RECONVERSÃO, ALARGAMENTO DO TRABALHO DOCENTE E CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Olinda Evangelista, UFSC
olindaevangelista35@hotmail.com
Jocemara Triches, UFSC
jtriches@yahoo.com.br

Introdução

A pesquisa objetivou analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006b) como *lócus* de formação docente, bem como suas implicações no campo da política educacional. Procurou-se evidenciar que a Resolução expressa diretrizes políticas que pleiteiam a reconversão docente pelo alargamento tanto da formação quanto das tarefas do Licenciado em Pedagogia. Embora se privilegie este Curso, o problema em tela atinge a formação do professor em geral posto que se constitui no âmbito das reformas operadas na América Latina e Caribe durante os anos de 1990 e primeira década do século XXI.

Para tal, levantamos documentos do Estado e de organizações de educadores produzidos ao longo da última década; documentos de organismos internacionais que propagam orientação para a educação na América Latina e Caribe, especialmente os difundidas pela *Rede Kipus de Formação Docente*, ligada à UNESCO. Recorreu-se à literatura sobre formação e reconversão docente, conquanto esse fenômeno não seja muito discutido na produção acadêmica brasileira.

O eixo norteador da investigação assentou-se sobre a hipótese de que está em construção um profissional polivalente, com um espectro de atuação amplo, embora com formação restrita do ponto de vista teórico. O alargamento da formação e da ação docente sugere um processo de reconversão que faz suceder ao Pedagogo o Licenciado em Pedagogia, docente que atuará na

docência em sentido amplo, na gestão e na pesquisa. Certamente não se pode elidir o fato de que o seu sentido articula-se organicamente à reforma do Estado no Brasil, à política neoliberal e às demandas do mundo do trabalho.

Primeiro ponto: as reformas na América Latina e Caribe

As reformas educacionais relacionam-se com a crise capitalista da década de 1970 e, por conseqüência, à reestruturação dos processos produtivos. Muitos dos componentes da reestruturação produtiva penetraram o campo educacional, como é o caso da flexibilização, da eficiência, da eficácia, da competitividade, da autonomia, da avaliação. Trata-se de uma sociabilidade em que a educação foi aclamada como responsável pelo preparo desse novo profissional para o mundo do trabalho, bem como por preparar os indivíduos para participarem do mundo globalizado. Entretanto, essa mesma educação, tal como existia, foi considerada anacrônica, ultrapassada, inadequada. Esse tipo de raciocínio, dualista e mecânico, na América Latina, conduziu à reformas educacionais cujos objetivos foram a formação para o trabalho e para a gestão da pobreza (OLIVEIRA, 2003). Como se sabe, um marco importante desse ideário – no qual a educação adquiriu centralidade – foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, em 1990. Segundo Barreto e Leher (2003, p. 39),

> A partir dessa premissa, organismos internacionais e governos fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto a baixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, únicos meios de obter o passaporte para o seleto grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado.

Autores como Campos (2003), Catani, Oliveira e Dourado (2001), Küenzer e Rodrigues (2006) e Shiroma (2003; 2004) ajudam a compreender como essas mudanças no Curso de Pedagogia estão ligadas à reestruturação do perfil docente pelas políticas educacionais em consonância com as

mudanças na sociedade capitalista e as novas demandas do mercado de trabalho que exigem profissionais polivalentes e flexibilidade profissional bem como com diretrizes internacionais[1].

O processo reformista, no Brasil, iniciado na década de 1990 enfatizou – entre outros aspectos – a necessidade de profissionalização dos quadros do Estado, fosse dos técnicos, fosse do magistério. Políticas de reforma do preparo do profissional da educação foram defendidas por importantes intelectuais do Estado. Mello (2002, p. 166), na Conferência Regional *O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades*, em 2002[2], assinala que

> [...] é possível observar que em todos os países, praticamente todas as reformas que vêm sendo implementadas, contemplam, entre seus principais itens, medidas relacionadas tanto com a formação inicial dos professores como com alternativas de aperfeiçoamento e capacitação de quem está em serviço [...] Há um reconhecimento unânime de que os desafios colocados à escola atualmente exigem do trabalho educativo um patamar profissional muito superior ao hoje existente, o que sugere uma espécie de **reinvenção** da profissão docente. [sem grifo no original]

O projeto de "reinvenção" docente tem sido discutido na América Latina e no Brasil por inúmeros autores (AGUERRÓNDO, 2002; CAMPOS, 2003; MALANCHEN e VIEIRA, 2006; OLIVEIRA, 2004; SHIROMA, 2003), mas nem sempre sob a perspectiva da reconversão, que é o que aqui interessou fazer. De nosso ponto de vista, entre as reformas envolvendo a formação docente no Brasil, a do Curso de Pedagogia merece destaque. Encerrando a segunda leva de reformas, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006b) é um terreno fértil para o debate acerca da reconversão docente, seja porque estabeleceu forte vínculo entre docência e gestão, seja porque a formação do pedagogo

[1] Adquirem proeminência às orientações do Banco Mundial (1995) e da UNESCO (1998; 2002; 2003; UNESCO-OREALC, 1993; 2005).
[2] Conferência organizada pelo Ministério da Educação do Brasil – MEC, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

sofreu um alargamento que põe em causa os próprios conceitos de docência e de pedagogo.

Segundo ponto: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e o alargamento da docência

O processo que levou à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – DCNP (EVANGELISTA, 2006a, 2006b; TRICHES, 2006, 2007; DURLI, 2008; VIEIRA, 2007), expressou uma disputa entre projetos distintos e contrários para o Curso de Pedagogia. Na arena identificamos inúmeras posições: a do Estado (BRASIL, 2005a; 2005b; 2006a), a da Associação Nacional pela Formação de Educadores – ANFOPE e adeptos[3] (2005a, 2005b, 2005c, 2005d), a do grupo signatário do *Manifesto dos Educadores Brasileiros*[4] (2005); a dos especialistas reunidos na Federação Nacional de Supervisores Escolares – FENERSE (2005).

A primeira proposição apresentada pelo Estado colocou o Curso de Pedagogia como *lócus* exclusivo de formação docente, posição que foi abandonada pelo CNE no processo de negociação com educadores. Perguntávamo-nos que movimento estaria na base da redução da área de educação como campo de estudos científicos e se não haveria ali um interesse explícito de impedir a existência de um campo de conhecimento, de uma área de saber especificamente voltada aos problemas educacionais em sentido amplo. A preocupação então manifestada apoiava-se no fato de que parecia estar em andamento uma política de formação do pedagogo que transformaria o Curso de Pedagogia em um repositório de receitas em que o aligeiramento e o pragmatismo poderiam ser as grandes marcas da formação docente.

[3] A ANFOPE contou com apoio do Fórum dos Diretores das Universidades Federais – FORUMDIR (FORUMDIR, 2005; 2006), do Sindicato Nacional de Docentes do Ensino Superior – ANDES\SN, do Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, da Associação Nacional de Pós-gradução em Educação – ANPEd, entre outros.

[4] O *Manifesto* foi divulgado na *internet* no final de 2005, contando com mais de 150 assinaturas de educadores, pesquisadores, estudantes, especialistas e simpatizantes. Entre seus líderes estão José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco, entre outros.

As negociações então encaminhadas levaram a uma Resolução que instituía uma Licenciatura em Pedagogia assentada sobre três eixos – docência, gestão e produção de conhecimento (EVANGELISTA, 2007; TRICHES, 2006; VIEIRA, 2007). Evidenciamos que as posições defensoras da docência foram hegemônicas, seguidas pelas que defenderam a formação do gestor. São subalternas as que defendem a formação do pesquisador. Desse modo três são os principais problemas para a formação do pedagogo: o problema da docência, o problema da gestão e o problema da produção de conhecimento, ordem de importância com que são tratados na Resolução.

Há nas DCNP maior presença dos princípios da ANFOPE (TRICHES, 2006, 2007; VIERA, 2007)[5], contudo, não se pode afirmar que a incorporação pelo CNE das formulações da ANFOPE signifique que tenha incorporado o sentido atribuído ao Curso de Pedagogia pela entidade. Isto se refere particularmente à gestão e à produção do conhecimento que expressam uma compreensão de Licenciado em Pedagogia que esvazia a formação docente, elaborando um conceito de docência amplo o suficiente para significar simultaneamente ensino, gestão e pesquisa, como assinalado.

A Resolução expressa uma concepção de "docência instrumental", pois o professor foi dado como executor de tarefas para as quais não terá formação consistente. Ademais, a docência supõe o gestor e o próprio professor poderá ser chamado "professor gestor". Neste caso, o alargamento da formação corresponde a um alargamento das funções docentes no interior da escola e para fora dela. Há um desprestígio do conhecimento na formação do "professor gestor", do "professor instrumental" ou do "professor de resultados". O enfoque da formação articula-se claramente à sua aplicabilidade, à sua capacidade de servir na prática pedagógica com instrumento de trabalho (SAVIANI, 2007). Esse aspecto foi criticado por Libâneo (2006, p. 861) ao assinalar que formar inúmeros profissionais num único Curso significa

[5] No decorrer do processo, o FORUMDIR – que defendia explicitamente a formação do gestor – articulou-se à ANFOPE, sendo essas as duas principais forças no debate, apoiadas pelas já referidas.

"implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional".

Atribui-se, pois, centralidade ao conhecimento utilitário e pragmático. Conceber-se o conhecimento desse modo – no interior da atribuição de gestão, como reza o artigo 4º da Resolução – exprime o modo particular de torná-lo central nessa mesma formação[6]. Isto é, o conhecimento tornado restrito é o modo pelo qual ele foi inserido na formação como importante, aparecendo não como conhecimento propriamente, mas como "produção de resultados", "aplicação", "uso", "solução", entre outras formulações reducionistas. Ressalta-se aqui a problemática da formação docente articulada ao descarte do professor como função claramente definida, com campo de atuação preciso. Se a docência revelou-se hegemônica, contrariamente, o professor revelou-se subordinado.

Desse modo, resta claro que estamos em presença de dois movimentos – restrição e alargamento. Do ponto de vista do que restringe, o Curso constitui-se como licenciatura vocacionada ao preparo docente, secundarizando-se a formação do gestor e subordinando-se a ele a formação do intelectual. No último ponto, a restrição refere-se ao que se pesquisará. Isto é, acentua-se a pesquisa sobre a prática pedagógica, sobre a busca de soluções para os problemas postos por ela, condicionando seu escopo. Há um outro aspecto: o fato do Curso dever formar para oito áreas de atuação torna tal formação restrita, pois os conteúdos que comporão o currículo são excessivos, impedindo uma verticalização dos conhecimentos. No que se refere ao alargamento, se expressa no conceito de docência que compreende toda e qualquer "ação educativa", incluindo o "processo pedagógico metódico e intencional" (BRASIL, 2006b). Isto terá rebatimentos no plano da atuação,

[6] "Artigo 4º, parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor 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, p. 2) [sem grifos no original].

alargado, exigindo conhecimentos de várias áreas e o domínio de inúmeras tarefas.

Segundo Saviani (2007, p. 127), a Resolução CNE/CP nº 1/2006 apresenta um paradoxo, qual seja:

> [...] são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de século de história. Mas são extensivos no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência.

Apesar das imprecisões conceituais, o novo curso formará docentes para vários níveis de ensino – Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Profissional e Curso Normal em Nível Médio –, diferentes modalidades – Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial –, inúmeras áreas – educação indígena, educação de quilombolas, educação no campo, entre outras, e ainda o gestor e o pesquisador.

A *hegemonia da docência* pode ser percebida no artigo 2º que define que o Curso dedicar-se-á

> 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, 2006b, p.1) [sem grifos no original]

A infinidade de possibilidades postas nas DCNP configura o alargamento e este não se refere apenas aos campos de atuação; envolve os conhecimentos necessários a esse profissional que vão desde os conhecimentos de Português, Matemática, História e demais disciplinas até "conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural" (BRASIL, 2006b, p. 1).

Conclui-se que o docente formado no Curso de Pedagogia – dado que o Pedagogo está desaparecendo – deverá ter a formação ampliada, pois sua futura atuação poderá exigir, a qualquer momento, o domínio de qualquer destes conhecimentos.

Terceiro ponto: a reconversão docente

Como referido, as políticas de formação docente culminaram, no Brasil, com a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que propõe novas diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. A análise desenvolvida por Vieira (2007) e Triches (2007) sobre o conceito de docência e seus comprometimentos em termos de formação e atuação docente permitiu a percepção de que tal conceito foi excessivamente alargado, compreendendo a docência em sentido estrito (ensino), a gestão e a pesquisa. Por essa via, docência passou a significar toda e qualquer atividade que envolva o profissional do magistério, incluindo as de administração escolar, relação pedagógicas com alunos, comunidade, pesquisa, entre outras. Frente a esses elementos, nossa hipótese de trabalho é a de que o documento legal expressa o fenômeno da reconversão docente pelo alargamento da formação e das funções do Licenciado em Pedagogia.

As discussões sobre "reconversão docente" têm-se estruturado, principalmente, em torno da idéia de que, dadas algumas condições objetivas – falta de professores em algumas áreas, sobra de professores em outras, formação continuada, inadequação institucional –, os docentes deveriam aceitar mudanças em sua área de atuação original[7]. Na Península Ibérica essa é uma exigência das políticas educacionais (MEDEIROS, s.d.). Em Portugal, a

[7] "A reconversão produtiva dentro das empresas, com a incorporação de novas tecnologias e modos de organização da produção, promove a diminuição da dotação de pessoal, a terceirização de funções e a preocupação por integrar o trabalhador à empresa, se esforçando por desarticular o coletivo assalariado" (MARTÍNEZ, 1994). "A privatização de empresas estatais industriais e de serviços faz parte desta reconversão e debilita o sindicalismo em alguns dos lugares em que tinha mais gravitação" (GINDIN, 2006, p. 45). "A polivalência, enquanto proposta destinada ao desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais duráveis, supõe mais do que a aprendizagem ativa e reflexiva de conteúdos significativos. Supõe que os indivíduos, em face das transformações do mundo do trabalho, tenham assegurada a possibilidade de organizar seus próprios processos de reconversão ou requalificação" (SENAC, 1995, p. 61).

Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 2005), no Capítulo IV, Artigo 33º, que trata da formação de educadores e professores, reza, no inciso c), que o pessoal do magistério deve ter uma

> Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional [...][8].

No caso da Espanha Esteve (2002, p. 6) indica que

> *En efecto, el conflicto se ha instalado en el interior de los claustros de profesores donde se aprecia la ruptura entre quienes querrían mantener a la educación en el marco académico propio de la etapa anterior, y quienes propugnan una reconversión que atienda, con criterios educativos, a los nuevos alumnos que acceden a ella.*

Na França, no que toca aos educadores, os que têm muitos anos de exercício profissional submetem-se a concursos que permitem a reconversão profissional no âmbito educativo. (IUFM, s.d).

Para Bolívar, Gallego, León, e Pérez (2005) a reconversão docente resulta de uma crise da identidade profissional que atinge níveis pessoais e se relacionam com as reformas da última década. Afirmam os autores que […] *el paso de las olas reformistas pueden dejar graves secuelas destructivas sobre las personas, dado que la reestructuración del sistema fuerza, normalmente, a una dolorosa reconversión identitaria.* (p.4) A reconversão docente se seguiria à da escola, apoiada num discurso que asseverava que:

> […] *la escuela (especialmente, la "Secundaria Obligatoria") vive un momento de crisis o – de modo más preciso – una reestructuración y/o reconversión. Ya sea ésta entendida como ruptura de un equilibrio, siempre inestable, como resistencia a*

[8] O Artigo 44º indica: "*A educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal*." (PORTUGAL, 2005).

> *demandas actuales o como efecto de las contradicciones sociales, parece que la estabilidad que la caracterizó en otros tiempos está definitivamente rota, no sólo en España sino en la mayor parte de los países occidentales. Han aparecido graves tensiones, un cierto desorden se instala, el sistema está en mutación. Un elemento esencial (agente y paciente) de tal crisis es el profesorado, cuya identidad profesional (rol y tarea docente) se está viendo seriamente cuestionada.* (BOLÍVAR, GALLEGO, LEÓN e PÉREZ, 2005, p. 4)

A reforma redundou, segundo os mesmos autores, em

> *un amplio conjunto del profesorado una crisis de identidad profesional y – en último extremo – una reconversión de la profesión docente, sin aportar – hasta ahora – a cambio, nuevas expectativas, sino – más bien – mayores horizontes de incertidumbre y ansiedad.* (p. 12)

Desse modo supõe-se:

> […] *que los profesores de Bachillerato – en mayor o menor grado – tienen que reconvertirse, recomponer su identidad de "magister" en "educador". Gráficamente lo expresa una profesora con estas palabras: "hemos tenido que pasar de ser `profesores´ a ser maestros, porque este tipo de enseñanza con estos chavales lo exigía; y o lo haces o caes en depresiones y en frustraciones".* (BOLÍVAR, GALLEGO, LEÓN e PÉREZ, 2005, p. 25)

Questões desta natureza estão presentes na América Latina e Caribe[9]. Aguerróndo (2002, p. 17) assinala que a reconversão é uma estratégia para "aproveitar o excesso de professores de uma disciplina" e "cobrir novas necessidades" que, bem organizadas e monitoradas, podem evitar as "fortes resistências" que surgem entre os professores. O modelo "encontros de reflexão" [...] "resultou ser de uma interessante eficácia individual" ou para

[9] Segundo a Organização dos Estados Iberoamericanos, "[...] *en los noventa detectamos el empeño puesto en que los docentes se 'perfeccionen', 'reconviertan', 'actualicen', según las distintas miradas que se hicieron del problema. No fue una cuestión menor para los espíritus reformistas normalizar las habilidades, 'competencias', de los docentes para una nueva escuela, es decir, que se apropiaran de nuevos saberes útiles para la escuela del siglo XXI."* (OEI, 2003).

"pequenos grupos, mas se mostrou bastante inadequado como estratégia para a reconversão rápida e maciça do professorado em seu conjunto" (p. 18-19). Desse modo, segundo a autora, "a urgência das transformações maciças levou à etapa atual, que começa a aparecer de maneira cada vez mais promissora na abertura de âmbitos de aperfeiçoamento institucional, mas deve-se ressaltar que isso implica em transformações no campo da organização da instituição escolar e da administração do sistema" (p. 18-19).

A autora vê a reconversão docente como fator de mudança na educação e como modo de se conseguir o que denomina de educação de qualidade e, mesmo, democrática. No caso da Argentina, Lizenberg (1998, p. 5) assinala que:

> [...] *los contextos cada vez más complejos* [...] *necesitarán de un capacitación profesional muy actualizada y de una formación pedagógica continua que le brinde las herramientas para ejercer su función en las condiciones de la educación del futuro que contemplará la clase presencial que hoy tenemos y, también, las múltiples modalidades que ofrece la tecnología... (para desempeñarse en forma) polivalente, polifuncional y flexible.*

Segundo Cámpoli (2004), a reforma argentina *da cuenta de una realidad que fue tomando cuerpo a medida que se fueron ejecutando algunos de los procesos impulsados en el marco de la transformación educativa, como las propuestas de articulación y reconversión docente.* O autor refere a *Ley de Educación Superior* em seu artigo 19, que trata da Formação de caráter instrumental:

> *Los institutos superiores de educación no universitaria podrán proporcionar formación en las áreas específicas y/o actualización o adquisición de nuevos conocimientos y competencia a nivel postítulo. Podrán desarrollar además actividades relacionadas con demandas de calificación, formación y reconversión laboral y profesional.*

No Perú, Hermoza (2004) indica que:

> *Paralelamente y con el mismo dinamismo se desarrollan programas de reconversión profesional denominados de complementación pedagógica, los mismos que están destinados a profesionales titulados en otras áreas pero que tienen interés en obtener un título pedagógico para dedicarse a la enseñanza o para regularizar su situación laboral.*

Embora as DCNP não refiram o termo "reconversão", a amplitude da formação pretendida se coloca como tal. Tomando o projeto de reconversão profissional articuladamente ao de formação docente, defendemos a hipótese de que as estratégias de preparo do professor a partir dos anos de 1990 podem ser compreendidas como uma expressão da "reconversão" do magistério na região[10]. A esta se liga a segunda: não seria a reforma do Curso de Pedagogia um dos resultados desse processo no Brasil? Não estaria o Curso sofrendo os efeitos da intervenção das agências internacionais sobre as instituições formadoras objetivando precisamente a reconversão dos que por ele serão formados?

Quarto ponto: a Rede Kipus de Formação Docente

O papel exercido pela UNESCO na definição de políticas educacionais para a região tem sido importante, ressaltando-se a *Rede Kipus de formação docente*, difusora na região de diretrizes para políticas educacionais cujo objetivo declarado é "ressignificar a educação" por meio da intervenção nas instituições de formação docente em nível superior. Também difunde idéias relativas ao processo de reconversão docente.

Rodrigues e Achcar (1995) assinalam que as alterações estruturais do sistema produtivo geram novas demandas em termos de qualificação

[10] Assinale-se que tanto na Resolução CNE/CP nº 1/2006 quanto em muitos documentos nacionais e internacionais o termo "professor" vem dando lugar ao "docente". Isso indicaria, segundo nossa hipótese, o abandono de um termo com maior precisão profissional em favor de um mais gelatinoso, flexível, capaz de adequar-se a um número mais ampliado de funções. Não é demais referir que o termo "aula" também vem desaparecendo da documentação referida, movimento aliado à emergência do *delivery system* em que os serviços educacionais vão ao cliente, onde ele estiver, e não o cliente a ele, isto é, o aluno à escola.

profissional. O desemprego estrutural cria "necessidades como a reconversão profissional". Para os autores,

> o debate vem crescendo em intensidade sobretudo na discussão sobre o papel que a educação deve desempenhar nas suas relações com o trabalho, a partir das perspectivas que esses novos paradigmas descortinam. [...] caindo no contexto específico da reconversão profissional, fechando um círculo de um ciclo que não tem fim, como processo. (1995, p. 121)

Entre as medidas indicadas encontram-se as que se referem à "Reconversão de um perfil educacional tradicional para um novo perfil" e à "Reconversão de um baixo nível educacional para um nível mínimo de educação" (RODRIGUES; ACHCAR, 1995, p. 129). Se nesse âmbito a educação, particularmente a profissional, ganhou proeminência, na educação em geral seu "valor estratégico" é reconhecido.

No interior dessa perspectiva foi criada a *Rede Kipus*, no Chile, em 2003, que intenciona, pela articulação de instituições de ensino superior da região voltadas à formação docente, interferir diretamente na construção de um novo conceito de educação e, por conseguinte, de novas formas de pensar as funções docentes. Embora se articule com alguns organismos estatais, seu foco é a instituição de nível superior, procurando atingir os intelectuais que pesquisam e que formam o professor. Por essa via se alcançaria o sistema de ensino. Para De Rossi (2005), o fenômeno da reconversão docente diz respeito a um tipo de procedimento que, expressando "o conjunto de estratégias adotadas por distintas instâncias e centros de poder para racionalizar os sistemas educativos", tem em vista adequar as políticas educacionais "às pressões econômicas das agências (inter)nacionais". Gindin (2006, p. 98) chama a atenção para a existência, nos anos de 1990, de "políticas produtivistas" que "impulsionam medidas de reconversão neoliberal do trabalho docente".

Existe, ao que parece, consenso, entre as agências internacionais, de que o professor é absolutamente necessário. Em segundo lugar, que se não for

adequadamente preparado, torna-se um obstáculo. Em terceiro, isso pode se constituir num perigo. Conclusão: se se quer produzir alterações substantivas na mentalidade da população o professor deve ser reconvertido, posto que é considerado elo importante entre os interesses dominantes e a população. Reconvertê-lo significa, entre outros sentidos, reformar os projetos de formação docente e as agências de formação. Em síntese, se pretende atingir as forças intelectuais e políticas determinantes da "alma do professor" e da formação do professor no Brasil – e do pedagogo – instando-o a uma reconversão de seus "espaços", "funções" e "mente".

Conclusões

A questão central discutida neste texto refere-se à reconversão docente, da qual o Curso de Pedagogia foi tomado como exemplo no Brasil. As DCNP manuseiam três conceitos fundamentais: docência, gestão e pesquisa. A docência, hegemônica, constitui-se como "ação", com sua configuração alargada, com viés pragmático, reforçado pela noção de pesquisa assentada sobre a prática pedagógica e à busca de resultados. A ela vincula-se a gestão, eivada do espírito gerencialista. A pesquisa é o ponto mais frágil das DCNP, subsumida à gestão, oferecendo o risco de termos um Curso de Pedagogia esvaziado de sua tarefa de produção de conhecimento e reflexão sobre a área. Pode esvaziar também a noção de professor e de aula. Ao restringir o perfil do pedagogo, pode transformar o Curso em campo de práticas educativas baseadas em performances, escores e *rankings*, em sintonia, portanto, com a lógica de mercado vigente.

Este trabalho não está encerrado e em seu desenvolvimento muitas searas foram abertas. De nosso ponto de vista, há que se recolher mais elementos que possibilitem o aprofundamento dessa discussão para que possamos contribuir não apenas para delinear o projeto docente em andamento na região, como para refletir como a ele nos oporemos.

Referências

AGUERRÓNDO, Inês. *Os desafios da política educacional relativos às reformas da formação docente.* 2002. p. 1-25. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/estante/oficio/01E4-InesAguerrondo.pdf. Acesso em: 2.7.2006.

ANFOPE *et al*. *Considerações das entidades nacionais de educação – ANPEd, CEDES, ANFOPE E FORUMDIR – sobre a proposta de resolução do CNE que institui diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia.* Brasília, 14 de abril de 2005. 2005a. Mimeo.

_____. *Documento das entidades sobre a resolução do CNE.* Abril de 2005. Campinas, 2005b. Mimeo.

_____. *VII Seminário Nacional sobre a formação dos profissionais da educação.* Brasília-DF, 07 de junho de 2005. 2005c. Mimeo.

ANFOPE. *Proposta da ANFOPE para a minuta de resolução sobre diretrizes da Pedagogia.* Campinas, 2005d. Mimeo.

BARRETO, Raquel Goulart e LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y Estratégias para la Educación.* Estudio Setorial del Banco Mundial, Mayo 1995.

BOLÍVAR, A., GALLEGO, M. J., LEÓN, M. J. y PÉREZ, P. Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13*(45). Retrieved [date] from. (2005, Noviembre 23). 2005. Disponible em: http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/. Acesso em: 17.5.2008.

BRASIL, CNE. Conselho Pleno. *Projeto de Resolução.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, março de 2005. Brasília: CNE, 2005a.

_____. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 05/2005.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. 13 de dezembro de 2005. Brasília: CNE, 2005b.

_____. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 3/2006.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, homologado MEC em 21 de fevereiro de 2006. Brasília: CNE, 2006a.

_____. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006b.

CÁMPOLI, Oscar (Consultor). La formacion docente en la Republica Argentina. *Trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina* – IESALC. Buenos Aires, 2004. IES/2004/ED/PI/4. 2004.

CAMPOS, Roselane F. Do professor reflexivo ao professor competente. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Olinda. *Formação de Professores:* perspectiva educacionais e curriculares. Porto, Portugal: Porto, 2003.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XXII, nº 75, agosto/2001, Campinas: CEDES, 2001. p. 67-83

DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi. Mudança com máscaras de inovação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005. Disponível em: <http://test.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16.8.2006. doi: 10.1590/S0101-73302005000300011.

DURLI, Zenilde. *O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia:* concepções em disputa. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ESTEVE, José M. El Profesorado De Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes on line*. Universidad de Sevilla. Facultad de CC de La Educación Nº3 / Firma invitada. 2002. Disponível em: http://www.revistafuentes.org/htm/article.php?id_volumen=3&id_article=51. Acesso em: 17.5.2008.

EVANGELISTA, Olinda. *Curso de Pedagogia:* hegemonia da docência. Projeto PIBIC/CNPq 2006-2007. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2006a.

_____. *Almas em Disputa.* Reconversão do docente pela ressignificação da educação. Projeto PQ/CNPq 2006-2010. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2006b.

_____. *Almas em disputa*: reconversão do docente pela ressignificação da educação. Projeto de Pesquisa. PIBIC/CNPq – BIP/UFSC. 2007/2008. 2007.

FENERSE *et al. Carta Aberta.* SP, 2005. Mimeo.

FORUMDIR. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v.27, n.96, out. 2006, 2006.

_____. *Considerações do FORUMDIR sobre a proposta do Conselho Nacional de Educação de resolução que institui diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia.* 2005. Mimeo.

GINDIN, Julián José. *Sindicalismo docente e Estado - as práticas sindicais do magistério no México, Brasil e Argentina.* Universidade do Estado do Rio do Janeiro. Faculdade de educação. (Dissertação) Rio de Janeiro, 2006.

HERMOZA, Luis Adolfo Piscoya. Documento de trabajo. *La Formación Docente en el Perú.* Informe elaborado para IESALC-UNESCO. Lima-2004.

IUFM. Reconversion professionnelle. s.d. Disponível em: http://www.iufm.fr/devenir-ens/choisir/reconversion.html. Acesso em: 17.05.2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Revista Educação e Sociedade,* Campinas: CEDES, v.27, n.96, out. 2006, 2006.

KÜENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. 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.

MALANCHEN, Julia; VIEIRA, Suzane. Política de formação docente no Brasil: questões, dilemas e perspectivas. In: *II EBEM,* 2006, Curitiba. Marxismo: Concepção e Método, 2006.

MANIFESTO dos Educadores Brasileiros. SP. 20/10/2005. 2005. Mimeo.

MEDEIROS, Régis Nunes. *A formação continuada no Brasil, Portugal e Espanha*. RIO DE JANEIRO: UFRJ, s.d.. Disponível em: http://www.sbec.org.br/evt2003/trab4.doc. Acesso em: 10.8.2006.

MELLO, Guiomar Namo de; REGO, Teresa Cristina. *Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência.* Conferência Regional "O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades", Brasília, Brasil: UNESCO, MEC, BID, 10-12 de julho de 2002. Disponível em: www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf. Acesso em: 11.11.2006.

OEI. XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Plan de Cooperación. *Renovación de ideas y formulación de estrategias tendientes al fortalecimiento de políticas de formación docente*. Bolívia, setembro de 2003. Disponível em: www.oei.es. Acesso em: 20.5.2005.

OLIVEIRA, Dalila. 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 & Sociedade.* Campinas: Cedes, v. 25, n. 89, p. 1127, Set/Dez. 2004.

PORTUGAL. *Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005* de 30 de Agosto - Versão nova Consolidada - 30/08/2005.

RODRIGUES, José Luiz Pieroni e ACHCAR, Inês. Reconversão Profissional: conceitos e propostas. *Em Aberto*, Brasília, ano 15, n.65, jan./mar. 1995.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Caderno de Pesquisa.* SP: Fundação Carlos Chagas; Autores Associados, v. 37, n. 130, p.99-134, jan/abr. 2007.

SENAC. A nova concepção de formação profissional do Senac. *Boletim Técnico do Senac* - v. 21, n. 2, maio/ago., 1995, p. 16-22.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. *Trabalho e Educação,* Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004. Disponível em www.gepeto.ced.ufsc.br. Acesso em: 12.11.2007.

_____. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

TRICHES, Jocemara. *O curso de Pedagogia: projetos em disputa*. Relatório final de pesquisa PIBIC/CNPq 2005-2006, Florianópolis, UFSC, 2006.

_____. *O curso de Pedagogia: hegemonia da docência*. Relatório final de pesquisa PIBIC/CNPq 2006-2007, Florianópolis, UFSC, 2007.

UNESCO. *Carta de Santiago de Chile*. 2003. Disponível em: http://www.unesco.cl/kipus/3.act. Acesso em: 13.8.2006.

_____. *Quiénes somos*. Kipus, Red docente de América Latina y el Caribe. s.d. Disponível em: http://www.unesco.cl/kipus/2.act. Acesso em: 13.8.2006.

_____.. Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina e Caribe. *Proyecto regional de educación para América Latina e Caribe*. Cuba, novembro de 2002. Disponível em: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac_proyecto_regional_educacion_esp.pdf. Acesso em: 20.5.2005.

_____. *Professores e ensino num mundo em mudança*. Relatório Mundial de Educação. Lisboa: ASA, 1998.

UNESCO-OREALC. Oficina Regional de Educación Para América Latina y el Caribe. Kipus, Red Docente de América Latina y el Caribe. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. *Tensiones en la formación docente.* Santiago; Colômbia, 2005.

_____. Profesionalizar la educación para satisfacer las necessidades básicas de aprendizaje. Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. "Recomendación para la ejecución del Proyecto Principal de la Educación en el periodo 1993-1996" y "Declaración de Santiago". *Boletín del Proyecto Principal de la Educación en América Latina y el Caribe***,** n.31, UNESCO-OREALC, Santiago/Chile. 1993.

VIEIRA, Suzane da Rocha. *Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?.* 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.