 2005.

_____. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade* [online], dez. 1999, vol.20, no.68, p.163-183. Disponível: Disponível <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 23 de novembro de 2005.

KÜENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. *As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática*. In: Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006, p. 185 – 212.

LANDINI, Sonia Regina e ABREU, Claudia. Estado: economia e política nas reformas de formação docente. In: FERREIRA, Naura (org.). *Gestão da Educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade* [online], dez. 1999, vol.20, no.68, p.239-277. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>> Acesso em 13 de maio de 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (coord.). *Pedagogia, ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia e Pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez, 2005.

MANIFESTO DOS EDUCADORES BRASILEIROS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA. 2005.

MASSON, Gisele. *Políticas para a Formação do Pedagogo: uma Crítica às Determinações do Capital*. Dissertação (Mestrado em Educação) 106p. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente*. Texto para a mesa-redonda “Políticas de Formação de Professores”, III Congresso Luso-Brasileiro de Estudos Curriculares, Rio de Janeiro, 17 a 20 de agosto de 2004. (mimeo).

_____. *Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente*. In.: MORAES, Maria Célia Marcondes. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. *Recuo na Teoria*. In.: MORAES, Maria Célia Marcondes. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

OLIVEIRA, João Ferreira, FONSECA, Marília e TOSCHI, Mirza. Educação, gestão e organização escolar: concepções e tendências atuais. In: OLIVEIRA, João Ferreira (org.) *Escolas gerenciais: planos de desenvolvimento e projetos políticos-pedagógicos em debate*. Goiânia: UCG, 2004.

OEI. Plano de Cooperação da XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. *Tarija, Bolivia, setembro de 2003*. Disponível: <http://www.oei.es/xiiicie.htm>. Acesso: 13 de maio de 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade* [online]. set./dez. 2004, vol.25, no.89, p.1127-1144. Disponível: <<http://www.scielo.br/>> Acesso: 13 de maio de 2011.

- PEREZ-GOMEZ. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores – embates conceituais e crítica das políticas atuais. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- _____. Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, Valter Soares. *Formar para o mercado ou para a autonomia? o papel da universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A Educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais*. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, v. 23, n. 80, p. 405-427, set. 2002.
- SCHEIBE, Leda. *A contribuição da Anfope para a compreensão da formação do pedagogo no Brasil*. ANPED – Sessão Especial, 2001. mimeo.
- _____. O curso de Pedagogia no embate entre concepções de formação. In: GUIMARÃES, Valter Soares. *Formar para o mercado ou para a autonomia? o papel da universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.
- _____. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003b.
- _____. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. 2004. mimeo. Disponível em www.gepeto.ced.ufsc.br. Acesso em 24 de fevereiro de 2011.
- UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.
- WARDE, Mirian Jorge. *A estrutura universitária e a formação de professores*. Perspectiva, ano 11, n. 20, ago/dez 1993. p. 127-148

Notas

¹ Professora Assistente do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestre em Educação – UFSC e doutoranda em Educação Ambiental – FURG. Pesquisadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância. suzanevieira@furg.br

² A *Carta da Chapada* foi resultado das discussões realizadas no XVI Encontro Nacional do FORUMDIR em Cuiabá, de 7 a 9 de agosto de 2002.

³ O documento *Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia – Proposta do FORUMDIR* não refere a base docente. (FORUMDIR, 2004).

⁴ A ideologia do gerencialismo penetra no campo educacional brasileiro no final da década de 1990 e início de 2000 (SHIROMA, 2003a).

⁵ Ver Parecer 03/2006, Projeto de Resolução – Art. 3º, Parágrafo único, II, em que se lê: “a pesquisa, a análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional”. (BRASIL, 2006a)

⁶ Acerca da desintelectualização do professor cf. Shiroma (2003).

Recebido em: 10/09/11

Aprovado em: 15/12/11