POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E A AÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Solange Toldo Soares (UFPR) solange_tsoares@yahoo.com.br
Maria Odette de Pauli Bettega (UFPR) mbettega@terra.com.br

Introdução

A ação pedagógica no ensino superior, entendida pelo trinômio ensino, pesquisa e extensão[1], está permeada por fatores que se estendem para além da sala de aula e da responsabilidade do professor. Um desses fatores é a elaboração de políticas públicas, que direcionam a ação dos professores.

Este artigo[2] tem por objetivo analisar as políticas públicas de formação docente, especificamente a Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE/CP) n° 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia no Brasil. Após esta análise buscou-se entender se a ação pedagógica do professor universitário, que atua nos cursos de Pedagogia, é atendida ou fragilizada, após entrar em vigor a Resolução CNE/CP 01/2006.

Foram considerados debates e documentos oficiais que antecederam a promulgação da Resolução CNE/CP n° 01/2006, principalmente os Pareceres CNE/CP n° 05/2005 e 03/2006 e, as influências das mudanças no mundo de trabalho e educação e dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) sobre a elaboração da referida Resolução.

---

[1] Interpretada aqui como o conjunto de ações que envolvem a docência no ensino superior. Ou seja, planejamento, docência e avaliação ligados intrinsecamente à pesquisa e extensão. O trinômio ensino, pesquisa e extensão é característica própria das universidades.

[2] Este artigo é resultado de discussão das autoras, tendo como base a pesquisa realizada para obtenção do grau de especialista em Formação Pedagógica do Professor Universitário, por Solange Toldo Soares sob a orientação da professora Maria Odette de Pauli Bettega, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná em 2007.

O método utilizado foi o estudo e análise de documentos oficiais, e pesquisa de caráter bibliográfico para localizar o problema, referente à ligação das políticas públicas com a ação pedagógica do professor universitário, dentro da área de estudos, bem como do contexto histórico, político, social e econômico mundial em que está inserido.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e a relação com a ação pedagógica do professor universitário

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9394/96 alguns estudiosos e pesquisadores da educação verificaram que o curso de pedagogia perdeu muitas de suas funções, reduzindo-se à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Surgiram algumas especulações se referindo à possibilidade de intenção velada, por parte dos condutores da aprovação da nova lei, da extinção gradativa do curso de pedagogia no Brasil e isso não aconteceu por acaso, "... foi se tornando mais nítida a política educacional iniciada em 1995 sob os reflexos do alinhamento da nação aos ditames da nova ordem mundial" (SILVA, 2001, p. 3).

A partir de 1997 o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação foi desencadeado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e em 1999 o MEC indicou comissões de especialistas para a elaboração de diretrizes curriculares dos cursos superiores, incluindo as licenciaturas. Através da Portaria n°. 808/99, em 8 de junho de 1999, foi designado um Grupo de Trabalho (GT) para elaboração das diretrizes curriculares para todas as licenciaturas. Dos debates ocorridos surgiu o Documento Norteador para Elaboração de DCNs para os Cursos de Formação dos Professores (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002).

Existem explicações para o desencadeamento da elaboração destas políticas públicas voltadas para a formação dos docentes da educação básica. A partir de 1990 a educação básica foi considerada como chave para o desenvolvimento mundial, seguindo as orientações internacionais das Conferencias de Jomtien[3] e de Dacar[4]. Conseqüentemente, a formação de professores para este nível de ensino, também ganhou foco principal. Porém "... as políticas orientadas pela burocracia internacional, para a formação do magistério, são monitoradas pela visão economicista de diminuição de custos, e sua estratégia de capacitação em serviço, como meio menos oneroso e eficiente de preparo docente" (FONSECA, 2001, p. 42).

Ao mesmo tempo mudanças no mundo do trabalho, após a década de 70, trazem profundas transformações sociais, econômicas, políticas e educacionais. O taylorismo/fordismo[5] passa a ser substituído gradativamente pelo toyotismo[6], ou seja, ocorre mudança da base eletromecânica para a

[3] A Conferência de Jomtien, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, aconteceu em 1990 com o objetivo de estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com apoio do Banco Mundial (BM) e de várias outras organizações inter-governamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs). A Conferência de Jomtien resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos.

[3] A Conferência de Dacar aconteceu em 2000, foi um encontro para avaliação das ações que os países conseguiram efetivar a partir das metas estabelecidas na conferência de Jomtien.

[5] Em 1913 Henry Ford, frente a uma empresa que leva o seu nome, cria aquilo que se denominou de fordismo. É uma nova organização na produção e no trabalho na indústria automobilística, destinada a fabricar o modelo T, por um preço baixo de forma que fosse comprado em massa. Para fazer isso, Ford, aplica métodos do taylorismo, ou organização científica do trabalho. Ford cria então o que ficou conhecido como taylorismo/ fordismo que é organizado a partir da produção em massa, parcelamento das tarefas, esteira rolante, padronização das peças e automatização das fábricas.

[6] Entre 1950 e 1970, no Japão, na empresa Toyota, foi implantada progressivamente a nova organização do trabalho, pois as empresas japonesas precisavam ser competitivas como as americanas e o taylorismo/ fordismo não se encaixava nas condições geográficas do país. A Toyota cria então o toyotismo que é organizado a partir da produção de muitos modelos em pequenas quantidades, para combater o desperdício, através de um trabalho em equipe e um trabalhador polivalente.

microeletrônica, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, isto atinge a organização social mundial e conseqüentemente a educação e a formação de professores (KUENZER, 1999). Assim:

> Passa-se, portanto, a demandar uma educação de novo tipo, estando em curso a construção de uma nova pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor. Talvez a mais séria de todas as mudanças seja o fato de que essa nova educação só pode ocorrer com a extensão de processos pedagógicos intencionais e sistematizados, ou seja, pela ampliação dos processos escolares, ao contrário do taylorismo/fordismo... (KUENZER, 1999, p. 170).

Entre 1999 e 2004 foram enviados ao Conselho Nacional de Educação (CNE) inúmeros documentos produzidos pela comunidade acadêmica de pedagogia, reafirmando o documento original "Posicionamento Conjunto das Entidades: ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública encaminhado na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do Programa Especial Mobilização Nacional por uma nova Educação Básica[7]" instituído pelo CNE em 07/11/2001. Este documento serviria como base para a elaboração das Diretrizes (CAMPOS, 2004).

Esses esforços foram enviados ao CNE com o objetivo de reafirmar documentos que já haviam sido enviados pelas entidades acadêmicas, como resultado de muita discussão sobre o assunto, mas em 2004 iniciava-se uma outra proposta de diretrizes não consensuadas pela comunidade acadêmica da

[7] Este documento foi assinado por: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação/ FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras/ CEDES – Centro de Estudos Educação e sociedade/ e Fórum Nacional em Defesa da formação de Professores.

pedagogia, que estava sendo elaborada no âmbito da Comissão Bicameral (CAMPOS, 2004).

Após um amplo período de discussão da comunidade acadêmica da área de Educação, os órgãos do executivo e legislativo apresentaram através do parecer CNE/CP n° 05/2005, uma solução para uma controvérsia que se arrasta nos últimos 25 anos; sem perspectiva de consenso. Os critérios utilizados pelo CNE foram o da maioria e o da racionalização burocrática, que não são garantia de adequação política (KUENZER e RODRIGUES, 2006).

O parecer CNE/CP n° 05/2005, foi apresentado como proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Porém segundo Kuenzer e Rodrigues (2006) uma gama de possibilidades de atuação do pedagogo abertas com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na vida social, foram fechadas pela proposta do Parecer que reduz o pedagogo a professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, dessa forma "ao invés de flexibilidade para o experimentar de novas possibilidades, a redução pelo enrijecimento" (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 5)

Ou seja, o parecer afirma o pedagogo como professor, mas segundo Kuenzer e Rodrigues (2006) ampliando a concepção de ação docente demasiadamente, como fica claro no Art. 4º:

> 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, 2005, p. 20/ grifo das autoras).

Para Kuenzer e Rodrigues (2006) docência não significa gestão e investigação, ensinar não é sinônimo de gerir ou pesquisar. Assim:

> Em decorrência dessa imprecisão conceitual, o perfil e as competências são de tal modo abrangentes que lembram as de um novo salvador da pátria, para cuja formação o currículo proposto é insuficiente, principalmente ao se considerar que as competências elencadas, além de muito ampliadas, dizem respeito predominantemente a dimensões práticas da ação educativa, evidenciando-se o caráter instrumental da formação (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 6).

Para as autoras é a transformação do curso de Pedagogia em Normal Superior, mas com o nome de Pedagogia, pois o termo Normal Superior não foi bem aceito na comunidade acadêmica e fora dela, pois o artigo 11 do Parecer

CNE/CP n° 05/2005 permite a transformação dos cursos Normal Superiores em Cursos de Pedagogia e a ênfase está na formação do professor (KUENZER; RODRIGUES, 2006).

A redução do curso de Pedagogia à docência na Educação Infantil e séries iniciais e a abertura para que outros licenciados exerçam o papel de pedagogos é para Kuenzer e Rodrigues (2006) um retrocesso histórico à proposta de Chagas[8], contida nos pareceres não homologados e veementemente rejeitados na década de70:

> O resultados das decisões contidas no Parecer 05/2005, foi a redução do campo epistemológico da Pedagogia com seu vasto elenco de possibilidades formativas que superam de muito as tradicionais habilitações, à docência para crianças. As demais possibilidades passam para o nível subseqüente, em cursos de pós-graduação, lacto ou stricto sensu, abertos a todos os licenciados, e m muitos casos, dadas as condições de interdisciplinaridade aos bacharéis, como já ocorre com freqüência. A Pedagogia, enquanto graduação restringe-se ao Curso Normal Superior, aprovando-se 20 anos depois a proposta de Chagas, contidas nos pareceres não homologados e veementemente rejeitados na década de 70 (p. 9).

[8] O professor Valnir Chagas foi relator dos Pareceres 67 e 68/75 e 70 e 71/76 do Conselho Federal de Educação que propunham a formação de especialistas e do professor para o Curso Normal, e para o pedagogo em geral, a ser realizada em habilitações acrescidas a cursos de licenciatura. Esses pareceres não forma homologados na época.

As autoras Kuenzer e Rodrigues (2006) criticaram veemente o Parecer n° 05/2005 e concluem que o mesmo, atende a uma concepção que privilegia a prática ao invés da teoria, chamada de epistemologia da prática.

Diante da discussão acadêmica em torno do Parecer CNE/CP n° 05/2005, foi publicado o parecer CNE/CP n° 03/2006 que traz uma emenda ao Art. 14. No primeiro parecer o texto era o seguinte:

> Art. 14. A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei n° 9394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.
>
> Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei n° 9394/96 (BRASIL, 2005, p. 24).

E com a emenda ficou assim:

> Art. 14. A licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP n° 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do ar. 3° da Lein° 9394/96.

> $ 1° Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, essencialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.
>
> $ 2° os cursos de pós-graduação indicados no $ 1° deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei n° 9394/6 (BRASIL, 2006, p. 10).

Segundo o Parecer 03/2006:

> Essa redação procura dirimir qualquer dúvida sobre a eventual não observância do disposto no art. 64 da Lei n° 9394/96, ou seja, assevera que a Licenciatura em Pedagogia realiza a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em organizações (escolas e órgãos dos sistemas de ensino) da Educação Básica e também estabelece as condições em que a formação pós-graduada para tal deve ser efetivada (BRASIL, 2006, p 2)

A Resolução 01/2006 é um texto idêntico ao Parecer 03/2006. Verifica-se que a ênfase de formação para o curso de Pedagogia, instituído a partir da Resolução 01/2006, é o preparo do professor para a educação básica,

direcionando os conteúdos do curso para a parte prática da docência, assim a formação do pedagogo é deixada em segundo plano, com possibilidade de formação no curso de pedagogia, mas também em cursos de pós-graduação, de acordo com o artigo 14.

Para Kuenzer e Rodrigues (2006):

> ... a opção por um modelo de formação de professores que eleja a prática em docência em educação infantil e nas séries iniciais como pré-requisito para o desenvolvimento de estudos avançados em educação, reduzindo-se o campo da Pedagogia, atende a uma concepção que privilegia a prática em detrimento da teoria: a epistemologia da prática (p. 11).

Para Tardif (2002) a epistemologia da prática é uma definição de pesquisa, uma proposta para delimitar um objeto em favor de certas posturas teóricas e metodológicas, assim: "Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas" (TARDIF, 2002, p.255).

Ao se dar ênfase para a formação de professores para a educação básica no curso de pedagogia, inclusive fora das universidades, pois isso pode acontecer em institutos superiores, a formação e atuação do professor universitário também ficam reduzida. Para Kuenzer e Rodrigues (2006), a epistemologia da prática ao invés de articular teoria e prática, acentua a desarticulação ao condicionar os estudos teóricos à docência para crianças de 0 a 10 anos. Pois:

> Não há referência ao desenvolvimento das competências complexas do trabalho intelectual, em particular as que se referem ao exercício da crítica, da participação política ou ao desenvolvimento de conhecimentos científico-tecnológicos para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente, para o que o domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos, e sócio-históricos com vistas à formação de um profissional com autonomia intelectual e éticas são fundamentais. Ao contrário, as referências dominantes são os modos de fazer: aplicar, planejar, implementar, avaliar, realizar, com o que se reforça a dimensão instrumental que determina as relações com o conhecimento (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 16).

A epistemologia da prática pode levar à fragilização da atuação dos professores universitários atuais, pois precisa formar um "técnico" que saiba utilizar os conhecimentos rapidamente na prática, dessa forma o professor universitário pode ser um professor da educação básica com anos de experiência e nenhum de pesquisa, com uma prática pedagógica baseada na repetição e memorização, pois:

> Retrocede-se, afirma a autora, ao princípio educativo do taylorismo/fordismo, onde o melhor instrutor era o "Tonicão", que embora não conhecesse a ciência do seu trabalho, tinha virtuosidade nas práticas laborais, desenvolvidas ao longo do tempo através de sua experiência. Ele também não sabia ensinar, porque conhecimento tácito não se sistematiza, e portanto, não se explica: mas tinha imensa boa vontade em se deixar

> observar e em mostrar como fazer pois ele "sabia na prática" (KUENZER 2003b apud KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 18).

Percebe-se isso quando Tardif (2002) afirma: "Do ponto de vista metodológico, essa definição exige o que poderíamos chamar de um distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários" (p. 258) e também "um dos primeiros resultados que sobressai dessa perspectiva epistemológica e ecológica é que os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo" (p. 260). Assim, a epistemologia da prática força o professor universitário a estudar os saberes do cotidiano e isso é necessário. Contudo, o professor universitário é um pesquisador e precisa conhecer a prática dos profissionais e estudá-la, para contribuir com a educação básica, porém a ênfase na prática pode levar a substituição da teoria pelo senso comum, um conhecimento que será passado de geração em geração, adquirido através do tempo, pois:

> Neste caso, a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e que 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 tranqüilidade ao profissional, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora (KUENZER, 2003, p. 9 apud KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 20).

E se os professores da educação básica não precisam se apropriar das categorias teórico-metodológicas para serem inseridos com mais rapidez no

trabalho, há o risco do professor universitário que atua no curso de pedagogia, basear sua prática pedagógica nos conhecimentos práticos que precisará ensinar. Pois:

> A pedagogia, assim compreendida, se resume a observar e repetir até memorizar as "boas práticas" dos trabalhadores mais experientes, bastando inserir desde logo o futuro docente na situação concreta de trabalho, mesmo antes que ele se aproprie de categorias teórico-metodológicas que lhe permitam analisa-la e compreendê-la para poder intervir com competência (KUENZER; RODIRGUES, 2006, p. 18)

Assim parece não ser mais necessário, pesquisas, base teórica, críticas intelectuais ao ensino deficitário que encontramos hoje na educação básica brasileira, as coisas não mudam mesmo tudo é repetido de geração em geração, para que estudar possíveis mudanças na educação adequadas às mudanças que ocorreram em nossa sociedade nos últimos tempos? De acordo com Tardif (2002) os professores são profissionais que repetem o que viram nas escolas quando eram alunos, parecendo não haver necessidade de muito estudo teórico sobre a prática profissional, ela já foi aprendida, pois:

> Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar (...) Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E quando começam a

> trabalhar, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF, 2002, p. 261).

Tardif (2002) apresenta o resultado de pesquisas recentes nos Estados Unidos sobre os saberes profissionais dos professores, afirmando que esses saberes são temporais, ou seja, adquiridos através do tempo e passados através do tempo; são plurais e heterogêneos, pois o professor se apóia em diversas fontes de conhecimento: a universidade, a prática, os currículos, sua própria história de vida. O saberes profissionais são personalizados e situados, ou seja, o professor atua com suas habilidades pessoais e talentos naturais. A pesquisa também mostra que como o objeto de trabalho docente são os seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano.

Assim o autor critica um modelo universitário aplicacionista, ou seja, em que os alunos aprendem teoria e depois aplicam em sua prática de estágio. Ele defende que os saberes universitários precisam ser aqueles, tais quais os professores utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano. A pesquisa universitária deve ser pertinente para o professor e útil para sua prática, a formação inicial dos professores poderia inclusive ser passada para o meio escolar. Acredita que os professores universitários precisam realizar pesquisas sobre a sua própria prática pedagógica (TARDIF, 2002).

Para Kuenzer e Rodrigues (2006) a prática não é suficiente para sustentar uma formação profissional, pois a realidade só é conhecida na medida em que é reproduzida no pensamento, assim:

> ... não se trata de reproduzir a realidade como ela se apresenta ao ser humano e tão pouco apenas pensar

> sobre ela, o que está em jogo é a sua transformação a partir da atividade crítico-prática sustentada na categoria práxis, que integra a teoria, que se mantém n plano da reflexão e a prática, que se mantém n plano dos fazeres, integração esta que é determinante nos processos de formação humana (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p.19)

As políticas públicas brasileiras voltadas para a formação de professores para a educação básica, elaboradas após a LDB 9394/96, por priorizarem a prática em detrimento da teoria, esvaziam o campo de conhecimento da pedagogia e precarizam a prática pedagógica do professor universitário nos cursos de formação, pois:

> Restaria perguntar, portanto, a quem interessa reduzir a formação ao conhecimento tácito através de uma epistemologia na qual a prática se constrói através de uma reflexão sobre si mesma, sem a mediação da teoria, desqualificando-se o único espaço onde os futuros professores poderiam ter acesso ao conhecimento humano, mas também enquanto método para aprender a conhecer? Ademais, que sentido teria uma formação prolongada em nível de graduação, a ser complementada por diferentes estratégias de educação continuada, incluindo a pós-graduação, se o espaço laboral é por excelência o espaço formativo (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 22)?

Para Libâneo (2006)[9] por razões lógico-conceituais, o curso de pedagogia pode incluir a docência, mas não reduzir-se a ela, assim:

> ... a Resolução do Conselho Nacional de Educação representa um fechamento nas perspectivas de formação. Ela exclui a Pedagogia enquanto campo científico em relação às demais ciências sociais, não favorece a inserção dos processos e práticas de formação na realidade do mundo contemporâneo, empobrece o campo de referência da investigação pedagógica, deixando de promover a grande guinada que favorecia um sistema de formação profissional voltado para uma visão ao mesmo tempo mais global e mais diversificada do mundo, da cultura, dos problemas humanos (p. 4).

Ou seja, a resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia não tem, segundo Libâneo (2006), uma conceituação clara do que é pedagogia, há uma insuficiência conceitual que leva à definições operacionais sem embasamento teórico para isso. Um exemplo é o entendimento de que qualquer atividade profissional realizada no campo da Educação é uma atividade docente.

Assim, a Resolução CNE/CP n° 01/2006, expressa uma concepção simplista e reducionista de pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, com falta de fundamentação teórica e imprecisões conceituais. Para Libâneo (2006)"... a Resolução não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no formato da formação dos educadores necessários para a escola

[9] Libâneo traz outros dados interessantes como por exemplo da intencionalidade da legislação, que não serão abordados aqui por não serem objeto direto deste artigo. Libâneo relata a presença de uma concepção sociologizada de educação, originada nos anos 80 e desencadeada em documentos da ANFOPE.

de hoje, não ajuda na elevação da qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos da escola de ensino fundamental" (p. 7). Estas imprecisões da Resolução trazem consequentemente dificuldades para a ação docente no ensino superior, nos cursos de Pedagogia, pois o professor universitário seguirá o rumo dos documentos, que delineiam cada vez mais um curso de pedagogia técnico, voltado para a formação de professores. Isso fragiliza cada vez mais o trinômio ensino, pesquisa e extensão, próprio das universidades, pois a Resolução CNE/CP n° 01/2006 acompanhada de outras políticas públicas abrem espaço para a extinção gradativa do pedagogo, e consequentemente da ação pedagógica do professor universitário voltada para a prática, o que não exige pesquisa e extensão.

Conclusão

As reformas atuais se propõem a formar um professor de novo tipo, acompanharam as solicitações das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e os delineamentos dos organismos internacionais. A educação passa a ser vista como um produto e o professor como um prestador de serviços. O profissional da educação precisa ser inserido rapidamente no mercado de trabalho com conhecimentos que sejam úteis para aplicação imediata.

O Parecer CNE/CP n° 05/2005 exclui a formação do pedagogo na graduação, deixando a formação para o nível de pós-graduação, a Resolução CNE/CP n° 01/2006 que é idêntica ao Parecer 03/2006, depois de pressão da comunidade acadêmica, retoma a questão da formação do pedagogo no Art. 14. Porém a Resolução CNE/CP n° 01/2006 exclui gradativamente o pedagogo, pois o pedagogo pode ser formado no curso de pedagogia, mas também em cursos de pós-graduação. É um retrocesso histórico, legitimado pela lei, pois o curso de Pedagogia desde sua criação luta pela sobrevivência da profissão do pedagogo como intelectual da educação.

Ao enfatizar a docência para crianças de 0 a 10 anos como eixo central do curso de pedagogia, deixa-se de lado a formação de professores intelectuais que atuarão com consciência e criticidade na educação básica, na elaboração de políticas públicas; deixa-se de lado também a formação dos pedagogos que atuarão como organizadores do trabalho pedagógicos nas escolas e em instituições não escolares, que atuarão como professores universitários e pesquisadores. O campo da pedagogia é amplo e reduzi-lo, como fez a Resolução CNE/CP n° 01/2006, é no mínimo um equívoco.

Além disso, a docência para crianças é muito importante e tratá-la como uma técnica que é adquirida rapidamente, ligada a conhecimentos pragmáticos da epistemologia da prática é desvalorizar a profissão dos professores. O curso de pedagogia é um local de formação, que precisa estar ligado à pesquisa e extensão nas universidades, não é um curso técnico.

Depois de uma história de luta o curso de pedagogia, a partir da LDB 9394/96 culminando com as DCNs para o curso de pedagogia, encontra-se com sua identidade outorgada (SILVA), ou seja, o poder legislativo determinou o modelo de curso que melhor atende aos interesses do mercado mundial.

Com um curso de modelo "encomendado" pelos organismos internacionais temos a conseqüente precarização da prática pedagógica do professor universitário que atua nos cursos de pedagogia, problemática deste artigo. A partir do momento que temos a exigência de um curso que valorize o conhecimento prático, que insira rapidamente o professor na educação básica, temos menos incentivo à pesquisa que é a base da prática pedagógica de um professor universitário. O incentivo à pesquisa é tão pequeno que os cursos de pedagogia podem ser ofertados fora das universidades, em institutos de educação superior. Desmembrar ensino e pesquisa na prática universitária é diminuir a criticidade e autonomia do professor universitário, que se torna um tarefeiro, com salários baixos, muitas horas/aula e nenhum tempo dedicado à pesquisa.

Assim, por estarmos em uma sociedade democrática é necessário reivindicações para reelaboração desta Resolução que está incompleta, prejudica a articulação entre teoria e prática no curso de pedagogia e fragiliza a ação pedagógica do professor universitário.

Avaliar a implementação destas DCNs também é importante para buscar a valorização do campo epistemológico da pedagogia enquanto ciência da educação que contribua para a melhoria da educação básica no Brasil e atenda às necessidades da ação pedagógica do professor universitário, através do ensino, pesquisa e extensão nas universidades.

Não podemos deixar que o curso de pedagogia seja reduzido a um curso técnico de formação de docentes para crianças e consequentemente que os professores universitários tenham sua ação docente desvinculada da pesquisa e extensão. Sugerimos que gestores do ensino superior encaminhem reivindicações junto ao CNE em relação à elaboração de seus projetos político-pedagógicos para os cursos de pedagogia, não se conformando com este reducionismo proposto. O egresso do curso de pedagogia precisará estar apto a atuar na educação básica, gestão escolar, atuação pedagógica em instituições não escolares, atuação na elaboração de políticas públicas, pesquisa e prática pedagógica nos próprios cursos de pedagogia.

É fato que Resolução CNE/CP n° 01/2006 reduz o campo epistemológico da pedagogia, mas não o aniquila totalmente, há uma brecha na lei com o artigo 14 da Resolução que traz a opção de formação também do pedagogo, pesquisador e gestor. Então poderíamos nos conformar com essa brecha e afirmar que é possível continuar ofertando cursos que formem de fato pedagogos, pois existem universidades que sobreviverão a esse reducionismo e continuarão a ofertar cursos de pedagogia com a qualidade necessária. Porém a nossa preocupação é com as instiuições de caráter não universitários e pouca autonomia, que provavelmente farão a opção por um curso que tenha a marca do mercado. É a possibilidade de uma extinção gradativa do pedagogo.

Por isso é importante o posicionamento da comunidade acadêmica, exigindo uma reavaliação das DCNs para o curso de Pedagogia, com o objetivo de ofertar cursos de formação intelectual que além de preparar o docente para crianças, prepara o intelectual e pesquisador crítico, que poderá atuar desde a docência com criança, gestão escolar até a docência no ensino superior.

A educação não pode ser tratada como uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, ela é um direito constitucional que precisa ser respeitado. Tanto para as instituições públicas como privadas isso é muito difícil, pois ambas dependem de dinheiro para continuar funcionando. Porém, é um esforço necessário para que a educação básica e universitária neste país atendam aos interesses da população brasileira e não aos detentores do capital mundial. É uma questão de compromisso político que as universidades precisam assumir.

Referências

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 5, de 13 de dezembro de 2005.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº. 3, de 21 de fevereiro de 2006a.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº.1, de 15 de maio de 2006b.

CAMPOS, R. A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia. In: **XII Encontro Nacional da ANFOPE**, 2004. Disponível em: < http:// www. anped.org.br > Acesso em: 07 set. 2007.

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado/ In: VEIGA, I. P. A. e FONSECA, M. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001. p. 13-44.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. Campinas: Bomtempo, 1999.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. In: **Educação e Sociedade**. dez. 1999, vol.20, n.68 , p.163-183.

KUENZER, A.Z.; RODRIGUES, M. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, A. M. et al (Orgs.). **Novas subjetividades, currículo e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social.** Recife: Bagaço, 2006. Disponível em: < http:// ced.ufsc.br > Acesso em: 07 set. 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?** 2006. (Apresentação de Trabalho/Simpósio). Disponível em: <http:// ced.ufsc.br > Acesso em: 07 set. 2007.

LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, C. S. B. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: **24 Reunião da Anped: intelectuais, conhecimento e espaço público, Anais.** Caxambu: Anped,

2001. Disponível em: < http:// ced.ufsc.br/ nova/ textos/ Carmen Bissoli.htm > Acesso em 07 set. 2007.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências para a formação docente. In___ **Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis** – RJ: Vozes, 2002. p. 245-276.