

O ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE CRISE DO CAPITAL VIRTUALIZADO E DA INDIVIDUALIZAÇÃO SOCIAL PÓS-MODERNA: SUA EXPRESSÃO NAS DIRETRIZES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Regina Celia Linhares **Hostins** – UNIVALI

1. O ensino superior na sociedade contemporânea

A conjuntura que conforma a organização do ensino superior brasileiro na contemporaneidade evidencia os preceitos do que se denominou “sociedade e/ou economia do conhecimento” (CAVALCANTI; GOMES, 2005), “economia das bolhas financeiras” e “individualização social pós-moderna” (KURZ, 2008; 2009). Tais expressões revelam ou denunciam os lados de uma mesma moeda, ou seja, o totalitarismo do capital que, em decorrência do processo de globalização, da revolução tecnológica e neoliberal e da ideologia pós-moderna da “virtualização”, assumiu uma dimensão abrangente que se estende a todos os domínios da vida social.

“Sociedade do conhecimento” é uma expressão que ganhou força nos anos de 1990 e cujo uso em muito contribuiu para a disseminação do espírito de comercialização do conhecimento. Esta é reconhecida por designar as mudanças ocorridas na sociedade em decorrência da globalização, da retração do Estado em favor das grandes corporações e do livre fluxo de capitais, do fortalecimento das redes de informação e das revoluções tecnológicas sucessivas.

Nessa sociedade, o aumento da produtividade está diretamente vinculado ao trabalho intelectual e à gestão do conhecimento. Isto é, “o valor dos produtos depende cada vez mais do percentual de inovação, tecnologia e inteligência a eles incorporadas. (CAVALCANTI; GOMES, 2005, p.4).

Evidência marcante dessa concepção são os posicionamentos do Banco Mundial, ainda na década de 1990. Relatório publicado por essa agência alerta os países em desenvolvimento quanto à importância do conhecimento como gerador de riqueza e como uma nova maneira de encarar os problemas do desenvolvimento. A análise do desenvolvimento por esse prisma “reforça algumas lições bem conhecidas, como o valor de um regime aberto de comércio e do ensino básico universal” (BANCO MUNDIAL, 1999, p.2).

Por essas razões, pela necessidade de “reforçar lições já conhecidas”, é que a Educação em todos os níveis passa a assumir posição central nas políticas

internacionais, com maior ênfase a partir dos anos de 1990. Nos países que “necessitam encarar os problemas de desenvolvimento” a educação superior e as Instituições de Ensino Superior assumem importante papel e lugar nessa política. Por meio delas será possível viabilizar o fluxo de informações, saberes e conhecimentos, desde que eficientemente gerenciados. Afinal, como se posiciona o Banco Mundial (1999, p. 2):

Não será fácil eliminar as defasagens de conhecimento. Os países em desenvolvimento estão visando um alvo móvel, porque os países industrializados de renda alta estão constantemente expandindo a fronteira do conhecimento. Na verdade, ainda maior que a defasagem de conhecimento é a defasagem da capacidade de criar conhecimento. As diferenças em certas medidas importantes de criação de conhecimento são muito maiores entre países ricos e pobres do que as diferenças de renda. Mas não será necessário que os países em desenvolvimento reinventem a roda — ou o computador, ou o tratamento da malária. **Em vez de recriar conhecimentos existentes, os países mais pobres têm a opção de adquirir e adaptar os conhecimentos já disponíveis nos países mais ricos** (BANCO MUNDIAL, 1999, p.2, grifo nosso).

Explicita-se, desse modo, que tipo de conhecimento e de educação a “sociedade do conhecimento” reserva para esses países. Ademais, compreende-se que professor, que aluno e que tipo de ensino será necessário para “adaptar”, “adquirir” o conhecimento dos “países mais ricos”. Como se trata de reprodução do conhecimento, o tempo de formação no ensino superior poderá ser mais curto, o currículo mais flexível e diversificado, as práticas de ensino e aprendizagem, instrumentais; como se trata de “aprender a aprender” o professor será o gestor desse processo.

E que tipo de conhecimento será relevante nessa educação? O Banco Mundial (1999, p. III) “considera dois tipos de conhecimento: o técnico (por exemplo, sobre agricultura, saúde ou contabilidade) e o de atributos (a qualidade de um produto, a credibilidade de um mutuário ou a diligência de um trabalhador)”. Como não será preciso “reinventar a roda”, tanto professores como alunos podem ser dispensados de qualquer exercício teórico, conceitual, de nível mais complexo, afinal deles serão exigidos conhecimentos tácitos e competências aplicadas a situações reais de uso, no nível de suas capacidades individuais e ao ponto de convertê-los em empreendedores.

Para instituição de tais políticas, o presidente do Banco à época (1999), James D. Wolfensohn, levanta “três lições de particular importância”: a primeira refere-se a necessidade desses países de instituir política de redução das defasagens de conhecimento. Como exemplo cita: “investimentos públicos eficientes em oportunidades de educação permanente, a manutenção da abertura para o mundo e a

eliminação de barreiras a concorrência no setor das telecomunicações”. A propagação da Educação a Distância cumpre com primazia tal quesito.

Na segunda lição o Banco convoca governos, doadores bilaterais, instituições multilaterais, as organizações não-governamentais e o setor privado a colaborar no fortalecimento das instituições. Nesse campo, o Brasil absorveu bem a lição. São conhecidos os dados oficiais MEC/INEP (2007) sobre a existência de um percentual altamente desproporcional de Instituições de Ensino Superior - IES privadas (89,28%) em relação às públicas (10,72%) nos países, até 2006.

A terceira lição refere-se à possibilidade de colher frutos em duas áreas: aumento dos benefícios sociais, com provisão mais eficiente de bens públicos e melhor funcionamento dos mercados, que coordenarão os recursos e distribuirão as oportunidades pela sociedade de maneira mais eficiente (BANCO MUNDIAL, 1999).

O crescimento expressivo, nas últimas décadas, das redes de Investimento Social Privado, que repassam “voluntariamente” recursos privados para projetos sociais, representa a confiança nas lições propagadas pelo Banco Mundial. Participam neste universo, as ações sociais protagonizadas por empresas, fundações e institutos de origem empresarial ou familiar. No Brasil e na América Latina e Caribe são destaques o GIFE – Grupo de Instituições, Fundações e Empresas e o PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e do Caribe.

O GIFE é a primeira associação da América do Sul a reunir empresas, institutos e fundações de origem privada que praticam investimento social privado - repasse de recursos privados para fins públicos - por meio de projetos sociais, culturais e ambientais, de forma planejada, monitorada e sistemática¹. Em 13 anos, a rede cresceu 208%. Desde 1995, quando iniciou as atividades, sua base de associados saltou das 26 organizações para 112 em 2008. No ranking das áreas priorizadas destacam-se Educação, Cultura, Artes e Desenvolvimento Comunitário (www.gife.org.br).

O PREAL² por sua vez, tem como principal objetivo envolver o conjunto da sociedade e seus atores no aperfeiçoamento das políticas educativas proporcionando

¹ A Rede GIFE de Investimento Social Privado com o propósito de construir uma sociedade sustentável, “procura transferir para os projetos que financia ou opera a *cultura da gestão* de recursos financeiros e humanos, *planejamento*, definição de *metas e avaliação* de resultados, buscando a cumplicidade da comunidade nas tomadas de decisão”. (WWW.gife.org.br).

² El PREAL es un proyecto conjunto del Dialogo Interamericano y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo de La Educacion, CINDE. Las actividades de PREAL son posibles gracias al apoyo que brindan, o han brindado, las siguientes organizaciones: United Status Agency for Internacional Development (USAID), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Mundial, Global Development Research Network, Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), la Fundación Tinker, Fundación AVINA, GE Foundation, entre otros donantes (www.preal.org. online).

informações e conhecimentos a líderes de opinião e autoridades, públicas e privadas. A ênfase dos seus projetos é a colaboração entre a sociedade civil e os governos na melhoria dos sistemas de Educação e no fortalecimento das suas capacidades de gestão (www.preal.org, online).

Interessante observar que no mesmo ano de publicação do Documento do Banco Mundial em tela, ou seja, 1999, o PREAL criou a Comissão Centroamericana sobre a Reforma Educativa, composta por 22 personalidades centroamericanas interessadas na melhoria da Educação em seus países. Os membros foram escolhidos entre representantes do mundo empresarial, dos governos, e da academia (www.preal.org)³.

Como síntese dessa homilia depreende-se que o conhecimento tão propagado pela economia do conhecimento não passa de um receituário ou de uma mercadoria – para os países pobres - em uma sociedade cujo cliente estabelece relação individual direta com o mercado universal e a concorrência universal. Na educação, o aluno é o cliente que escolhe o conhecimento que quer adquirir em um tipo de *fast-food* gnosiológico e o professor e a escola são os gestores desse conhecimento, monitorados e avaliados pelos governos e pela iniciativa privada.

Para denunciar o domínio do capital financeiro transnacional e proceder à crítica da sociedade da mercadoria, Robert Kurz cunhou a expressão “economia das bolhas financeiras” (2008; 2009), tendo por pressuposto a compreensão de que o sistema financeiro e de crédito não são setores autônomos, mas componentes integrantes na reprodução ampliada do capital. Nesse sistema, considera o autor, o crédito foi inflado “muito para além da capacidade minguate de produção real de valor, de maneira historicamente sem precedentes” (KURZ, 2008, online).

Na realidade, o ponto de partida e a força motriz deste modelo, pautado na hiper valorização do conhecimento, “não consistia em receitas monetárias de criação real de valor, mas em ‘capital fictício’ de bolhas financeiras sem substância”, viabilizadas pela expansão da alta tecnologia e “desde há muito desligadas da aplicação produtiva de força de trabalho humana. Desta forma se pôs em movimento uma conjuntura global de déficit, agora na iminência de queda brusca”. Essa bolha foi agora atingida com toda a força pelo “surto de crise global e abalada nos seus fundamentos”, como uma explícita

³ Interessante observar que o ex-ministro de Educação no governo de Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Sousa consta como membro do Conselho Consultivo do Programa, assim como Maria Helena Guimarães de Castro, Guiomar Namo de Mello, Simón Schwartzman, Claudio de Moura Castro, e outros intelectuais que na era FHC, contribuíram para a disseminação das idéias e políticas de privatização da Educação brasileira. (www.preal.org, online).

“manifestação da falta de condições de valorização real do capital” (KURZ, 2008, online).⁴

Diante da real situação da crise de proporções catastróficas acontecendo no seio da sociedade mundial, notadamente no sistema financeiro e de crédito, as ferramentas que dispomos para proceder à crítica ou compreender esse fenômeno na sua totalidade, nada mais são do que discursos e instrumentos de individualização abstrata. Esses decorrentes da hegemonia do discurso pós-moderno e da dominação mundial do capital virtualizado.

Pode-se considerar que a economia das bolhas financeiras e do conhecimento, caminha de mão com a ideologia pós-moderna. Ambas encontram guarida na chamada “Revolução Neoliberal” que, desde os anos de 1970/80, tem subordinado a chamada macroeconomia - que se ocupa de estudar o contexto global dos processos econômicos e as relações com os seus elementos particulares – ao ponto de vista microeconômico (KURZ, 2008).

Na concepção do autor (2008, online) a negação da totalidade e do social e a exaltação da “micro-economificação” têm direta vinculação com a ‘individualização’ social pós-moderna. No campo científico, a agenda pós-moderna propaga a exaltação às diferenças, ao fragmento, ao imediato. Além disso, celebra o pluralismo, o efêmero, o particular enquanto condena as “metanarrativas” ou interpretações teóricas que busquem aplicação universal e apreensão dos processos históricos, políticos, econômicos que atingem com maior intensidade e poder a vida cotidiana.

Moraes (2001) denominou esse movimento de uma verdadeira “marcha ré intelectual e teórica”. Para a autora, a crítica contemporânea à “racionalidade moderna e iluminista” desestruturou tudo o que se sustentava nessa concepção, e as ciências de modo geral – particularmente a Educação – ao perderem seus tradicionais instrumentos de legitimação, sofreram fortemente o impacto do movimento crítico e trataram então de proceder a uma sanitização de tal racionalidade. Nessa inspeção crítica jogaram fora não só as impurezas, “mas o próprio objeto da inspeção, não apenas o método,

⁴ O conceito de valorização fundamenta-se na concepção de Marx do processo de produção capitalista. Tumolo (2005, p. 150) esclarece os conceitos envolvidos nesse processo, de acordo com a definição de Marx, na obra *O Capital* (1983). “O processo de produção de mercadorias representa a unidade entre processo de trabalho e processo de formação de valor e, diferentemente, o processo de produção capitalista, representa a unidade entre o processo de trabalho e o processo de valorização. Este último, cujo escopo é a produção de capital, distingue-se do anterior, que tem como finalidade a produção apenas de mercadorias. Ambos se diferenciam do processo simples de trabalho, uma vez que este objetiva a produção somente de valor de uso, de riqueza, e, por isso, não pressupõe nenhum dos outros dois processos. O processo de produção de mercadorias implica o processo de trabalho, mas não o processo de produção capitalista, e este, por sua vez, pressupõe os outros dois processos” (TUMOLO, 2005, p. 250; grifos do autor).

como também a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de cognição do real” (MORAES, 2001, p.5).

Hoje, porém, em face da crise anunciada – tão presente e comentada nos discursos da mídia em nossos dias – esses conceitos começam a ruir e no âmbito das relações sociais, como afirma Kurz (2009, online) a tão condenada “totalidade” vinga-se

[...] da ignorância da microeconomia. Já o desenvolvimento, como imagens invertidas, de desemprego em massa, por um lado, e, por outro, da economia das bolhas financeiras e da globalização aponta para o fato de o todo ser algo diferente da mera soma das partes. A presente crise financeira, com a sua iminente repercussão sobre a conjuntura mundial, designada pelo ex-presidente da Reserva Federal dos EUA como ‘a crise do século’, põe a ridículo a sobrevalorização descontextualizada dos dados econômicos. A microeconomia já não consegue explicar nada. A sua actual miséria é também a miséria da ‘individualização’. Os seres humanos vão bater com o nariz no fato de serem de natureza social.

A miséria da “individualização”, na concepção de Kurz instalou-se com a esquerda pós-moderna que contribuiu para a diluição da totalidade do capital em micro-conflitos particulares, assim como para o sumiço da objetividade negativa de suas categorias, no regateio do mercado dos discursos.

Em tempos de crise, a negação pós-moderna de qualquer crítica à ideologia continua. Aliás, ela é a que melhor serve à “política do avestruz” (KURZ, 2008) para quem os acontecimentos não passam de “uma ficção”. A este respeito, Kurz (2009, online) afirma:

[...] o modo de pensar pós-moderno continua, precisamente porque se desfazem os seus pressupostos sociais: se de qualquer maneira já nada mais funciona, porque tudo não passa de um constructo, então, para os flexi-indivíduos, levanta-se a exigência de ‘reconhecimento’ geral e de acabar com qualquer ‘luta pela verdade’. Enquanto a ideologia pós-moderna ainda sabia sem dúvida que o discurso era mesmo assim, um “jogo de poder”, sem, no entanto refletir sobre o contexto da sua condição social, os filhos dos cidadãos da ideologia alternativa gostariam de se presumir apenas e só sujeitos do conhecimento neutrais e inocentes, que entre si se presenteiam afetuosamente com argumentos, num bunker protegido de bem-estar. Esta tentativa de transformar o debate teórico numa distribuição natalícia de presentes à moda alemã durante todo o ano é, no entanto, o caminho mais seguro para o massacre geral.

Se entendermos, no entanto, que todo saber está sempre vinculado, de maneira complexa e nem sempre consciente, a uma ontologia, a uma representação da realidade, pode-se indagar sobre as conseqüências para a ciência e, de modo mais preciso, para a ciência da educação, da adesão consciente ou irrefletida à concepção de individualização social pós-moderna. Afinal, como observa Lukács (1979, p. 24), as representações ontológicas são inevitáveis: “[...] na vida, quer saibamos e queiramos ou

não, somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico”. Por se desenvolver a partir da vida e jamais perder a conexão com a atitude ontológica espontânea do cotidiano, a ciência “[...] pode tornar consciente e crítica essa inevitável tendência da vida, mas pode também atenuá-la ou mesmo fazê-la desaparecer”.

O que se indaga, todavia é se pesquisadores, docentes e outros profissionais que lidam diretamente com a produção do conhecimento e sua difusão têm o direito de se deixar arrastar pelo espírito do tempo ou devem contrapor-se a ele, exercendo a crítica necessária a fim de “tornar consciente” a forma da mercadoria e do dinheiro na sociedade do conhecimento.

As ideias de Lukács contribuem para a crítica ontológica, especialmente quando afirma que se a ciência não se dedica ao conhecimento mais adequado possível da realidade, se ela não utiliza seus métodos para descobrir as verdades ontologicamente fundadas, então sua atividade se reduz a mera sustentação da práxis no sentido imediato. Se ela conscientemente, não deseja “abandonar este nível, então sua atividade transforma-se numa manipulação dos fatos que interessam aos homens na prática” (LUKÁCS, 1984, p.3).

As análises até então empreendidas evidenciam as condições concretas que configuram a vida cotidiana em face das complexas relações da sociedade contemporânea, e suas manifestações na Educação. Revelam o caráter mediador que tem a Educação entre a reprodução individual e a reprodução da sociedade, cujas circunstâncias e práticas sociais efetivadas mantêm uma regularidade entre si e se revelam como resultados de processos históricos.

Nessa perspectiva crítica e mediante o necessário exercício de compreensão das determinações e contradições que compõem essa realidade, impõe-se o esforço de pensar, com as devidas mediações, como esses elementos da realidade mais ampla se articulam e se revelam na constituição das diretrizes para a organização do Curso de Pedagogia.

A organização do curso de Pedagogia: definições, prioridades e disputas

A transformação da educação em mercado trouxe graves conseqüências para o ensino de graduação. Os propósitos desse nível de escolaridade tornaram-se instrumentais, os sistemas de gestão racionalizados, os currículos diversificados e

flexibilizados, os tempos e espaços de encontro reduzidos, a relação com o conhecimento relativizada.

Esta linha de posicionamento explicita-se no primeiro documento divulgado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE,⁵ com orientações para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Entre as recomendações destacam-se: assegurar ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos; evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos; permitir variados tipos de formação em um mesmo programa; reconhecer habilidades, competências e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar; fortalecer a articulação da teoria com a prática; incluir orientações para a condução de avaliações periódicas (BRASIL, 1997).

Obviamente, das definições e normativas oficiais para Educação Superior decorrem ordenações particulares para o Curso de Pedagogia. Nesse âmbito, determinadas definições repercutem não somente no interior do curso – e nele encontram maior ou menor abrigo - mas chegam mais longe, interferindo diretamente na organização da escola, nos demais níveis e modalidades de ensino. Das ordenações desencadeadas e consolidadas na formação superior “dependerá a formação das próximas gerações desse sujeito genericamente denominado “pedagogo”, a qual se encontra inelutavelmente ligada à formação das próximas gerações de brasileiros por meio da escola” (EVANGELISTA, 2005, p.1).

Esse processo, contudo, não ocorre de forma linear, com uma incorporação passiva das ordenações por parte dos sujeitos envolvidos. Há nesse campo um processo ativo de influências mútuas, disputas e manifestações contraditórias, as quais estão em constante modificação, como os movimentos do evento histórico.

Não é possível ignorar, por exemplo, a história de luta política pela escolaridade, pela manutenção da escola pública, por uma formação docente mais crítica, em que participam interlocutores de segmentos variados - universidades, associações, governo, intelectuais - e de diferentes posições. Do mesmo modo, não se desconhece os profundos embates decorrentes de “projetos antagônicos de educação e de sociabilidade conduzidos pelos setores privatistas [...]” (MANCEBO; SILVA JR; OLIVEIRA, 2008, p.8).

⁵ O Conselho Nacional de Educação foi criado em 1995 com a aprovação da Lei 9.131. Esta Lei (letra "c" do parágrafo 2o do seu art. 9º) dispôs como uma das competências deste órgão deliberar sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

Particularmente, no que se refere às discussões sobre o Curso de Pedagogia, no Brasil são reconhecidos os campos de debates e de vigilância crítica instituídos pelo movimento nacional de educadores representados, entre outros, por entidades como a ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, a ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, o CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade, o FORUMDIR - Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País.

A trajetória de luta desse movimento tomou corpo a partir do longo processo de formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, aprovada em 1996, iniciada ainda na década de 80, com a participação dos educadores. As contribuições apresentadas nesse período foram descartadas, em face do modelo imposto pelo Banco Mundial. “Instaurou-se, assim, ao final, com esta lei, uma reforma autoritária e consoante com o ajuste neoliberal. A educação, de direito social e subjetivo de todos, passa a ser encarada cada vez mais como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado, ou oferecido como filantropia” (SHEIBE, 2003, p.3) .

A LDBEN/ 96 incorporou alguns conceitos que marcaram o debate da crítica na década de 1980, no entanto pode-se dizer que foi uma apropriação às avessas. Determinados conceitos como: descentralização, autonomia, igualdade, cidadania tão caros ao movimento assumiram uma roupagem disfarçada e passaram a significar, respectivamente: desconcentração da responsabilidade do Estado, liberdade de captação de recursos, equidade; cidadania produtiva; e adequação ao mercado (SHIROMA et al., 2000).

O processo histórico de definição das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, instituído a partir da Reforma Educacional Brasileira nos anos de 1990 é marcado, também, por disputas, posições, interesses – particulares e/ou de grupos – nos quais se discute que profissional formar, que conhecimentos privilegiar, qual a estrutura necessária, como esse processo deve ocorrer e a quem interessa determinadas definições. “Sem dúvida, trata-se de um terreno de contendas conceituais no qual o vencedor - historicamente auto-referido como formador de almas - portará o direito supostamente legítimo de definir o que é o “pedagogo” no Brasil, hoje (EVANGELISTA, 2005, p.1).

Em face da conjuntura que conforma a organização do ensino superior brasileiro e dos embates que mobilizaram diferentes grupos sociais, com projetos antagônicos de Educação, realizo uma breve análise comparativa entre dois documentos aprovados e

publicados pelo Conselho Nacional de Educação nos anos de 2002 e 2006, respectivamente. Um deles refere-se à *Resolução CNE/CP 01 e 02/2002* que institui Diretrizes para Formação de Professores, considerado o primeiro documento disciplinador da área, na década de 2000. O outro documento, a *Resolução CNE/CP nº 1/2006*, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura e se constitui, por hora, no último documento publicado pelo CNE, em relação à formação em Pedagogia.

Nesse exercício analítico destaco os conceitos de currículo, processo de ensino-aprendizagem e gestão, presentes nesses documentos, de modo a localizar possíveis regularidades e/ou diferenciações que marcaram os ordenamentos políticos para a área no período 2002-2006.

Indicações	Resolução CNE/CP 01 e 02/2002	Resolução CNE/CP nº 1/2006
Formação	Graduação licenciatura - Formação de Professores da Educação Básica 2800 horas ; 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares; 200 horas de outras atividades acadêmico-científico-culturais	Graduação em Pedagogia, licenciatura: Formação para docência : Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio (Normal), e Educação Profissional (serviços e apoio escolar), e outras áreas com conhecimentos pedagógicos. Também compreende organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. 3.200 horas : 2.800 horas atividades formativas; 300 horas Estágio Supervisionado; 100 horas atividades teórico-práticas de aprofundamento
Currículo	Competências como concepção nuclear do Currículo em eixos articuladores: conhecimento profissional, interação e comunicação, disciplinaridade e interdisciplinaridade, formação comum e específica. Conhecimentos a serem ensinados: filosóficos, educacionais e pedagógicos. A prática deverá permear toda a formação do professor e não poderá ficar reduzida a um espaço isolado; todas as disciplinas terão a sua dimensão prática	Núcleo de estudos básicos : concepções de diferentes áreas do conhecimento; gestão democrática; conhecimento multidimensional sobre o ser humano; estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; códigos de diferentes linguagens; educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade...; ética, estética e ludicidade; organização da educação nacional; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos : voltado às áreas de atuação profissional Núcleo de estudos integradores : projetos de iniciação científica, monitoria e extensão; atividades práticas nas mais diferentes áreas do campo educacional; atividades de comunicação e expressão cultural.

Indicadores	Resolução CNE/CP 01 e 02/2002	Resolução CNE/CP nº 1/2006
Processo ensino e aprendizagem	Competências como concepção nuclear do ensino e da avaliação; metodologias de ação-reflexão-ação e resolução de situações-problema; avaliação como diagnóstico e aferição de resultados; aprendizagem como processo de construção; conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem	Metodologias de Ensino de: análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos; aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos; planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural; investigações sobre processos educativos e gestoriais; avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos; procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural; estudo, análise e avaliação de teorias da educação;
Gestão	Competências como concepção nuclear da organização institucional e da gestão da escola; avaliações: periódicas e sistemáticas dos cursos, procedimentos e processos diversificados; estrutura com identidade própria; autonomia nas decisões; interação sistemática com as escolas de educação básica; flexibilidade nos projetos; oferta de formação continuada	Participação em atividades da gestão de processos educativos , no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; em reuniões de formação pedagógica. Docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas; princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética

Quadro 1 – Indicadores da organização do curso de Pedagogia, nas Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002 e nº 01/2006.

O primeiro aspecto que merece destaque refere-se ao profissional que se quer formar no decorrer desse tempo histórico. Enquanto o primeiro documento (01/2002) restringe o campo de atuação do professor ao nível da Educação Básica, o segundo (nº 01/2006) define-se por uma concepção extremamente abrangente. Isto é, abriga-se sob o guarda-chuva da “docência como ação educativa” tanto a atividade de ensino, nos mais diversos níveis e modalidades, como a gestão de sistemas e instituições de ensino, além da produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.

A adoção dessa concepção abrangente parece indicar uma adesão aos posicionamentos apresentados pelo movimento de educadores, desde 1999. A principal representante do movimento – ANFOPE – sempre assumiu a postura em prol da concepção de docência. Neste sentido é revelador o documento que as entidades representativas da área enviaram ao CNE, em 2004, denominado *A definição das diretrizes para o Curso de Pedagogia*. Nesse documento as entidades representativas - ANFOPE, ANPEd e CEDES - assumem que:

É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos

de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte (1983) considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar (ANFOPE, 2004, p.6).

A última resolução indica, talvez, uma busca de consenso, uma proposta conciliatória dos diversos interesses apresentados. Do mesmo modo, observou-se na definição e distribuição da carga horária uma modificação expressiva em relação à Resolução de 2002. Se naqueles anos houve uma restrição significativa da carga horária (2.800 horas) e destas um percentual bem expressivo dedicado às práticas, nos anos atuais expandiu-se para 3.200 horas, equilibradamente distribuídas entre as atividades de aprofundamento teórico-metodológico e atuação profissional. Todavia, deve-se considerar que o aumento de carga horária pode se tornar pouco significativo frente à dupla configuração da formação agora assumida: atuação profissional (como professor em diversos níveis de ensino e gestor) e produção de conhecimento.

Se a concepção de docência como ação educativa se evidencia nos ordenamentos da Resolução de 2006, nos diversos indicadores analisados (currículo, gestão e processo de ensino-aprendizagem), a concepção de competências impregna, de modo dominante o discurso e as orientações da Resolução de 2002. Essa concepção, considerada “nuclear” na organização do curso demonstra também influências marcantes do discurso predominante na época, nos documentos internacionais e na produção científica da área.

Nos documentos das políticas internacionais esse conceito responde bem aos critérios do gerenciamento da Educação e da racionalização dos sistemas em busca da gestão competente do conhecimento. No meio intelectual e acadêmico as idéias de Perrenoud⁶ - exerceram forte influência e lastrearam-se nas noções pragmáticas do “aprender a aprender”, das metodologias de ação-reflexão-ação e resolução de situações-problema e dos múltiplos saberes.

Outro aspecto que chama atenção na *Resolução CNE/CP 01/2002*, mas que mantém estreita conexão com a concepção de competência, é a estrondosa valorização da “prática” e o conseqüente “reco da teoria” (MORAES, 2001). Essa perspectiva de pensamento vincula-se às idéias do neopragmatismo em vigor, que descarta quaisquer

⁶ Philippe Perrenoud é sociólogo suíço e, desde os anos de 1990, tem sido referência no meio educacional brasileiro, nas temáticas relacionadas a profissionalização docente, avaliação e projetos de ensino.

possibilidades de compreender, interpretar ou apreender a realidade, para além do seu cotidiano imediato.

Nesta linha de pensamento o conceito de gestão, bem presente na Resolução 01/2006, atende ao critério do gerencialismo que domina a escola, principalmente nesse momento em que se expandem as redes sociais de investimento social privado, as empresas parceiras e amigas da escola e suas múltiplas estratégias de controle da qualidade e de formação do “gestor educacional”. (EVANGELISTA, 2005, p.7).

No pequeno exercício de aproximação e distanciamento de duas normativas produzidas em momentos diferentes e não tão distantes, é possível observar a história e seu movimento recíproco de produção e de superação das contradições, de dissolução e engendramento: dissolução que já é engendramento e engendramento que já é dissolução (MORAES, 2000, p.22).

Outras questões relevantes estão presentes e dialogam nos documentos em análise, no entanto, os aspectos até aqui levantados são reveladores e nos permitem pensar sobre a atividade docente na universidade, a partir dessas ordenações e das circunstâncias complexas que configuram a realidade social e o campo no qual nos situamos como professores e pesquisadores em Educação.

Para continuar a pensar

Férteis possibilidades de análise e de conexões se revelam quando nos colocamos a pensar os projetos em disputa na sociedade contemporânea, particularmente na educação superior. Localizamos a manifestação de um amplo contexto econômico, de relações sociais conflituosas, num “particular” projeto de formação do pedagogo. Encontramos num tempo e espaço circunscrito ao presente, a expressão materializada da historicidade e num terreno de “concepções inovadoras”, idéias não tão novas, conceitos não tão contemporâneos, mas que se repaginam num processo permanente de reprodução e superação. Duarte (2003, p.29) sintetiza essa idéia ao afirmar que “a reprodução do ser social é um processo dialético no qual não se separam a criação do novo e a conservação do existente”.

Por essa razão, o percurso que fazemos para a apropriação do conhecimento exige uma abordagem genética da complexidade do objeto real, que “é a descoberta da processualidade histórica que articula a sua gênese com a configuração presente.

Conhecer o objeto significa também conhecer o processo histórico que lhe consubstancia - e não apenas a sua forma presente. (LESSA, 2001, p.9).

Perceber a contradição, a força interna que atua no movimento histórico é papel de todo professor e pesquisador que, de modo consciente, se propõe a identificar no acontecimento em análise as forças contrárias, as interrelações e posições de embate que se produzem e interferem na sua realização, seja para a reprodução ou para transformação. Trata-se, em síntese, de um movimento que busca pensar a realidade na perspectiva de perceber suas contradições e sua processualidade para além da sua individualização.

Referências

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *A definição das diretrizes para o Curso de Pedagogia*. 2004. Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>. Acesso em 19 jan. 2009.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1998 - conhecimento para o desenvolvimento. 1999. Disponível em: http://www.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2007/06/20/000020953_20070620154013.pdf. Acesso em 16 de novembro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Superior 2007*. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 02 mar. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº: 776/97. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: CNE, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Brasília: CNE, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos.pdf>. Acesso em 08, dez. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *RESOLUÇÃO CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Brasília: CNE, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos.pdf>. Acesso em 08, dez. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Brasília: CNE, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos.pdf>. Acesso em 08, dez. 2008.

CAVALCANTI, M.; GOMES, E. A Sociedade do Conhecimento e a política industrial brasileira. Disponível em: <http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivo/sti/publicacoes.pdf>. Acesso em 11 mai. 2005.

DUARTE, N. *Sociedade do Conhecimento ou sociedade das ilusões*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

EVANGELISTA, O. Curso de Pedagogia: propostas em disputa. *Encontro Catarinense de Estudantes de Pedagogia*. Florianópolis, UFSC, 29 out 2005.

GIFE. www.gife.org.br

KURZ, R. *Crise mundial e ignorância*: Carta aberta às interessadas e interessados na EXIT! na passagem de ano 2008/2009. Disponível em: <http://obeco.planetaclix.pt/rkurz318.htm>. Acesso em 12 jan. 2009.

KURZ, R. *Entrevista à revista online portuguesa "shift"i* 2008. Disponível em <http://www.exit-online.org/>. Acesso em 06 de dez de 2008.

LESSA, Sérgio. *O Método*. Fortaleza: UFC, Mimeo, 2001.

LUKÁCS, G . *Ontologia do ser social*: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. *Ontologia do ser social*: neopositivismo. Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins. Darmstadt: Lucherrhand. Trad. de Mário Duayer. Versão preliminar. 1984.

MANCEBO; SILVA JR; OLIVEIRA (orgs). *Reformas e políticas*: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MORAES, M. C. M. *Recuo da teoria*: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Portugal, v. 14, n.1, 2001.

MORAES, M.C.M. Dupla problemática do objeto da história: ontológica e metodológica. In: _____. *Reformas de Ensino, modernização administrada*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

PREAL. WWW.preal.org.br

SCHEIBE, L. Políticas para a Formação dos Profissionais da Educação neste início de Século: análise e perspectivas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, Poços de Caldas, out. 2003.

SHIROMA, Eneida Oto et al. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&S, 2000.

TUMOLO, P.S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, 2005.

WOOD, E. M. O que é a agenda "pós-moderna"? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B.(orgs.). *Em defesa da história*: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 7-22.