

A formação inicial do pedagogo a partir das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia:

o documento e as reflexões acadêmicas

Nathália Delgado Bueno da Silva

Gabriel Pereira do Amaral

Como citar: SILVA, N. D. B.; AMARAL, G. P. A formação inicial do pedagogo a partir das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: o documento e as reflexões acadêmicas. *In:* BRANDÃO, C. F. *et al* (org.). **Políticas públicas educacionais:** questões e desafios contemporâneos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 127-146. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-015-0.p127-146>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: O DOCUMENTO E AS REFLEXÕES ACADÊMICAS

Nathália Delgado Bueno da Silva²⁵

Gabriel Pereira do Amaral²⁶

Introdução

A primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia foi divulgada pela Comissão de Especialistas em educação²⁷ em 1999, no entanto, segundo estudos de Castro (2007) o referido documento não foi oficializado pelo Conselho Nacional de Educação em função dos debates terem se debruçado, especificamente, em torno da formação de professores para a escola básica no curso de Pedagogia paralelamente à sua formação nos Cursos Normais Superiores previstos na LDB (1996). A partir desse período, a luta para a concretização do referido documento se deu de forma mais enfática, sobretudo em função da aprovação de dois Decretos: o Decreto nº.

²⁵ Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP de Marília-SP; Brasil; Doutoranda em Educação; Formação inicial em Pedagogia. E-mail: nathdelgado89@hotmail.com

²⁶ Licenciado em Letras Português e Inglês, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP de Assis-SP; Brasil; Professor na rede estadual de ensino de São Paulo. E-mail: gabrielamaral19@hotmail.com

²⁷ De acordo com Castro (2007) as comissões de especialistas de ensino foram criadas através da Portaria n. 972/97, em decorrência do Decreto n. 2.306/97, com o objetivo de assessorar a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, no que diz respeito à organização e verificação dos respectivos cursos.

3.276/1999, que garantia aos Cursos Normais Superiores a exclusividade de formação dos professores da escola básica e o Decreto nº. 3.554/2000, que também possibilitava a mesma formação em Pedagogia.

Simultaneamente aos diferentes entendimentos e encaminhamentos legais, as lutas pela concretização das Diretrizes continuavam, pois no ano de 2002, a ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, encaminharam ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, que segundo Castro (2007) foi formulada a partir de um processo de construção democraticamente conduzido em nível nacional. No entanto, foi somente no ano de 2005 que o Conselho se pronunciou sobre do documento por meio de um projeto de resolução. Este recebeu críticas, pois segundo a autora:

A proposta apresentada pelo Conselho, de forma técnica e simplista, reduzia o Curso de Pedagogia à licenciatura para a formação de professores para a educação infantil e escola básica, tirando dele a competência de formar os profissionais da educação, explicitada no artigo 64 da LDB. As competências do licenciado em Pedagogia, descritas no artigo 3º desse projeto, muito se aproximavam daquelas que vinham sendo adotadas nos Cursos Normais Superiores e essa resolução sugeria a transformação desses cursos em Curso de Pedagogia, buscando resolver de forma simplista e arbitrária a problemática da superposição dos dois cursos para a formação dos professores das séries iniciais da escolarização formal (CASTRO, 2007, p. 2016).

No final de 2005 foi aprovado o Parecer CNE/CP n. 5/2005, que institui as DCN para o curso de graduação em Pedagogia. No entanto, devido a uma divergência num de seus artigos com a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96 em vigor, as entidades do campo educacional foram convocadas pelo Conselho Nacional de Educação a contribuírem com uma emenda retificativa que pudesse eximir esta contradição evidenciada. Desta forma, foi revogado o Parecer CNE/CP n. 3/2006, que reexaminou o anterior, buscando deixar ambos os documentos em consonância (CASTRO, 2007).

É neste contexto, mais especificamente três meses após este último Parecer, que este documento foi aprovado no ano de 2006. Considerando que este curso teve sua trajetória marcada por inúmeros Decretos e Resoluções, vale ressaltar que os caminhos para a concretização das Diretrizes também foram norteados por outros debates e discussões sobre a formação do Pedagogo, no entanto, buscou-se expor os principais fatos que pudessem situar especificamente o seu histórico legal.

Partimos do pressuposto que o debate e a reflexão sobre a formação de professores e gestores nos permitem buscar elementos que possam contribuir para a promoção de soluções e superação de desafios, acarretando assim, possíveis encaminhamentos práticos. Desta forma, o presente estudo visa contribuir para o debate, primeiramente analisando os artigos das Diretrizes referentes ao curso de Pedagogia e, em um segundo momento, apresentando a perspectiva de diferentes autores a respeito desta resolução, tensionando seus estudos e reflexões.

As Diretrizes e seus Encaminhamentos Legais

A Resolução nº 15 do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, composta por quinze artigos que determinam os Princípios, Condições de Ensino e de Aprendizagem e os Procedimentos

a serem observados e avaliados nos sistemas de ensino das instituições de educação superior (BRASIL, 2006). Desta maneira, a partir da referida Resolução fica instituída uma base educacional e regimental para o funcionamento dos cursos de Pedagogia em todo o país.

Além da formação do professor para educação infantil e anos iniciais, o documento amplia a atuação do Pedagogo a qualquer instância que permeie conhecimentos pedagógicos, apontando a docência enquanto base desta formação inicial.

Art. 2- §1 Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção, no âmbito do diálogo entre as diferentes visões de mundo (BRASIL, 1996, p. 1).

Ainda no artigo segundo, no segundo inciso, destaca que o curso propiciará, por meio de “[...] estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, o planejamento, a execução e avaliação de atividades educativas” (BRASIL, 1996, p. 1), o que segundo Ferreira (2007), expressa um argumento exposto no Parecer CNE/CP n. 5/2005 acerca da docência e sua ampliação do conceito para além de sala de aula. Também neste inciso, o documento propõe em seu item II, que o curso propiciará ao âmbito educacional, outros conhecimentos, como o filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e o cultural (BRASIL, 2006, p.1). Assim, o professor ao trabalhar com os conteúdos sistematizados de maneira contextualizada

e dialógica estará, automaticamente, ampliando o repertório dos alunos na sala de aula.

O artigo terceiro reafirma o segundo ao reiterar a importância dos diferentes campos do conhecimento, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 1996, p. 1). Desta forma, em seu parágrafo único, destaca como papel central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 1996, p. 1).

Ao propor o conhecimento da escola como organização complexa, entende-se a opção da Resolução ao propor a formação de um Pedagogo formado tanto para sala de aula, quanto para as atividades que permeiem a gestão escolar, não ramificando estas funções profissionais em habilitações, mas articulando-as enquanto necessárias. Esta ampla formação é enfatizada no artigo quarto, em consonância com o segundo, mas, trazendo esclarecimentos em seu parágrafo único acerca das atribuições que são compreendidas nas atividades docentes, sendo elas:

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, 1996, p. 2).

As responsabilidades do aluno egresso são expostas no artigo quinto por meio de dezesseis itens. Segundo, Franco, Libâneo e Pimenta (2007), foram unificados tanto objetivos, quanto conteúdos e recomendações morais, o que gera imprecisões quanto a este perfil. Dentre eles, há indicações da gestão escolar e das especificidades do trabalho do professor de educação infantil e do ensino fundamental anos iniciais. Também são apontados no artigo os elementos a serem considerados pelos professores indígenas ou que venham a atuar nestas escolas específicas, além dos professores para escolas de remanescentes de quilombos ou aqueles que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas (BRASIL, 2006), que deverão estar articulados de forma a:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes (BRASIL, 2006, p. 3).

O artigo sexto apresenta a organização estrutural do curso, trazendo três núcleos que se dividirão conforme suas especificidades, assim determinados: 1) Núcleo de estudos básicos, que abrange a realidade educacional por meio de reflexão e ação, que de um modo geral abarca o “[...] desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade” (BRASIL, 2006, p. 3); 2) Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado às áreas de atuação profissional que tem por finalidade não só pesquisar o contexto escolar e de gestão, mas possibilitar a criação de procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira (BRASIL, 2006, p. 4). Neste núcleo, também é prevista a elaboração de propostas educacionais inovadoras por meio do suporte teórico das teorias da educação; 3) Núcleo de estudos integradores que traz um enriquecimento curricular através de

atividades como seminários, dentre outros que vão além de sala de aula (BRASIL, 2006). Assim, são propostos seminários, monitorias, projetos de iniciação científica e atividades práticas que promovam a vivência nos diferentes campos pedagógicos.

Esta divisão proposta se torna relevante a partir do momento que orienta os cursos acerca da organização dos princípios estabelecidos. Se tratando da formação de professores, enfatiza-se a necessidade de que esta possa possibilitar que o aluno no decorrer do curso se aproprie das teorias, métodos, técnicas e recursos didáticos, porém sem submeter-se a receituários e aplicação de teorias programadas por outros (BRASIL, 1999), sendo relevante que:

[...] a instituição de formação inicial se empenhe numa reflexão contínua tanto sobre os conteúdos como sobre o tratamento metodológico com que estes são trabalhados, em função das competências que se propõe a desenvolver, já que as relações pedagógicas se estabelecem ao longo da formação atuam sempre como currículo oculto. As relações pedagógicas vivenciadas no processo de aprendizagem dos futuros professores funcionam como modelos para o exercício da profissão, pois, ainda que de maneira involuntária, se convertem em referência para sua atuação (BRASIL, 1999, p. 68).

O artigo sétimo também remete à estrutura curricular, no entanto, definindo a carga horária mínima de 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico e sua distribuição. Os elementos divididos entre a carga horária são melhores esclarecidos no artigo oitavo por meio de quatro itens que apresentam os detalhes do projeto pedagógico. O estágio supervisionado, por exemplo, é mais detalhado do que o mencionado na divisão da carga horária. As atividades complementares também são especificadas, assim como, as demais atribuições. O artigo finaliza as orientações relacionadas

aos conteúdos, práticas e princípios a serem efetivados no processo de formação e os artigos subsequentes se voltam aos encaminhamentos que devem ser efetivados nas Instituições.

Sendo assim, a obrigatoriedade às exigências previstas é enfatizada no artigo nono, reiterando que qualquer curso criado a partir da regulamentação que objetiva a formação de professores para educação infantil, ensino fundamental anos inicial ou qualquer outra área em que estejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão se organizar por meio desses pressupostos (BRASIL, 2006). Já o artigo dez, propõe que até o ano seguinte à publicação da Resolução haja a extinção das habilitações que os cursos tinham até então.

Já no artigo onze, é afirmado que as instituições de educação superior, que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia, deverão “[...] elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta resolução” (BRASIL, 2006, p. 5).

O artigo doze apresenta as possibilidades aos alunos concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que tenham cursado as habilitações de Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental e que tenham a intenção de complementar seus estudos (BRASIL, 2006). Já os artigos treze e quatorze apontam que a implantação e execução destas Diretrizes deverão, obrigatoriamente, ser acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes, além de que, a Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, asseguram a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2006, p. 5) ressaltando algumas peculiaridades:

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. § 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2006, p. 5).

Assim, finaliza a resolução no artigo quinze enfatizando que entra em vigor na data de sua publicação, revogando a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969 e demais disposições em contrário (BRASIL, 2006).

Delineamentos teóricos e acadêmicos

Desde a promulgação das Diretrizes analisadas, inúmeras questões foram levantadas, discutidas e analisadas pelos pesquisadores da área, que mesmo trazendo diferentes olhares sobre seus impactos no âmbito da formação, encontrando ou não elementos que consideraram positivos, assemelham suas ideias em dois pontos: primeiro, no debate sobre qual seria a melhor formação dos profissionais da educação que pudesse atender às demandas atuais e, segundo, por suas conclusões de que as referidas Diretrizes não contribuíram como o esperado. A partir de tais pressupostos podemos tomar como exemplo as pesquisas de Saviani (2007), Machado e Maia (2007) e também de Franco, Libâneo e Pimenta (2007).

Saviani (2007) aponta que esta Resolução resultou em um paradoxo por ser restrita em elementos essenciais, que se referem à configuração da pedagogia como um campo proveniente de um acúmulo de conhecimentos e experiências históricas. No entanto, ser extensiva nos acessórios. Como acessórios, o autor considerou a múltipla utilização de linguagens em evidência na qual o texto está impregnado, como por

exemplo, pluralidades de visões de mundo, conhecimento ambiental e ecológico, democratização, dentre outros termos.

Não apontando um paradoxo, mas sim, a produção de um texto genérico, Machado e Maia (2007) colocam que a busca pelo consenso durante a longa gestação das diretrizes, em termos explicitados pelas próprias autoras, acabou por desfigurar ao invés de criar uma identidade ao Curso de Pedagogia.

Já Franco, Libâneo e Pimenta (2007) apontam que tal resolução foi simplista ao expressar uma concepção da Pedagogia e também de seu exercício profissional em decorrência de precária fundamentação teórica, imprecisões conceituais e também desconsideração dos campos de atuação científica e profissional, concluindo que:

Após 15 anos de discussões e polêmicas, a resolução não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no modo necessário de formação de educadores para a escola atual, não ajuda a elevar a qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 94).

Partindo do pressuposto de que o primeiro contato de muitos profissionais com o referido documento provocou sentimento de perda e frustração em relação à luta histórica pela formação dos profissionais da educação, Castro (2007) analisou as Diretrizes com base na Proposta de Diretrizes que foi encaminhada ao CNE em abril de 2002 pelas Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia e de Formação de Professores. Esta proposta articulada por pesquisadores da área, através de um processo democrático, entendeu-se que reflete o pensamento do coletivo. Assim, buscou analisar os aspectos das atuais Diretrizes que, de alguma forma, se aproximam daqueles propostos em 2002. Teve como referenciais de

análise os Eixos de formação e atuação, o Projeto acadêmico e o currículo, a carga horária total de integralização do curso e a Prática de Ensino e Estágio (CASTRO, 2007, p. 220).

Dentre estas quatro categorias de análise foram apuradas que tanto a proposta quanto a instituída apresentam elementos em comum. As diferenças notadas foram no Projeto Acadêmico e o Currículo, os quais trazem os núcleos com nomes e quantidades diferenciadas, no entanto, com conteúdo similar e na Prática de Ensino e Estágio, onde as duas propostas apresentam diferentes abordagens.

Indo ao encontro do que foi constatado, Scheibe (2007) traz argumentos que confirmam que as Diretrizes atendem em muitos pontos às principais expectativas de uma parte significativa e organizada dos pesquisadores da área educacional, justificando esta afirmação em decorrência da declaração pública que foi assinada por várias entidades educacionais, conforme segue:

A homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, expressa nos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e 3/2006 e na Resolução CNE/CP n. 1/2006, representa um avanço histórico no campo da formação dos profissionais da educação, em especial, na formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais para o Ensino Fundamental e na formação de profissionais para as funções de planejamento, administração, supervisão, inspeção e orientação educacional (ANPEd; ANFOPE; ANPAE *et al.*, 2006 *apud* SCHEIBE, 2007, p.289).

Ainda que as Diretrizes tenham sido articuladas conforme propostas e debates dos profissionais que discutem a formação de professores, inúmeras questões foram levantadas. Nota-se que há um destaque nas discussões no que diz respeito à docência como base da

formação, suas atribuições profissionais e as concepções de gestão escolar abordada. Sendo assim, voltamos nosso olhar acerca dos delineamentos teóricos que se deram a partir de tais pressupostos.

A alteração mais impactante que esta resolução acarretou na própria estrutura do curso e também na atuação profissional dos alunos formados, diz respeito à extinção das habilitações que ele previa até então. Deste modo, o aluno não irá mais optar por uma área de atuação específica, saindo habilitado a exercer diversas funções profissionais que contemplem atividades pedagógicas, conforme explicitado nos artigos segundo e quarto.

Esta explanação, repetida em ambos os artigos, acarreta dúvidas sobre a própria construção do texto, no entanto, o que chama atenção é o fato de serem apontadas cinco modalidades de atuação, mas haver indicações no decorrer das Diretrizes de apenas duas, conforme constatado como uma falha pelos autores:

São criadas cinco modalidades de magistério, a saber: educação infantil; anos iniciais do ensino fundamental; cursos de ensino médio na modalidade normal; cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar; outras áreas que requerem conhecimentos pedagógicos. Das cinco modalidades formativas, há referência apenas a duas em todo o texto: educação infantil e anos iniciais (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 93).

Este fator pode ser evidenciado, por exemplo, no artigo quinto, que dentre os dezesseis elementos que os egressos deverão estar aptos, são mencionadas apenas as especificidades da educação infantil e do ensino fundamental anos iniciais, não mencionando a respeito das demais modalidades de magistério.

Ao estender a atuação profissional a todas as áreas na qual permeiem conhecimentos pedagógicos, Ferreira (2006) aponta que tal resolução constitui-se como campo de possibilidades, onde a formação pedagógica de todas as demais licenciaturas pode e deve se basear. Sendo assim, a autora afirma a significância que há na possibilidade de as Diretrizes servirem como base para além da formação no Curso de Pedagogia:

Explicita-se, dessa forma, uma unidade de formação pedagógica, no que concerne a princípios e decorrentes definições, necessários de serem desenvolvidos em todos os profissionais da educação, no sentido amplo do termo, isto é, necessários à formação de todos os que trabalham com a educação em todos os níveis e modalidades (FERREIRA, 2006, p. 1346).

Compreendendo a docência como base da formação, mas, ampliando a atuação do Pedagogo também à área de gestão escolar, as DCN propiciaram diferentes olhares acerca desta questão. Foi considerada como positiva por diversos pesquisadores, como Machado e Maia (2007), por exemplo, através do argumento:

Este aspecto é altamente positivo, por possibilitar aos professores, em sua formação inicial, familiarizarem-se com aspectos da administração da escola e do ensino. Esses elementos mínimos deveriam fazer-se presentes em todas as demais licenciaturas (MACHADO; MAIA, 2007, p. 294).

Como pressuposto para esta afirmação, as autoras supracitadas, reafirmam que esta concepção de docência que extrapola o espaço da sala de aula é em grande parte decorrente da Lei de Diretrizes e Bases (1996), pois, ela estabelece em seu artigo treze, as incumbências dos docentes

ampliando suas atividades à organização do trabalho na escola (MACHADO; MAIA, 2007). Já Castro (2007), faz referência à LDBEN/96, inferindo sobre o artigo 67, parágrafo único: a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996 *apud* CASTRO, 2007, p. 223).

Com um olhar diferenciado, mas também considerando positivo o conceito de docência abordado, Ferreira (2006) sinaliza para a formação humana que ele reporta:

Os elementos da definição sobre docência do parágrafo 1º do artigo 2º permitem afirmar a determinação da existência humana como elaboração da realidade, verdadeiro sentido da práxis do ser humano, que não é atividade prática contraposta à teoria, mas a abertura deste ser humano para a realidade em geral, cuja dimensão mais essencial é a criação da realidade humano-social. Assim, ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, possibilitam a verdadeira formação humana do profissional da educação capaz de desenvolver em seus alunos a cidadania (FERREIRA, 2006, p. 1346).

Ainda que esta concepção de docência tenha sido defendida, há pesquisadores que discordam do modo que ela foi exposta e também compreendida pela Resolução. Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007) ao expor apenas esta definição teórica, o referido documento acarreta uma insuficiência em relação à falta de conceitualização epistemológica da própria Pedagogia. Justificam apontando que pode haver ambiguidade do conceito:

[...] artigo 2º se afirma que “o curso de Pedagogia (...) propiciará o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas” (grifo

nosso). A Pedagogia, nessa frase, já não tem mais como objeto a docência, mas as atividades educativas. Afinal, qual é o conceito epistemológico de Pedagogia na resolução? (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 92).

Portanto, apontam que em decorrência desta falta de clareza na exposição do termo, a referida Diretriz acabou por definir o termo principal pelo secundário, ou seja, a docência, um conceito subordinado à Pedagogia, é identificado como sendo a própria Pedagogia (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007).

Saviani (2008) abordou esta questão, apontando que as Diretrizes trazem a docência e a licenciatura e bacharelado como uma coisa só, propiciando uma queda no que diz respeito à base comum nacional para a formação desse profissional. As justificativas para esta mudança, ou queda, em termos explicitados pelo próprio autor, é devido ainda não ter se dado uma definição positiva desta base comum nacional, ainda que esta tenha sido explicitada na LDBEN/96 para a formação dos profissionais da Educação. Sobre esta alteração o autor menciona:

Ela deveria surgir do movimento, quer dizer do coletivo. Desse modo, a noção de “base comum nacional” permaneceu um tanto vaga e toda a força das propostas girou em torno da reorganização do curso, mantida a mesma estrutura [...] E formar a docência foi interpretado pelo movimento como formar professores para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Então era isso, as experiências se organizaram dessa forma. A própria história do movimento dá indicativo de que não fomos capazes de elaborar uma proposta mais sólida (SAVIANI, 2008, p. 644).

Especificamente sobre a perda ou não do bacharelado, vale expor dois apontamentos: primeiro o de Castro (2007), que sinaliza que muitos

profissionais da área lamentaram o curso de Pedagogia ter perdido o bacharelado quando se depararam com as atuais Diretrizes, no entanto, argumenta que esta perda se deu em anos anteriores por meio do Parecer nº 252/1969 que caracterizou o curso de Pedagogia uma licenciatura. Sendo assim, aponta que este descontentamento não se justifica a partir de tal resolução. Ainda que não seja explicitado o termo bacharelado, este pode ser entendido através da flexibilidade apontada em um dos artigos, conforme evidenciado pelos autores:

Define a parte inicial do curso (eixo um) como “licenciatura” e determina que o outro eixo “será definido conforme os projetos de cada instituição”. Isso na prática significa duas coisas: a. a identidade nacional do pedagogo passa a ser a de professor; b. o eixo dois tem grande chance de ser configurado como “habilitações” (bacharelado) conforme a realidade de cada lugar! E as duas coisas significam retrocesso e inadequação do texto (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 93).

As discussões sobre a base docente e atribuições profissionais, também levaram a questionamentos na forma em que a gestão escolar foi abordada. Para tal, consideramos relevante sinalizar questões levantadas por Machado e Maia (2007), que consideram a Administração da educação como uma área de conhecimento com necessidades de uma formação específica, no entanto, reafirmam que esta seja fundamentada na já mencionada base docente.

O primeiro fator salientado, diz respeito à inapropriada utilização do documento ao se referirem de forma similar entre a gestão de sistemas e instituições de ensino, já que “[...] em relação a ambos, as expressões recorrentes, entre outras, são participação na gestão ou ‘participação no planejamento e avaliação’” (MACHADO; MAIA, 2007, p. 297),

conforme pode ser observado nos artigos terceiro e quarto em seu parágrafo único, por exemplo. O argumento desta explanação é evidenciado através da justificativa de que as incumbências atribuídas aos sistemas de ensino, em suas diferentes instâncias, distinguem-se em grau e natureza das incumbências postas para os estabelecimentos de ensino, demonstrando assim, uma incoerência nesta utilização dos termos (MACHADO; MAIA, 2007, p. 297).

Indo além, as autoras fazem uma comparação com o previsto na LDBEN/96, pontuando que ao definir a formação destes profissionais, não se remete aos níveis de ensino ou de sistema e que, portanto, cabe as atuais Diretrizes:

[...] O grau de complexidade e atribuições de cada nível sugere ao bom senso que as DNC's regulamentem a formação para as tarefas de base, isto é, para o chão da escola, e ainda assim, com formação específica (MACHADO; MAIA, 2007, p. 298).

Elas também mencionam sobre os termos que são utilizados no decorrer dos artigos para expressar a gestão, que é evidenciada através do conceito de participação. Sendo assim, distinguindo “administrar, gerir, dirigir” de “participar na gestão”, e recorrendo à Lei de Diretrizes e bases, chegam à conclusão de que as Diretrizes ao se referir à gestão, não contemplam o conjunto de atividades de suporte pedagógico que a escola necessita e mobiliza no seu dia-a-dia (MACHADO; MAIA, 2007, p. 300).

Considerando estes aspectos, os mais diretamente relacionados à gestão, ou à participação na gestão, dentre os constituintes do núcleo básico, Machado e Maia (2007), sinalizam que se constituem como elementos para a formação de professores de forma geral, conforme o artigo treze da LDBEN/96, exigem através destas especificações, que o

que foi apontado não se trata de uma peculiaridade que esteja relacionada apenas à formação do Pedagogo.

Com base nestes aspectos levantados e em consonância com a pesquisa realizada pelas autoras, nota-se que consideram que a gestão escolar foi assumida nas Diretrizes de forma simplificada para a formação inicial do pedagogo, considerando tanto a construção teórica que a administração escolar configurou, quanto as exigências profissionais que ela demanda. No entanto, pontuam como positivo que haja a inserção desta área para a formação docente independente da licenciatura em questão.

Considerações Finais

A aprovação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia é decorrente de um processo histórico e social caracterizado pelo movimento na Área da Educação. A partir das reflexões expostas, compreende-se que a sua concretização não foi o suficiente para que as reflexões acerca da formação do pedagogo se esgotem. A partir de diferentes olhares e perspectivas, os autores apontam para os inúmeros desafios que ainda são enfrentados ao tratar desta temática.

Concluimos afirmando que este elemento é positivo, partindo do pressuposto de que são as inquietações e inconformidades que permitem avanços, desta forma, entende-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia são um ganho por trazer caminhos à formação em nível nacional, porém, não devem ser consideradas como ponto de chegada. É necessário compreender os apontamentos trazidos por este documento, mas, sem perder de vista o olhar crítico sobre os mesmos.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 4ª ed.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CASTRO, M. de. **A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica**: das origens às diretrizes curriculares nacionais. RBPAE – v.23, n.2, p. 199-227, mai./ago. 2007

FERREIRA, N. S.C. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no brasil: a gestão da educação como gérmen da formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006

FRANCO, M. A. S; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G.. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z.A. **A formação dos profissionais da educação à luz das novas diretrizes curriculares nacionais**. RBPAE – v.23, n.2, p. 293-313, mai./ago. 2007

SAVIANI, D. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. **Perspectiva, Florianópolis**, v. 26, n. 2, 641-660, jul./dez. 2008

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB):** trajetória, limites e perspectivas. 10. Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHEIBE, L. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia:** uma solução negociada. RBPAAE – v.23, n.2, p. 277-292, mai./ago. 2007.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil:** história e identidade. 2. Ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.