

As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de pedagogia para a formação docente: processo de implantação da Resolução CNE/CP nº 1/2006*

Márcia Hobold

Maria Aparecida de Aguiar

Rosane S. Junckes

Aliciene F. M. Cordeiro

Introdução

Os debates sobre políticas de formação de professores no Brasil, na perspectiva de Freitas (2002), apontam para dois movimentos contraditórios: o movimento de educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação; e o processo de definição das políticas públicas, que tende a uma adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva do capitalismo que incita mudanças nos currículos para atender aos novos perfis profissionais exigidos.

Frente a esse cenário infere-se que a constituição da profissionalidade docente está inserida em um campo minado de tensões e intenções contraditórias e, portanto, os processos de formação do professor merecem ser discutidos, pensados, repensados em todas as suas possibilidades à luz dessas múltiplas determinações constitutivas da atual organização social.

A formação de professores, portanto, está no centro das discussões contemporâneas sobre a Educação e insere-se no contexto de “reformas” estabelecidas no

* Trabalho apresentado no IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, teoria, métodos, no ano de 2008 na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 para atender a uma demanda das políticas de rearranjo do mundo capitalista e se encontram financiadas por organismos internacionais.

Em meio a esse contexto, dão-se as reformulações curriculares, em particular, no âmbito da formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de pedagogia e um fértil debate se colocou envolvendo Instituto de Ensino Superior (IES), faculdades, departamentos, centros de educação (FREITAS, 2002).

Nesse sentido, o presente trabalho centra-se na discussão sobre a implantação das novas diretrizes curriculares, Resolução CNE/CP nº 1 de 15/5/2006, para o curso de pedagogia. A proposta foi analisar os direcionamentos dos cursos de Pedagogia frente às diretrizes curriculares e, para tanto, realizamos entrevistas com quatro coordenadoras de diferentes instituições do sul do país. O objetivo da pesquisa foi identificar como essas instituições organizaram seus currículos adequando-os às orientações da referida resolução que institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia – Licenciatura.

As políticas para a educação

As concepções de educação, a partir dos anos de 1990, tomam outros rumos. Freitas (2002) afirma que a centralidade nos debates sobre a formação passa a ser os conteúdos da escola traduzidos pelas competências e habilidades escolares e não mais a Escola em suas relações amplas com a sociedade. A ação educativa centra-se exclusivamente na figura do professor e da sala de aula e a Escola, nesta perspectiva, torna-se “alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral.” (FREITAS, 2002, p. 141). Não é por acaso que a *qualidade da educação* passa a ser assumida como bandeira por diferentes setores (governamentais e empresariais). Ela é considerada uma condição para a melhoria do processo de acumulação capitalista. Ainda, segundo Freitas:

Nos anos de 1990, a ‘década da educação’, vivenciamos o aprofundamento das políticas neoliberais. O processo de ajuste estrutural, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais, e a privatização criam novas formas de direcionamento dos recursos públicos: sua distribuição, centralização e focalização para as experiências que se adequem aos princípios das reformas sociais em curso. Configura-se o descompromisso do Estado para

com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado (2003, p. 1097).

Como reitera Campos (2003, p.84), “a década de 90 pode ser considerada como o período das reformas educacionais. E suas diferentes dimensões – gestão, financiamento, currículos e avaliação –, a educação foi ‘ revista’ pelo Estado de modo a adequar-se aos imperativos economicistas que orientaram as políticas públicas”.

Freitas complementa essas idéias apresentando um quadro que se desenha nessa década:

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio–, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos. (FREITAS, 2002, p. 142).

Nas subjacências de todo esse processo de reformas, ações e medidas implementadas pelas políticas públicas a partir da década de 1990, estão concepções de educação, de formação e de escola que não necessariamente vão ao encontro do ideário dos movimentos de educadores da década de 1980.

Freitas (2002) afirma que o início da década de 1980 representou ruptura em relação ao pensamento tecnicista na educação, característico dos anos 60 e 70, e foi marcado por um movimento de democratização da sociedade que trouxe importantes contribuições para a educação e para a maneira de compreender a escola e o trabalho pedagógico, considerando as relações de determinação que se configuravam entre educação e sociedade. Segundo a autora,

Os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do *educador*, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de

um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2002, p. 139)

A autora argumenta que o movimento dos educadores da década de 1980, representado, pelas vozes da ANFOPE, defende as *condições de formação* em oposição à *concepção de igualdade de oportunidades* presentes na idéia de equidade propagada pelas políticas públicas atuais.

Já em relação à década de 1990, a autora alerta que a educação vem na contramão do movimento dos educadores e se coloca em consonância com a reorganização do mundo capitalista, deixando para trás dimensões importantes que estiveram presentes nos debates dos anos de 1980. Para Freitas (2002, p. 142)

No contexto desses embates teóricos, entramos nos anos 90, denominados de “Década da Educação”, que representaram o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve papel importante. A educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas (FREITAS, 1999), particularmente a partir de 1995, quando tem início o Governo Fernando Henrique Cardoso.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), em “Política Educacional”, também contribuíram para compreensão das questões sobre as reformas educacionais. As autoras afirmam que nos anos de 1990, voltam para a cena da Educação postulados da Teoria do Capital Humano, evidenciados nos anos de 1970 e presentes nas políticas educacionais do regime militar, em que se “afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 56). Na perspectiva dessas autoras, na década referida, atribuiu-se à Educação a idéia “salvacionista de condão de sustentação da competitividade”. Nesse contexto, para as autoras:

Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que

toca à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 56).

Essas autoras citam, dentre as manifestações voltadas para essa perspectiva educacional, a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (Tailândia) em 1990, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, em que participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades de destaque.

Na esteira dessas discussões, as autoras referem-se também aos documentos da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), *Transformacion Productiva con Equidad* (1990), que alertava para a urgente necessidade de implementar mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso e *Educación e Conocimiento: Eje de la transformacion productiva con equidad*, da CEPAL, juntamente com a UNESCO. Segundo as autoras, esse último documento delineava as diretrizes para ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe.

Ainda de acordo com as autoras, outros organismos multilaterais reiteraram as estratégias recomendadas pela CEPAL. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por exemplo, convocou especialistas do mundo inteiro para compor a Comissão Internacional sobre *Educación para o Século XXI*, coordenada pelo francês Jacques Delors. “Produzido entre 1993 e 1996, o *Relatório Delors* constitui-se em um documento fundamental para se compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 65).

Assim se pode perceber que as várias instâncias ligadas à educação apresentam-se no contexto atual perpassadas por conceitos e concepções próprias desse momento histórico em que as “reformas educacionais” estão subjugadas pelo campo econômico, interferindo, deliberadamente, nas identidades profissionais constituídas nos espaços de formação inicial.

Novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia

Nesse contexto de conflitos existentes entre as forças hegemônicas e a luta dos professores e pesquisadores por uma formação de professores que venha atender aos anseios de uma educação verdadeiramente de qualidade, surge a resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia, que por sua vez traz consigo variadas interpretações, como observam Aguiar e Melo (2005a, p. 821) quando afirmam que as diferentes interpretações sobre a pedagogia, abrangem desde “[...] uma concepção de licenciatura separada do bacharelado, de corte positivista, a uma concepção de curso de estrutura única, envolvendo a relação intrínseca entre ambos, com base num enfoque globalizador”. Nesse sentido, no cenário nacional, evidenciam-se diversos e diferenciados referenciais históricos e teóricos que exigem dos pesquisadores uma rigorosa reflexão sobre a formação de professores nos cursos de pedagogia. Desta forma, questiona-se como a nova resolução é capaz de contribuir para a formação de profissionais com “[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2005, p. 18), ou ainda, segundo a autora, se, ao contrário, essa resolução contribuirá para uma desprofissionalização maior dos professores, dada a abrangência da nova diretriz para esse curso.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP n. 01/2006, que definem a finalidade do curso de pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso:

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.

Nesse sentido, a formação no curso de pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação que, por sua vez, não limitará a atuação desse profissional apenas para a docência. Desta forma, Aguiar e Melo (2005b) afirmam que o sentido da docência é ampliado para a idéia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares. Os autores afirmam, ainda, que a docência implica nesse caso em uma articulação com o contexto mais amplo, que exige uma capacidade de reflexão crítica da realidade em que os professores se situam, pois as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem.

Freitas (1999, p. 19) contribui com essa idéia quando explicita que a trajetória da luta pela formação de professores, precisa alcançar a “definição de uma *política nacional global de formação de profissionais da educação* e valorização do magistério.

Ainda segundo a referida autora, há necessidade por parte das políticas educacionais contemplarem as “condições de igualdade, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes” (1999, p. 19).

Assim, as políticas públicas, na construção de resoluções que instituem as diretrizes de formação, precisam considerar questões mais amplas que permeiam a constituição da identidade docente, assim como, as questões implicadas na permanência e/ou continuidade dos professores no magistério.

Portanto, ao refletir sobre o perfil delineado para o docente na resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, apresentar-se-ão algumas análises sobre o processo de implementação e organização dessa nova formatação dos cursos de Pedagogia em diferentes instituições de ensino da região sul do Brasil.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa aborda a discussão sobre a implantação das novas diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. Para analisar os direcionamentos dos cursos de pedagogia frente às diretrizes curriculares, realizaram-se

entrevistas com quatro coordenadoras de diferentes instituições¹ privadas do sul do país. Foram contempladas, tanto instituições que vivenciaram o processo de mudança nas matrizes curriculares, em decorrência das várias regulamentações anteriores à Resolução nº 1/2006 para a Pedagogia, como também instituições que implantaram seus cursos na vigência dessa nova resolução.

O objetivo da pesquisa foi o de identificar como essas instituições têm organizado seus currículos adequando-os às orientações da referida resolução que institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia – Licenciatura. Para alcançar tal objetivo foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as coordenadoras que trabalham em quatro instituições, com características distintas quanto à organização curricular, estruturação da carreira docente e situações de trabalho dos professores.

O instrumento de coleta de dados, por meio de entrevista semi-estruturada, se “desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). Para Marconi e Lakatos, na entrevista semi-estruturada o pesquisador “tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão” (1999, p. 96). Esta organização do instrumento mostrou-se favorável aos propósitos da pesquisa, permitindo certa flexibilidade para adequar-se às questões que vão emergindo da experiência singular dos participantes e das características das instituições onde trabalham.

As coordenadoras responderam a questões relacionadas à organização da matriz curricular a partir da referida resolução; direcionamentos formativos; organização da matriz quanto ao estágio e as atividades complementares; critérios para seleção de professores das disciplinas de áreas específicas; valores políticos e sociais norteadores da proposta do curso e o processo de elaboração da matriz curricular referenciada pela nova resolução.

Após autorização dos docentes, todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para a realização da análise dos dados.

1 Para manter o anonimato das instituições, identificamos as mesmas como A, B, C, D; da mesma forma, usamos nomes fictícios para as coordenadoras entrevistadas.

Análise dos dados

As respostas das coordenadoras referentes à organização da matriz curricular sinalizam para uma discussão coletiva prévia para a implantação das diretrizes curriculares do curso de pedagogia. Constatou-se que cada instituição direcionou a implantação da matriz de acordo com sua cultura institucional, ou seja, a coordenadora da instituição A, considerou a nova resolução como uma oportunidade de ampliação do papel do pedagogo, entendendo essa formação direcionada para perspectivas amplas de trabalho, sendo que a especialização de cada uma das áreas poderia ser desenvolvida nos cursos de pós-graduação. Como afirmou tal coordenadora:

Agora com a formação do pedagogo amplia-se a aprendizagem: de adulto, hospital, creches [...] domiciliares. Acho que esse é o nome. Enfim, são diversas possibilidades. Então é uma abertura muito grande, um leque de possibilidades do pedagogo. Então, as novas diretrizes foram absorvidas com um estudo bem grande delas. (Amarilda, instituição A)

Para a coordenadora da instituição B, a organização da matriz curricular, objetiva a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, para formar profissionais “*visando proporcionar além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, uma formação no profissional, de atitudes voltadas à autonomia na busca de saberes que envolvem tanto questões culturais, sociais, econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência*”. (Beatriz, instituição B).

Já a coordenadora da instituição C, procurou, inicialmente, atender às determinações do Ministério da Educação, constituindo núcleos de disciplinas que atendessem à diversidade proposta pela nova resolução.

A coordenadora da instituição D, afirmou que por meio de estudos sobre a resolução, aproveitaram a experiência já vivida no curso Normal Superior, integrando novas concepções das diretrizes na constituição da proposta do curso de pedagogia. Como explicita em sua fala:

A gente foi construindo a grade a partir daquilo que tinha, a partir daquilo que estávamos vendo. E o nosso foco... bom, vamos focar em quê? Como o curso já era Normal Superior de séries iniciais, na época, 1ª a 4ª série, então nós não queríamos perder esse foco, vamos trazer outras possibilidades de trabalho para as alunas, mas vamos focar em 1ª a 4ª série. (Dalva, instituição D)

Como foi possível observar, cada instituição criou, ao seu modo, mecanismos de articulação entre a realidade institucional e as diretrizes curriculares. Tais articulações foram construídas coletivamente pelos docentes e gestores, o que converge com as palavras de Pacheco (2001, p.20):

O currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diferentes dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ou nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Para melhor compreensão desse quadro e das condições de organização da matriz curricular dos cursos de pedagogia das quatro instituições, perguntamos aos coordenadores quais os direcionamentos formativos que são contemplados nessa matriz. Na análise das respostas observou-se que cada instituição concebeu a seu modo essa matriz direcionando suas atividades para uma determinada “ênfase”, ou seja, ênfase em gestão educacional e organizacional, nos anos iniciais do ensino fundamental, na pedagogia empresarial e nas funções de magistério para infância. Observa-se, nesse sentido, que muito embora as instituições sigam as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais, cujo caráter é abrangente, constatou-se que, implicitamente, implantaram a matriz curricular conforme as suas identidades institucionais, constituídas também por interesses hegemônicos, vindo ao encontro do que afirmam Scheibe e Aguiar (1999, p. 236): “o curso de pedagogia no percurso de sua existência talvez pela própria amplitude da área que o denomina, foi-se amoldando aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes”.

Isso demonstra que o caráter amplo de formação no curso de pedagogia dá margem para adaptações que atendam a toda a demanda referente às áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Como é possível constatar no artigo terceiro da Resolução:

O estudante de Pedagogia trabalhará com repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cujo a 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, 2006).

Analisando as respostas referentes aos valores políticos e sociais subjacentes à matriz curricular que norteiam a formação dos futuros professores das instituições, novamente, constataram-se aspectos constitutivos da cultura institucional. Em linhas gerais as coordenadoras sinalizaram:

- Instituição A: formação de um professor autônomo e que toma decisões compartilhadas, cuidados com a infância;
- Instituição B: visão que reflete uma valorização dos quatro pilares referenciados pelo documento da UNESCO;
- Instituição C: Formação do cidadão, ética da responsabilidade e conhecimentos da profissão;
- Instituição D: Professor reflexivo, pedagogia histórico-crítica, relação teoria/prática para transformação política e social.

Tais posicionamentos refletem as concepções que cada equipe de formadores atribui à formação dos futuros professores. Compreende-se dessa maneira, que essas concepções de formação estão vinculadas a uma visão idealizada do papel formativo dos cursos de pedagogia, com vieses ideológicos distintos e que nem sempre levam em conta as contradições que perpassam as decisões no âmbito político da educação. Nesse sentido, questiona-se: até que ponto essas visões ideológicas contribuem para a atividade profissional docente?

Para Moreira (2003, p 57), “a consequência é que nos vemos às voltas com a tarefa de pensar e de elaborar currículos em momentos de incertezas, em momentos em que se problematizam os pressupostos básicos do conhecimento ocidental, em momentos em que se admite que não se conhece jamais um objeto ‘real’, tal ‘ como de fato ele é ’ ”.

Com essa argumentação, Moreira (2003) discute as relações que precisam ser levadas em consideração quando a questão é a formação de professores, que por sua vez, precisa ser entendida como parte de um projeto de formação cultural, crucial para que possamos repensar nossa própria inserção na escola e na cultura que nos produz e é por nós produzida. Por isso é preciso pensar sobre o olhar que se está direcionando às necessidades e perspectivas da sociedade atual, pois sem isso as discrepâncias ou lacunas que ainda existem no processo de formação

dos professores não poderão ser minimizadas, nem tão pouco transformadas numa formação mais coerente com o contexto em que estamos inseridos. Neste sentido, Freitas (2007, p.1214) afirma que:

Vivenciamos a luta da juventude e dos professores pela formação e a incorporação a processos que elevem a qualidade da educação básica, em contraposição a um sistema educacional discriminatório e injusto, que segue negando a esta mesma juventude e à grande maioria da população o acesso à educação, discriminando-os na qualidade dos conhecimentos que oferece.

A última questão analisada diz respeito aos critérios para a escolha dos professores que lecionam as disciplinas das áreas específicas. Percebeu-se que as quatro coordenadoras apresentam critérios similares para a escolha desses professores, como por exemplo: já terem trabalhado com essas disciplinas, graduação nas áreas específicas e experiência nos anos iniciais do ensino fundamental. Este último critério foi o mais enfatizado entre elas, pela necessidade da contraposição teoria-prática apontada pelos próprios acadêmicos.

Essa constatação, leva à inferência da necessidade de conhecimentos das áreas específicas para a atuação dos professores nas disciplinas das metodologias de ensino e, simultaneamente, a consideração sobre os saberes advindos das práticas dos professores que merecem ser analisados, pois são aspectos constitutivos da sua formação ao longo da carreira profissional.

Considerações

Os dados apresentados e discutidos nesse texto indicam que, a formação dos pedagogos, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, estabeleceu diretrizes curriculares formativas que direcionam para várias funções no magistério. A ampliação de funções permitiu que cada instituição constituísse a matriz curricular relacionada ao contexto cultural, político e social, assim como, vinculasse a formação dos pedagogos às possibilidades administrativas e de recursos humanos disponíveis na instituição. A filosofia institucional foi fortemente valorizada neste processo de implantação das diretrizes.

A ampliação na formação dos pedagogos é constatada na resolução principalmente nos artigos 4º e 5º, quando indica que o licenciado em pedagogia construa uma formação pautada na investigação, na reflexão crítica e na experiência, que saiba planejar, executar e avaliar as atividades educativas de forma a

contribuir para os mais variados campos de conhecimento, tais como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural.

Nesse sentido, o propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões (ou não) em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino, o que implicará conseqüentemente reflexões referentes à escola, à pedagogia, à docência, à licenciatura, às atividades específicas desse pedagogo.

Para Libaneo (2006), a referida resolução apresenta imprecisões conceituais e resultam em definições operacionais muito confusas para a atividade profissional do pedagogo. Para o autor, tais imprecisões trazem conseqüências desastrosas para a formação de professores nos cursos de pedagogia. Entre elas o autor cita:

- a) a limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica decorrente da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e dos campos de atuação profissional do pedagogo especialista;
- b) o desaparecimento dos estudos de pedagogia no curso de pedagogia, levando ao abandono dos fundamentos pedagógicos necessários à reflexão do professor com relação à sua prática;
- c) o inchamento de disciplinas no currículo, provocado pelas excessivas atribuições previstas para o professor, causando a superficialidade e acentuando a precariedade da formação;
- d) O rompimento da tradição do curso de pedagogia de formar especialistas para o trabalho nas escolas (diretor de escola, coordenador pedagógico), para a pesquisa, para atuação em espaços não-escolares;
- e) a secundarização da importância da organização escolar e das práticas de gestão, retirando-se sua especificidade teórica e prática, na qualidade de atividades-meio, para assegurar o cumprimento dos objetivos da escola (LIBÂNEO, 2006, p. 859-860)

Assim, acredita-se que a formação dos profissionais da educação tem se constituído num grande desafio, pois remete às discussões apresentadas anteriormente, sobre o real papel ou especificidade do profissional formado no curso de pedagogia. Será que mais uma vez vem atender às demandas neoliberais, com vistas ao atendimento de profissionais para o mercado de trabalho? Ou, vem em busca de um profissional mais qualificado, com olhar amplo sobre a realidade da sociedade? Nesse caso, os cursos darão conta de atender as exigências da nova resolução?

Contribui com esta questão Campos (2004, p. 41) quando assinala que:

A diversidade, como expressão das realidades locais, cede lugar à fragmentação e a ausência de marcos identitários impossibilita a construção de uma base comum nacional, condição necessária para o compartilhamento de um projeto político de formação, cuja centralidade reside em uma concepção de professor/a como profissional engajado com as questões de seu tempo e não apenas como profissional eficiente, cujas ações performáticas moldam-se em função de uma perspectiva tecnocrática de educação.

Nesse sentido, cabe refletir sobre os possíveis resultados do processo de implementação da Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, bem como as formas de organização interna nas instituições de ensino superior e universidades, pois como é possível observar há uma adaptação das diretrizes à realidade institucional e, os processos formativos, podem desconsiderar fatores importantes do âmbito educacional e das práticas pedagógicas indispensáveis para a qualidade e seriedade da constituição identitária dos futuros pedagogos.

Resumo

O presente trabalho aborda a discussão sobre a implantação das novas diretrizes curriculares (Resolução CNE/CP nº 01 de 15/5/2006) para o curso de pedagogia. Para analisar os direcionamentos dos cursos de pedagogia frente às diretrizes curriculares, realizaram-se entrevistas com quatro coordenadoras de diferentes instituições do sul do país. O objetivo da pesquisa foi identificar como essas instituições têm organizado seus currículos adequando-os às orientações da referida resolução. Foram contempladas, tanto instituições que vivenciaram o processo de mudança nas matrizes curriculares, em decorrência das várias regulamentações anteriores à Resolução nº 01/2006 para a Pedagogia, como também instituições que implantaram seus cursos na vigência dessa nova resolução. A metodologia de pesquisa empregada pautou-se na leitura e análise da nova resolução (CNE nº 01/2006), na análise das matrizes curriculares dos cursos de pedagogia e na elaboração de perguntas que compuseram a entrevista realizada com quatro coordenadores de curso de diferentes instituições. Como referencial teórico recorreu-se a Campos (2003, 2004), Pacheco (2001), Moreira (2003), Freitas (1999, 2002, 2003, 2007), Scheibe e Aguiar (1999), dentre outros, no intuito de buscar subsídios críticos que fundamentassem os argumentos das análises. As respostas das coordenadoras referentes à organização da matriz curricular sinalizam para uma discussão coletiva

prévia para a implantação das diretrizes curriculares do curso de pedagogia. Entretanto, constatou-se que cada instituição direcionou a implantação da matriz de acordo com sua cultura institucional. As concepções que cada equipe de formadores atribuem à formação dos futuros professores também contribuem ativamente para delinear a matriz curricular. Todavia, essas concepções de formação estão vinculadas, algumas vezes, a uma visão idealizada do papel formativo dos cursos de pedagogia, mesmo com vieses ideológicos distintos e que nem sempre levam em conta as contradições que perpassam as decisões no âmbito político da educação. A análise das disciplinas que constituem as matrizes curriculares e os objetivos propostos pela nova resolução, vinculada às entrevistas das coordenadoras de curso, proporcionou uma compreensão mais efetiva de inserção dessa resolução no *locus* de formação dos futuros professores.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais; Formação de Professores; Políticas Públicas.

Abstract

The present paper awakes the discussion on the implantation of new curricular directives for the Pedagogy Course (Resolution CNE/CP # 01 of 5, 15th, 2006). With the purpose to analyze the situation of the Pedagogy Courses compared to the curricular directives, some interviews have been carried out with four coordinators from different institutions of the south of the country. The objective of the research was to identify the way these institutions have organized their curricula in order to adjust them to the orientation of the mentioned resolution. The institutions which were contemplated had lived deeply the changing process in the curricular matrices, in result of several previous regulations to the Resolution # 01/2006 for Pedagogy, as well as the institutions that had implanted their courses in the validity of this new resolution. The research methodology employed was ruled by the reading and by the analysis of the new resolution (CNE # 01/2006), by the analysis of the curricular matrices of pedagogy courses and by the elaboration of the questions that had composed the interview carried out with four course coordinators of different institutions. As theoretician referential, with the intention to search critical subsidies to support the analyses arguments, it has been used Campos (2003, 2004), Pacheco (2001), Moreira (2003), Freitas (1999, 2002, 2003, 2007), Scheibe and Aguiar (1999), amongst others. The answers of the coordinators about the organization of the curricular matrix point to a previous collective discussion for the implantation of the curricular direction of the pedagogy course. However, it has been observed that each institution has aimed the implantation of the matrix according to its institutional culture. The conceptions that each team of teacher educators attributes to the formation of prospective teachers also contribute actively to delineate the curricular matrix. Nevertheless, these formation conceptions are, sometimes, tied to an idealized vision of the formative role of pedagogy courses, even if they present diverse ideological points of view and not always take in consideration the contradictions

that pass by the decisions in the politician scope of education. The analysis of the disciplines that constitute the curricular matrices and the objectives proposed by the new resolution, tied to the interviews of the course coordinators, provided a more effective understanding on the insertion of this resolution in the locus of prospective teacher's formation.

Keywords: *National Curriculum Guidelines, Teacher Training, Public Policies.*

Resumen

Este artículo aborda la discusión sobre la aplicación de las nuevas directrices curriculares (Resolución CNE / CP en 01 de 15/5/2006) para el curso de pedagogía. Para analizar las direcciones de los cursos de pedagogía frente a las directrices curriculares, se realizaron entrevistas con cuatro coordinadoras de diferentes instituciones del sur del país. La investigación tuvo como objetivo identificar cómo estas instituciones han organizado su plan de estudios para adaptarse a las directrices de dicha resolución. Fueron contempladas, tanto las instituciones que experimentaron el proceso de cambio curricular en las matrices, debido a los diversos reglamentos anteriores a la Resolución 01/2006 de la pedagogía, como también las instituciones que han puesto en marcha sus cursos con la nueva resolución. La metodología de investigación empleada se basó en la lectura y el análisis de la nueva resolución (CNE 01/2006), en el análisis de las matrices curriculares de los cursos de pedagogía y en la formulación de las preguntas de la entrevista realizada a las cuatro coordinadoras de curso de las diferentes instituciones. Como referente teórico se recurrió a Campos (2003, 2004), Pacheco (2001), Moreira (2003), Freitas (1999, 2002, 2003, 2007), Aguiar y Scheibe (1999), entre otros, a fin de obtener subsidios críticos que fundamentasen los argumentos de los análisis. Las respuestas de las coordinadoras referentes a la organización de la matriz curricular recomiendan una discusión colectiva previa a la implantación de las directrices curriculares del curso de pedagogía. Sin embargo, se constató que cada institución dirigió la implantación de la matriz de acuerdo a su cultura institucional. Las ideas que cada equipo de formadores concede a la formación de los futuros profesores también contribuyen activamente a dar forma a la matriz curricular. No obstante, estos conceptos de formación están vinculados, a veces, a una visión idealizada de la función formativa de los cursos de pedagogía, incluso con diferentes cortes ideológicos y que no siempre tienen en cuenta las contradicciones que acompañan a las decisiones del ámbito político de la educación. El análisis de las disciplinas que constituyen las matrices curriculares y los objetivos propuestos por la nueva resolución, vinculada a las entrevistas de las coordinadoras de curso, proporcionó una comprensión más eficaz en la inserción de esta resolución en el locus de formación de futuros profesores.

Palabras clave: *Directrices Curriculares Nacionales; Formación de Profesores; Políticas Públicas.*

Referências

- AGUIAR, Márcia Angela da S.; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias. **Revista Linhas Críticas**. Volume 11. Brasília, DF, 2005a.
- . Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 959-982, out. 2005b.
- CAMPOS, Roselane Fátima. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. **In: Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Portugal: Porto Editora, 2003.
- . Cenário da formação de professores no Brasil. Campinas, ANFOPE, 2004. Disponível em: www.lite.fac.unicamp.br/anfope
- BRASIL. Ministério de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, número 68, Campinas: Cedes, dez.1999.
- . Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **In: Educação & Sociedade, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, número 80, volume 23, Número especial. Campinas: Cedes, setembro, 2002.
- . Certificação Docente e formação do educador: regulamentação e desprofissionalização. **In: Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, número 88, volume 24, Número especial. Campinas: Cedes, dezembro, 2003.
- . A (nova) Política de formação de professores: a prioridade postergada. **In: Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, número 100, volume 28, Campinas: Cedes, outubro, 2007.

- LIBANEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *In: Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, volume.27, número.96, outubro, 2006.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 4ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flavio Antonio. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior. *In: Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares.* Portugal: Porto Editora, 2003.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis.** Portugal: Porto Editora, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.
- SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, número 68, Campinas: Cedes, dez./1999.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Márcia Hobold

UNIVILLE. E-mail: gmhobold@terra.com.br

Maria Aparecida de Aguiar

UNIVILLE e INESA. E-Mail: cida.aguiar@gmail.com

Rosane S. Junckes

PUC SP. E-Mail: rosanejunckes@gmail.com

Aliciene F. M. Cordeiro

UNIVILLE. E-Mail: aliciene_machado@hotmail.com