

CAMINHOS DE FORMAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES PÓS RESOLUÇÃO CNE/CP N^o. 1/2006

Avanço de investigação em curso

Grupo de Trabalho: GT25 – Educação e desigualdade social

Angellyne Moço Rangel

Resumo:

O escopo deste trabalho consiste em apresentar proposições de uma investigação em curso que pretende analisar os caminhos de formação selecionados por Instituições de Ensino Superior do município de Campos dos Goytacazes / RJ para os Cursos de Graduação em Pedagogia após a promulgação da Resolução CNE/CP n^o. 1/2006, a qual definiu as diretrizes curriculares então vigentes para o curso supracitado. Entende-se que este ato normativo ocasionou impactos na estruturação dos currículos, sendo, portanto, profícua a investigação sobre o modo como as Instituições de Ensino Superior (na visão de seus coordenadores e docentes) recebem e entendem as alterações promovidas pela Resolução CNE/CP n^o. 1/2006 e como as traduzem nos projetos do Curso de Pedagogia.

Palavras-chave: formação, diretrizes, Pedagogia

1. INTRODUÇÃO

Ao analisar a história da formação de pedagogos no Brasil, pode-se perceber que, em muitos momentos, o Curso de Pedagogia tornou-se alvo de questionamentos quanto à sua identidade e função. No decorrer de sua existência, muitas foram as legislações voltadas à sua regulamentação curricular e muitas foram as disputas entre grupos e entidades educacionais em prol da consagração de seu ideal de educação no texto legal. Essa gama de atos normativos produzida em torno do Curso de Pedagogia redundou, pois, na definição de diretrizes instituídas pela Resolução CNE/CP (Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno) n^o. 1/2006.

Passados sete anos do estabelecimento legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, uma questão que figura como profícua do ponto de vista investigativo consiste em averiguar em que medida as definições decorrentes da Resolução CNE/CP n^o. 1/2006 são (ou não) subjetivadas por atores responsáveis por sua operacionalização, quais sejam, docentes e dirigentes de Instituições de Ensino Superior.

Para tanto, este trabalho, expressão de uma investigação em andamento cujo objetivo primordial consiste em identificar e analisar quais os impactos do novo modelo de formação na estruturação (currículos e projetos) dos Cursos de Pedagogia e de que modo a Resolução CNE/CP n^o. 1/2006 é operacionalizada pelos atores ligados, diretamente, a este curso, buscará pontuar os momentos históricos basilares do Curso de Pedagogia e o modo de condução da pesquisa em foco.

2. O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

A disputa pela hegemonia do campo¹ educacional, em termos de definição curricular, atravessou a trajetória histórica do Curso de Pedagogia, instaurando-se como marca nevrálgica de um cenário notadamente marcado por indefinições e ambiguidades. Silva (2002), ao analisar a trajetória de afirmação da identidade e cientificidade do Curso de Pedagogia no Brasil, reconhece a existência de quatro períodos principais: o período das regulamentações, de 1939 a 1972; o período das indicações, de 1973 a 1978; o período das propostas, de 1979 a 1998 e o período dos decretos, de 1999 aos dias atuais.

O primeiro período caracteriza-se pela publicação de uma série de documentos disciplinadores do Curso de Pedagogia, com destaque para o Decreto-lei n.º. 1.190/39, os Pareceres CFE (Conselho Federal de Educação) n.º. 251/62 e 252/69 e a Lei Federal n.º. 5540/68. Tais regulamentações foram responsáveis por determinar a formação do técnico em educação e do docente, mediante um currículo visto como “enciclopédico”, “teórico” e “generalista” que pouco contribuía para a definição do mercado de trabalho do diplomado em pedagogia.

Desde sua criação em 1939 até o começo da década de 60, o Curso de Pedagogia pautou-se no chamado “esquema 3+1”, oferecendo o título de bacharel a quem cursasse três anos de estudos voltados para conteúdos específicos da área (fundamentos e teorias educacionais) e o título de licenciado, a quem, após ter concluído o bacharelado, cursasse mais um ano de estudos dedicados à Didática e à Prática de Ensino. Já nessa época, surgiram inúmeras controvérsias quanto à manutenção ou extinção do curso de Pedagogia no Brasil. Os questionamentos centravam-se na existência ou não de um conteúdo próprio por parte do curso citado, ou melhor, na (im) pertinência do curso em preparar determinados profissionais da educação. Em 1968, a Lei n.º 5.540 inaugurou uma nova concepção de profissional atuante na área pedagógica ao instaurar, em nível superior, a formação de professores para o Ensino Médio e de especialistas em planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, assim como outras habilitações necessárias às particularidades do mercado de trabalho (Rangel, 2011). Em conexão a essa proposta, a Resolução CFE n.º 2/1969 direcionou a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, para o curso de graduação em Pedagogia (Brasil, 2005), que passaria a fornecer, então, um único diploma, o de licenciado – tal licenciatura, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos”, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais e nos anos iniciais de escolarização.

¹ O conceito de campo utilizado neste trabalho faz referência ao conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu. Suscintamente, o conceito bourdieusiano de campo pode ser entendido como um microcosmo que extravasa a dimensão material e alcança a dimensão simbólica, estando sujeito a pressões sociais externas, ao passo que não deixa de ser regido por leis específicas (“regras do jogo”) e revela posições e representações definidas de acordo com a estrutura de distribuição do capital (científico, cultural, econômico, etc). A posição que ocupa no campo e o capital que possui irão determinar (levando-se em conta as disposições individuais, ou seja, as origens sociais dos agentes) as estratégias e os investimentos acionados por cada indivíduo no sentido de conservar ou transformar a estrutura (quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais tendem à sua manutenção) (Bourdieu, 1990, p. 154). O poder dos agentes, dado pelo tipo e volume de capital possuído, é o que confere legitimidade (ou não) às posturas, práticas, comportamentos, valores e idéias dentro do campo. Em muitas ocasiões, o grupo dominante se apresenta como representante autorizado de seu campo, decidindo acerca das condições de elaboração e circulação do discurso e instaurando censuras, isto é, viabilizando ou não a exclusão de certos agentes da comunicação (Bourdieu, 1998, p. 133).

No segundo período assinalado por Silva (2002), assiste-se à formulação de encaminhamentos ao Conselho Federal de Educação, tais como as indicações n.º. 22/73, 67/75, 68/75 e 71/76, com o objetivo de empreender uma reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério. A idéia central era “formar o especialista no professor”, de modo a substituir o curso de pedagogia por novos cursos e habilitações acrescidas às licenciaturas, o que levaria à extinção do curso mencionado. Em paralelo, destaca-se o surgimento de movimentos sociais de educadores interessados em discutir o Curso de Pedagogia e reivindicar maior participação nos debates promovidos pelo CFE.

Assim, no terceiro período proposto por Silva (1999), intensificam-se as discussões acerca das funções e das estruturas curriculares do curso de pedagogia, multiplicam-se os seminários e os encontros nacionais com a temática da formação do educador e acirra-se o papel das associações, em conjunto com estudantes, professores, comunidade acadêmica, instituições universitárias e organismos governamentais, tendo em vista a elaboração de documentos que pudessem contribuir para a reformulação curricular dos cursos formadores de profissionais da educação. O ponto de partida de uma reação mais organizada da comunidade acadêmica, das instituições universitárias e dos organismos governamentais interessados em discutir aspectos atinentes ao Curso de Pedagogia e à formação de professores, deu-se com a realização do I Seminário de Educação Brasileira, em 1978, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (Rangel, 2011).

Não houve, neste período, redefinições consensuais e concludentes para o Curso de Pedagogia, ainda que se tenha assistido, com a criação da Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (ANFOPE), o espraiamento, no campo educacional (ou em parte dele), de concepções em defesa da instauração de uma base comum nacional na formação dos profissionais da educação e da docência como base da formação do educador² (Cruz, 2008, p. 61). Também cumpre salientar as mudanças na estrutura organizacional da educação do país mediante a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º. 9.394/96, em especial, no que se refere à proposição dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) como novos *locus* de formação docente.

Ao introduzir os ISEs como os novos possíveis locais de formação de professores da Educação Básica (artigo 62) e incumbi-los de manter o Curso Normal Superior destinado à formação de professores para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental (artigo 63), e, finalmente, ao admitir a formação de profissionais não docentes para a Educação Básica na pós-graduação (artigo 64), a LDBEN 96 acabou incitando novas especulações a respeito da função e mesmo da existência do Curso de Pedagogia no país (Silva, 1999, p. 86).

Por fim, o quarto período apontado por Silva (2002) inicia-se em 1999 e encontra-se entremeado por tentativas de solucionar, pela via autocrática, conflitos inerentes ao curso de pedagogia. Basta lembrar do Decreto-lei n.º 3.276/99, segundo o qual a formação em nível superior de professores para “atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, (deveria fazer-se) (...) exclusivamente em cursos normais superiores”. Tal assertiva governamental fez com que alguns educadores considerassem decretado o fim dos Cursos de Pedagogia e do Magistério de nível médio como formadores de docentes. Foi devido à pressão de grupos de educadores (pedagogos), que o decreto n.º 3.276/99 sofreu uma pequena correção no ano de 2000: trocou-se a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente” (Rainho, 2001). De qualquer

² Segundo Libâneo (2006), a tese central da ANFOPE, qual seja, “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”, apóia-se na sociologia. A visão sociologizante, fundamentada na teoria da divisão social e técnica do trabalho advinda do marxismo, levava ao entendimento que a formação no Curso de Pedagogia estava “fragmentada”, pois preparava para o mercado duas categorias de profissionais: pedagogos que planejam e pensam, de um lado, e professores que apenas executam, de outro. Em decorrência, a partir dessa crítica, determinou-se como palavra de ordem a eliminação da divisão do trabalho na escola e a transformação de seus membros em professores, tendo em vista a democratização do processo de trabalho escolar.

maneira, ainda na década de 2000, seguem-se os debates referentes às diretrizes curriculares, aos fundamentos e ao *locus* do Curso de Pedagogia, culminando na Resolução CNE/CP nº. 01 de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura (até então vigentes).

Paralelamente a tensões como licenciatura *versus* bacharelado, especialista *versus* generalista e docente *versus* pedagogo³, recorrentes na trajetória histórica do Curso de Pedagogia, as quais podem ser consideradas indicadores da dificuldade de consenso quanto ao profissional a ser formado e ao tipo de currículo a ser oferecido, a legislação educacional expunha, em atos normativos, conforme explicitado, sinteticamente, um quadro de rupturas e permanências, mobilizado pelos atores envolvidos na definição do perfil profissional do egresso em Pedagogia, cujo desfecho, ainda que parcial, ocorreu no ano de 2006, com a promulgação da Resolução CNE/CP nº. 1. Através da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 fica estabelecido que o curso de Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício da docência em Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e cursos em outras áreas que tenham como pressupostos os conhecimentos pedagógicos (art. 2º) (Brasil, 2006).

Assim, ao definir as bases legais de um novo modelo curricular orientado para a formação do pedagogo, estabelecendo a docência, leia-se “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional” (art. 2º) (Brasil, 2006), como seu fundamento basilar – um dos motivos de dissensos entre intelectuais da educação que pensam o Curso de Pedagogia –, a Resolução CNE/CP nº. 1/2006 inaugurou encaminhamentos formadores distintos.

3. DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: PREMISSAS E CAMINHOS DE FORMAÇÃO

Os encaminhamentos inaugurados pela Resolução CNE/CP nº. 1/2006 tornaram-se objeto de estudo de pesquisadores dedicados ao exame da formação do pedagogo e à elucidação de suas contradições e rearranjos (cf., por exemplo, Kuenzer e Rodrigues, 2006; Cruz, 2008; Vieira, 2007). Pesquisas recentes sobre a formação de profissionais em Cursos de Pedagogia no Brasil como as de Costa (2012) e Santos (2008), apontam para um caráter pragmático e instrumentalista desta formação, “responsável por profissionais mal preparados para trabalhar com as amplas inferências em que o campo da educação se insere” (Santos, 2008, p. 97). Para Costa (2012, p. 125), “o empobrecimento da noção de conhecimento (e) a valorização da epistemologia da prática (...) (secundarizam) a importância da aquisição de uma sólida formação teórica, colaborando para a formação de um profissional desintelectualizado”.

Comungando destas observações, Triches (2011, p. 16) percebe em seus estudos sobre as DCNs para o Curso de Pedagogia,

um empobrecimento teórico, tanto pelo alargamento da docência quanto o da gestão. (...) como consequência, temos a restrição da concepção de docência, gestão e pesquisa; a formação de uma perspectiva prática e utilitarista e o encurtamento do tempo de formação em razão da quantidade de conteúdos que compõem o currículo do curso.

Evangelista (2008), por sua vez, assevera a secundarização da produção do conhecimento: para a autora,

³ De acordo com Bourdieu (1998, p. 143), a relação de oposição entre palavras remete sempre a uma relação de oposição entre grupos sociais.

“tudo indica que o Curso configurar-se-á mais como campo de práticas (...) e menos como campo de teorização sobre a educação” (Evangelista, 2008, p. 559).

A formação de profissionais da educação, em especial, de professores atuantes na Educação Básica brasileira, se apresenta como tema amplamente revisitado por estudiosos e instâncias governamentais interessadas em discutir os fundamentos teórico-epistemológicos e mensurar as imbricações operacionais provenientes de tal formação. Isto porque a formação de profissionais da educação possui repercussões sobre o sistema escolar, incidindo sobre sua estrutura institucional e resultados pragmáticos.

Sendo o Curso de Pedagogia, principalmente após a promulgação da Resolução CNE/CP n.º. 1/2006, um importante canal de formação de docentes para a Educação Básica⁴, requisito essencial ao desenvolvimento político-social e econômico-cultural pretendido para o país é possível afirmar que a definição de um currículo para o educador atuante na base do sistema de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) aponta a existência de um problema demarcado por fortes questões políticas. Tais questões envolvem não apenas os grupos engajados na compilação da lei, mas, sobretudo, os atores sociais encarregados de executá-la. Às prescrições das DCNs para o Curso de Pedagogia correspondem, pois, interpretações e aplicações por parte das Instituições, sendo fundamental ressaltar a influência das representações sociais dos agentes no entendimento desta reformulação.

3.1 A PESQUISA (EM CURSO): PREMISSAS E CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO

Para investigar como o texto da Resolução CNE/CP n.º. 1/2006 tem produzido sentidos nas realidades (currículos e concepções) de Cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior, foram selecionadas as três Universidades do município de Campos dos Goytacazes, quais sejam, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Universidade Estácio de Sá (UNESA) e Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), bem como o Centro Universitário Fluminense (UNIFLU)⁵.

A escolha do município de Campos dos Goytacazes⁶ deve-se ao fato de ser o município da Região Norte Fluminense do Estado do Rio de Janeiro que possui a oferta mais significativa de Cursos de Pedagogia (contabilizando Instituições particulares e públicas reconhecidas pelo Ministério da Educação e excetuando-se Cursos de Graduação em Pedagogia à Distância). Além disso, cabe considerar aspectos conjunturais. Apesar de uma receita anual bilionária, devido, especialmente, ao recebimento dos *royalties* da produção de petróleo, os índices referentes à educação pública em Campos apontam resultados negativos com relação ao aproveitamento escolar dos alunos da rede pública municipal. O contraste entre riqueza e igualdade social é evidente.

A receita total do município foi de R\$ 2,0 bilhões em 2011, a 1ª do estado (em comparação que não inclui a capital), apresentando equilíbrio orçamentário. Suas receitas correntes estão comprometidas em

⁴ 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 (Brasil, 2006).

⁵ A seleção de um Centro de Universitário, cuja natureza institucional difere-se da Universidade, deveu-se ao fato de que este Centro abriga a antiga Faculdade de Filosofia de Campos (FAFIC), a mais antiga Instituição de Ensino formadora de pedagogos no município mencionado (desde 1965). Disponível em: <<http://www.uniflu.edu.br/graduacao-pedagogia.php>>.

⁶ Os dados sobre o município de Campos dos Goytacazes aqui apresentados podem ser encontrados na página eletrônica do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro: <www.tce.rj.gov.br>.

75% com o custeio da máquina administrativa. Sua autonomia financeira é de 10,6% e seu esforço tributário alcançou 7,9% da receita total. Em relação às receitas vinculadas ao petróleo, o município teve nelas 58,86% de sua receita total, um montante de R\$ 2.570,98 por habitante no ano de 2011, 6ª colocação no estado.

Quanto à educação, Campos dos Goytacazes teve 112.261 alunos matriculados em 2011, uma variação de 1,3% em relação ao ano anterior (em 2010 o total foi de 110.858 alunos matriculados). Foram 8.656 estudantes na creche, 79% na rede municipal, e 13.610 na pré-escola, 56% deles em estabelecimentos da prefeitura. O ensino fundamental foi ofertado a 74.425 alunos, 47% deles em 155 unidades municipais e 26% em 52 estabelecimentos da rede estadual. O ensino médio, disponibilizado em 61 unidades escolares, teve 15.570 alunos matriculados, 74% na rede estadual.

Para o conjunto do estado, o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB da rede estadual dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve passar dos 3,8 de 2005 para 6,0 em 2021; de 2,9 para 4,9 nos anos finais, e de 2,8 para 4,6 no Ensino Médio. As metas abrangem as dependências administrativas de cada município, com desafios para todos. No relatório dos resultados do IDEB em 2011, a rede municipal não alcançou as metas estabelecidas nos anos iniciais do ensino fundamental, atingindo a meta somente nos anos finais.

A formação dos alunos da Educação Básica possui relação não apenas com os investimentos viabilizados pelo poder público e as políticas educacionais desenvolvidas, mas, também, com a formação dos profissionais da educação atuantes nesse nível de Ensino. Nesse sentido, esta pesquisa se propõe a investigar e analisar os encaminhamentos de cursos de Pedagogia, entendendo que essa formação, legalmente voltada, a partir de 2006, para a docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental sem que caracterizem habilitações distintas, tende a incidir nos resultados das avaliações nacionais e na qualidade da educação pública. Cumpre destacar que para além de identificar as possíveis reestruturações nos currículos dos Cursos de Pedagogia das Universidades do município de Campos, esta investigação tem por objetivo analisar o Curso supracitado através das representações⁷ dos dirigentes e docentes envolvidos com a formação de pedagogos.

Partindo do pressuposto de que as Diretrizes Curriculares Nacionais incitam uma multiplicidade de sentidos, foram utilizadas ao longo da investigação, técnicas de pesquisa como o trabalho de campo e a entrevista semi-estruturada⁸. Também foram empreendidas consultas a fontes impressas: programas, currículos e projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das Universidades do município de Campos dos Goytacazes; atos normativos referentes às DCNs (além da própria Resolução CNE/CP nº 1/2006); e estudos sobre o tema (artigos, teses, dissertações, livros, etc). Duas perguntas orientam a estruturação das entrevistas: quais as lógicas de ação utilizadas por coordenadores do Curso de Pedagogia em suas respectivas Instituições para implementar as novas Diretrizes Curriculares; qual a percepção dos professores sobre o Curso de Pedagogia e a implantação da novas Diretrizes Curriculares em sua Universidade.

Os resultados preliminares da pesquisa, que se encontra na etapa de entrevistas em duas das instituições particulares (UNIVERSO e UNIFLU) e na etapa de levantamento dos projetos de Curso na

⁷ O presente trabalho dialoga com Chartier (2002) e seu conceito de representações sociais. Conforme este estudioso, representações sociais são “as categorias fundamentais de percepção e apreensão do real” que, embora aspirem à universalidade, “são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam”; por conseguinte, as representações não são discursos neutros: “produzem estratégias e práticas (...) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar (...) escolhas e condutas”.

⁸ A compreensão de entrevista semi-estruturada coaduna-se com o tipo de *entrevista centrada num tema* apresentada por Franco Ferrarotti (1985, p. 108): “a *entrevista centrada num tema* procura obter simultaneamente as vantagens próprias da *entrevista com um questionário rígido* e da *entrevista não-diretiva*, evitando as suas características negativas, que são, no primeiro caso, a impossibilidade de o entrevistado se exprimir livremente, e, no segundo, a tendência para a prolixidade”.

universidade pública selecionada (UENF), indicam que os profissionais atuantes no Curso de Pedagogia o consideram um importante canal de formação de professores para a Educação Básica com ampla possibilidade de atuação no mercado de trabalho local e regional, sendo este um dos principais motivadores da demanda pelo curso – há, inclusive, certa unanimidade em citar a aprovação em concursos públicos como um dos indícios que o curso está atendendo aos objetivos propostos. Em contrapartida, reconhecem uma desvalorização da profissão, atrelada à necessidade de uma reformulação curricular que, além de dever priorizar a pesquisa, deve se adequar de modo mais estrito ao crescimento do campo de atuação do pedagogo em Instituições não-escolares (hospitais, empresas, penitenciárias, etc).

Para alguns entrevistados, embora a Resolução CNE/CP nº 1/2006 tenha se configurado uma possibilidade de ampliação (necessária) do mercado de trabalho do pedagogo, esta normativa não conseguiu sanar as dúvidas históricas quanto à função deste profissional, haja vista o setor produtivo e a sociedade de uma maneira mais ampla, ainda não terem clareza sobre qual o papel e a atuação do egresso em Pedagogia. Como pontos de revisão do curso, alguns dos professores entrevistados insistem na ampliação do tempo de formação e na importância das ciências sociais em sua estruturação; outros, fazem ressalvas quanto ao estágio supervisionado, que deveria ser mais bem trabalhado e mais dinâmico, juntamente com os laboratórios de práticas pedagógicas.

Outra ponderação encontrada nas falas dos entrevistados diz respeito à distância percebida entre as regulamentações exaradas pelo CNE e a realidade educacional: muitos comentam ser as legislações uma construção alheia ao contexto escolar e que, por isso, redundam em ineficiência: não produzem as devidas melhorias e não gera as mudanças almejadas.

De acordo com Bourdieu, os indivíduos se inserem dentro de um campo (rede) a partir de suas posições. Na perspectiva bourdieusiana, essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem a seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua atual situação e potencial de poder e por suas relações objetivas às outras posições (dominação, subordinação, homologias). O capital é, exatamente, esse potencial de poder, conjunto de vantagens mobilizáveis por indivíduos ou grupos, mediante o qual se comanda o acesso aos lucros que estão em jogo no campo, já que para o autor, campos de saber são campos de disputa.

Ao capital científico, segundo Bourdieu (2004, p. 35), corresponde duas espécies de poder: o poder temporal ou político (poder institucional e institucionalizado ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas e ao poder sobre os meios de produção e de reprodução que ela assegura) e o poder específico (“prestígio” pessoal que repousa sobre o reconhecimento do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles). Imbricado ao capital cultural e econômico, o capital científico propicia a constituição do chamado capital simbólico, “forma de que se revestem as diferentes espécies de capital quando percebidas e reconhecidas como legítimas” (Bourdieu, 1990, p. 154), pela qual as relações de força (simbólica) tendem a reproduzir as relações de força estruturantes do espaço social e político, isto é, do campo em que se circunscrevem.

Ao analisar o processo que culminou na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia em 2006, é possível apontar a existência de um campo no qual grupos e entidades educacionais ocuparam posições de acordo com a distribuição de seu capital científico, sobremaneira. Tais grupos, utilizando esquemas classificatórios e dispondo de diferentes instrumentos de dominação (como publicações em revistas especializadas), disputaram o monopólio do poder simbólico⁹ do campo e o controle dos atos decisórios relativos à elaboração, circulação e censura de

⁹ O poder simbólico, ligado à posse do capital de consagração e cuja forma por excelência é a capacidade de fazer grupos, apresenta-se como um tipo de poder mais “atrativo” porque apóia-se numa conformação inconsciente à autoridade, cujo caráter dissimulado (e dissimulador) garante um efeito mais duradouro no grupo “dominado” e termina por cultivar um

discursos voltados à formação do pedagogo. Em simetria, ocupando outras posições no mesmo campo, os profissionais atuantes nos Cursos de Pedagogia receberam a incumbência de operacionalizar as diretrizes.

Como as representações sociais encadeiam “ação, pensamento e linguagem nas suas funções primordiais de (...) possibilitar a comunicação e obter controle sobre o meio que se vive” (Arruda, 2002, p. 142), elas estabelecem uma conexão direta com os posicionamentos de indivíduos ou grupos dentro de um campo e, no campo, aos “melhor posicionados” é atribuída uma autoridade lingüística e discursiva garantidora da legitimidade (reconhecimento) de suas concepções (Bourdieu, 1998, p. 81). Nesse sentido, levando-se em conta as representações dos dirigentes e docentes quanto ao Curso de Pedagogia e a variação de alcance da Resolução CNE/CP n.º 1/2006 nas Instituições, é verossímil considerar a hipótese de que a interpretação dessa normativa entrevê uma multiplicidade de sentidos, devido, justamente, ao movimento de aproximação ou distanciamento entre as representações arregimentadas em lei, que se pretendem legítimas dentro do campo educacional, e as representações dos que são incumbidos de traduzi-la em práticas e em escolhas teórico-metodológicas. Conforme Chartier (2002, p. 17), é através das lutas de representações que um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, seus valores e domínio.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Pedagogia no Brasil, ao longo de sua história de, aproximadamente, setenta e cinco anos, esteve permeado pelo questionamento de sua identidade. A dificuldade de afirmação de um suporte teórico-epistemológico consistente para a pedagogia repercutiu-se na concepção e na estruturação de seu próprio curso e, segundo Pimenta (2002), acabou por conduzir os egressos a um “limbo profissional e identitário”, cujas tentativas de superação são consideradas por muitos estudiosos dedicados ao tema, ainda precárias.

A Resolução CNE/CP n.º 1, em 2006, seria, justamente, para alguns estudiosos, a superação de um legado de indefinições e de direcionamentos pouco claros quanto ao perfil profissional do pedagogo. Entretanto, embora autores como Saviani (2007, p. 127) asseverem não ser fácil a identificação, na Resolução, de “uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso”, cabe a investigação do entendimento dessa legislação pelas Instituições de Ensino Superior no sentido de verificar a tradução da norma nos currículos dos Cursos de Pedagogia.

Não deixando de ponderar que as incongruências da Resolução CNE/CP n.º 1/2006 corroboram divergência de entendimentos, considerar as representações sociais dos atores envolvidos com a operacionalização dessa regulamentação, suas posições dentro do campo e sua carga de capital frente às proposições e percepções normatizadas também parece imprescindível à análise das imbricações da Resolução nos Cursos de Pedagogia.

Ademais, a identificação e apreciação do alcance das Diretrizes Curriculares Nacionais, exaradas em 2006, nos currículos e nas falas dos profissionais dos Cursos de Pedagogia encarregados pela adequação do aparato legal à formação do pedagogo, poderão auxiliar nos debates que versam sobre a gama de legislações educacionais, especialmente, no que diz respeito à formação de pedagogos e professores.

habitus, um conjunto de esquemas de percepção e apreciação adquirido através da experiência durável de uma posição no mundo social, que permite às relações arbitrárias tornarem-se legítimas (Bourdieu, 1990).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arruda, Angela (2002). Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, novembro/2002, pp. 127-147. Último acesso em: 10 de maio de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Coisas ditas*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Bourdieu, Pierre (1998). Censura e Formulação. In: Bourdieu, Pierre. *A Economia das Trocas Lingüísticas: O que Falar Quer Dizer*. 2. ed, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, pp. 131-158.
- Bourdieu, Pierre (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil (2005). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº. 05*, de 13 de dezembro de 2005. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Último acesso em: 22 de abril de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.
- Brasil (2006). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1/2006*. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Último acesso em: 28 de maio de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.
- Chartier, Roger (2002). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Maria Manuela Galhardo (trad), 2 ed., Portugal: Difel Difusão Editorial S. A.
- Costa, Leticia Jensen de Oliveira (2012). *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: das proposições oficiais às propostas curriculares. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, Curitiba*. Último acesso em: 01 de maio de 2013. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/m2012.htm>.
- Cruz, Giseli Barreto da (2008). *O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. Tese (Doutorado em Educação) – PUC–RJ, Rio de Janeiro*. Último acesso em: 16 de maio de 2009. Disponível em: www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0410346_08_pretextual.pdf.
- Evangelista, Olinda (2008). Conhecimento e Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil. In: *Perspectiva*, v. 26, n. 2, Florianópolis, jul./dez., pp. 551-570. Último acesso em: 01 de maio de 2013. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_02/Olinda.pdf.
- Ferrarotti, Franco (1985). *Sociologia*. Trad.: Carlos da Veiga Ferreira. Lisboa: Teorema.
- Freitas, Helena Costa Lopes (1999). *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores*. In:

Educação e sociedade. v. 20, n.68 Campinas. Último acesso em: 14 de agosto de 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010173301999000300002&lng=pt&nrn=iso&tlng=pt.

Kuenzer, Acácia Zeneida e RODRIGUES Marli de Fátima (2006). As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: *XIII ENDIPE*, 2006, Recife-PE. Recife: Bagaço. Último acesso em: 28 de maio de 2008. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/Acacia.htm>.

Libâneo, José Carlos (2006). Diretrizes curriculares da pedagogia - um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In: SILVA, A. M. et. al. *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas da inclusão social*. XIII ENDIPE. Recife. Último acesso em: 21 de novembro de 2008. Disponível em: <http://www.ced.ufs.br/nova/textos/josecarlos/libaneo.htm>.

Pimenta, S. G (2002). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez.

Rainho, João Marcos (2001). Coisa de Louco. In: *Revista Educação*, n. 237. Último acesso em: 28 de maio de 2008. Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/fevereiro01/capa.ht.

Rangel, Angellyne Moço (2011). *As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP n° 1/2006): entre a opacidade do discurso e a panacéia legislativa*. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – UENF, Rio de Janeiro. Último acesso: 01 de abril de 2012. Disponível em: <http://uenf.br/pos-graduacao/sociologia-politica/teses/mestrado/>.

Santos, Silvia Alves dos (2008). *Formação de professores nos Cursos de Pedagogia no Brasil: as repercussões das políticas educacionais pós 1990*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEL, Londrina. Último acesso: 01 de maio de 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2008/2008%20-%20SANTOS,%20Silvia%20Alves%20dos.pdf>.

Saviani, D (2007). Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr.

Silva, Carmem Silvia Bissolli da (1999). *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, SP: Autores Associados.

Silva, Carmem Silvia Bissolli da (2002). Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: Brzezinski. Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora. Último acesso em: 28 de maio de 2008. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/CarmemBissolli.htm>.

Triches, Jocemara (2011). As Diretrizes do Curso de Pedagogia: aproximações com as diretrizes educacionais de Organizações Multilaterais. In: *X Jornada do HISTEDBR*, UESB, 2011. Último

acesso em: 01 de maio de 201. Disponível em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/trabalhos.html.

Vieira, Suzane da Rocha (2007). *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor? Dissertação (Mestrado em Educação)* – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

ANEXO I

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ISEs	Institutos Superiores de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFLU	Centro Universitário Fluminense
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira