



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

**EDIR MARIA SCHNEIDER GIACOMELLI**

**OS DELINEAMENTOS LEGAIS DADOS PELAS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES E O PAPEL DO/A PEDAGOGO/A**

**FLORIANÓPOLIS**

**2016**

**EDIR MARIA SCHNEIDER GIACOMELLI**

**OS DELINEAMENTOS LEGAIS DADOS PELAS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES E O PAPEL DO/A PEDAGOGO/A**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina como pré-requisito para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Astrid Baecker Avila

**FLORIANÓPOLIS**

**2016.**

**EDIR MARIA SCHNEIDER GIACOMELLI**

**OS DELINEAMENTOS LEGAIS DADOS PELAS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES E O PAPEL DO/A PEDAGOGO/A**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia à comissão julgadora dos professores do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 13 de dezembro de 2016.

---

Prof.º Dr. Jéferson Dantas  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.ª Dr.ª Astrid Baecker Avila  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.ª Dr.ª Jocemara Triches  
Titular  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.ª Dr.ª Patrícia Laura Torriglia  
Titular  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.º Doutorando Allan Kenji Seki  
Suplente  
Universidade Federal de Santa Catarina

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a mim mesma, por não deixar de acreditar na educação como um caminho possível para uma transformação humana e social como contributo emancipatório dos sujeitos e conseqüentemente, de uma nação.

De forma especial, agradeço meu esposo, amigo, companheiro Rogério, que por muitos anos está ao meu lado compartilhando dos desafios que perpassa o trabalho diário de uma professora da educação básica na escola - pública em sua prática pedagógica, bem como as conquistas e alegrias que este percurso proporciona.

Aos meus filhos Jailon e Paulo, meus exemplos de energia positiva, de jovialidade, persistência, possibilidades infinitas de continuar na busca de novos ideais com o objetivo de transformar nossa existência no mundo, cada dia de forma significativa.

As professoras Maria Sylvia, Maria Aparecida e a auxiliar administrativa Meri, que em 2012, quando estive na Coordenação do Curso de Pedagogia (CED), solicitando meu retorno como graduada, ao curso de Pedagogia na UFSC, dispuseram-me de um olhar, uma atenção, um movimento humano tão singular, que mesmo sem perceberem/saberem, estavam devolvendo minha autoestima, minha autonomia, minha energia positiva de que acreditar na vida, acreditar na educação, acreditar no ser humano leal, ainda é uma possibilidade.

A minha orientadora Astrid, por ter aceitado o convite e o grande desafio de ser minha orientadora neste trabalho, mesmo não tendo sido minha professora em outras disciplinas na graduação. Obrigada pelas conversas, cobranças e orientações.

E a todos os professores e colegas, que de alguma forma ajudaram na minha formação acadêmica e concretização deste trabalho. Muito obrigada!

## RESUMO

Esta pesquisa investigou como tema central qual o papel atribuído ao/a pedagogo/a nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em pedagogia, licenciatura, aprovadas em 2006 em vigor hoje no Brasil (Brasil, 2006). A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e análise documental. Foram analisadas as três Resoluções que tratam sobre o percurso para a formação de professores, sendo elas: Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos em nível superior de Licenciatura (DCNL); a Resolução CNE/PC n.1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia (DCNP), licenciatura; e a Resolução CNE/CP n.º2, de 1 de maio de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada (BRASIL, 2002; 2006; 2015). Esta pesquisa tem como objetivo compreender qual o papel atribuído ao/a pedagogo/a em documentos da política oficial e perceber quais os objetivos políticos e pedagógicos que norteiam as políticas educacionais em vigor no Brasil. No primeiro capítulo, recuperamos de forma sintética o processo das reformas na educação escolar a partir da década de 1990, focando no que se espera do/a pedagogo/a segundo as demandas econômicas e sociais que permeiam os documentos analisados e em identificar de onde aparecem essas demandas da reforma educacional. Já no segundo capítulo tal contextualização está centrada no papel do/a pedagogo/a na contemporaneidade, em diálogo com a análise das três Resoluções que legitimam o papel do pedagogo. Concluímos que a construção das políticas educacionais em vigor hoje no Brasil, principalmente no que define o papel do/a pedagogo/a, tem origem no campo econômico e não no campo educacional. Apesar das lutas incansáveis de movimentos sindicais, de mobilizações de intelectuais da educação que lutam por uma educação pública de qualidade e gratuita como direito de todos os sujeitos, as Organizações Multilaterais, aliadas com o Estado, legitimam uma educação onde predomina o pensamento neoliberal que sustenta o capital em detrimento de uma educação para emancipação humana e usam o professor como instrumento disseminador desse ideário ideológico.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Formação de professores. Diretrizes Curriculares Nacionais. Curso de Pedagogia. Papel do/a pedagogo/a.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Quadro comparativo das atribuições regulamentadas ao egresso (a) dos cursos de formação inicial em nível superior nas Resoluções (2002-2006-2015) ..... 30 e 31

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNI - Conselho Nacional da Indústria

DCNFP- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

DCNL - Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso em nível Superior de Licenciatura

DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia

EAD - Educação a Distância

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Índice do Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OM - Organismos Multilaterais

PNE - Plano Nacional de Educação

PRELAC - Projeto Estratégico Regional sobre Docentes em América Latina e Caribe

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UNESCO - Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - United States Agency for International Development

CPe – Curso de Pedagogia

PROUNI – Programa Universidade para Todos

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

TPE – Todos pela Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS.....</b>	<b>13</b>
<b>3 O PAPEL DO/A PEDAGOGO/A E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS .....</b>	<b>23</b>
3.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA/DCNL/2002 .....	23
3.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA/ DCNP/2006 .....	24
3.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ DCNFP/2015 .....	26
3.4 COMPARAÇÕES ENTRE AS DCNL/2002, DCNP/2006 E DCNFP/2015.....	29
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b><del>38</del>38</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>40</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“A intervenção positiva da educação na elaboração dos meios de contrapor-se com êxito à dominação global do capital, pelo estabelecimento das formas organizacionalmente viáveis de solidariedade socialista, é vital para o cumprimento do grande desafio internacional de nosso tempo histórico”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 124).

Este trabalho tratou do papel atribuído ao licenciado em pedagogia nos documentos oficiais da Política Educacional brasileira, especificamente que abarcam a formação dos professores em vigor no Brasil a partir da análise dos seguintes documentos: Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura (DCNL); Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), licenciatura; e Resolução CNE/PC nº 2 de 1 de maio de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação pedagógica inicial e de nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada (DCNFP) (BRASIL, 2002; 2006b; 2015).

A decisão do direcionamento dos meus estudos para esta temática se deu a partir das minhas experiências profissionais como professora e Diretora de escola pública da rede municipal de ensino e meu retorno ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), quando fui percebendo, diariamente no curso, a exagerada demanda de trabalho a qual o/a licenciado/a em Pedagogia “deverá” dar conta na sua atuação como profissional. Ficou evidente nesse processo que o que é proposto no curso de formação e o vivido como docente nas instituições de ensino em muito se distanciam. Essa inquietação permeou toda minha formação acadêmica, pois considerando minha experiência como docente, pressuponho que o/a professor/a não dará conta com qualidade desta demanda de trabalho que lhe é exigido na condição de docente e com certeza ao passar de poucos anos em sua prática docente, emergirá um sentimento de frustração que poderá levar para outras possibilidades de trabalho ou desenvolvimento de doenças como depressão, dentre outras.

Durante o processo formativo me deparei com o texto *Jovem professor: Um forte!*<sup>1</sup> (EVANGELISTA; TRICHES, 2007). Que disserta, dentre outros elementos relevantes para

---

<sup>1</sup>Texto das autoras Olinda Evangelista e Jocemara Triches, me foi apresentado na disciplina “Estado e Política Educacional” na primeira fase do curso de pedagogia da UFSC.

compreensão da formação docente no Brasil, aborda sobre como se articula os conteúdos da formação docente na propositiva de preparar a mão-de-obra necessária aos interesses do capital. Tal leitura me levou a ler outros artigos científicos escritos pelas mesmas autoras e a encontrar outras referências sobre o tema das políticas públicas com ênfase nas reformas educacionais pensadas para o Brasil a partir da década de 1990, principalmente no que objetiva a formação docente.

A busca por esta fundamentação teórica foi necessária para melhor entender em profundidade o que estava proposto de forma subjetiva neste processo de formação acadêmica no curso de Pedagogia no qual também estou inserida. Minha suspeita é que o que hoje é requerido para docência na escola é impossível de ser realizado pelo/a professor/a em suas reais condições de docência (salário, formação, tempo de preparo para as atividades, estrutura das escolas). Compreender o porquê surge uma demanda interminável de atividades para o professor dar conta, desprovida de uma preocupação com o como vai se garantir a realização de múltiplas atividades e obrigações é no mínimo revelador das intenções reais das políticas para além dos objetivos declaradas. De acordo com Evangelista e Shiroma (2007, p.537),

Os sintomas do sobretrabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docente: atender mais alunos por classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares, participar em atividades com os pais; atuar na elaboração do projeto-político pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola.

Superar a visão romântica e superficial dada à formação docente com se bastasse o professor saber conteúdos (instrução), ter talento (dom), ter bom-senso, seguir a intuição e ter experiência seriam o suficiente para garantir uma boa prática pedagógica num contexto educacional tão complexo e diverso como se apresenta na contemporaneidade. É preciso localizar outros fatores determinantes para o sucesso ou fracasso escolar que não se relacionam unicamente com o docente como: a massificação do ensino combinado com falta de investimento e precárias condições de trabalho, baixos salários, feminização do magistério, violência nas escolas, as mudanças na constituição familiar, os reflexos da exclusão social na escola, as influencias das novas tecnologias da comunicação e informação, mudanças nas características sociais e culturais dos docentes e dos alunos, acentuada desigualdade econômica, etc. Entendemos como condição para qualquer postura crítica na escola

identificarmos qual o papel do/a professor/a na instituição escolar requerida nas políticas educacionais em voga no Brasil, para então podermos inclusive perceber as formas de resistência e resiliência ao que o Estado espera de nós na docência.

O objetivo geral do presente trabalho foi pesquisar qual o papel do/a pedagogo/a em documentos de política educacional brasileira que delineiam a formação docente. Essa meta se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: Perceber quais os objetivos políticos e pedagógicos que norteiam a política de formação docente em vigor no Brasil.

A pesquisa parte da perspectiva do materialismo histórico dialético e da contribuição de várias pesquisadoras da área de formação de professores e de políticas educacionais<sup>2</sup> para confrontar com a análise documental das diretrizes.

A escolha por essas referências emergiram da temática e do que fomos encontrando na análise dos documentos para identificar qual o papel do/a pedagogo/a nesses documentos pesquisados e dentre as referências da política educacional quais colaboraram na compreensão das relações do objeto da pesquisa como contexto econômico-político-educacional.

Este trabalho está estruturado, além da parte introdutória, em mais dois capítulos e as considerações finais. O primeiro, intitulado *Política educacional e formação de professores/as*, apresenta alguns aspectos históricos referentes às políticas educacionais brasileiras nas reformas implantadas a partir de 1990. No segundo capítulo, *O papel do/a pedagogo/a e as Diretrizes Curriculares para a formação de professores/as*, apresentamos as análises dos três documentos que orientam a formação docente no Brasil, as Resoluções DCNL/2002, DCNP/2006 e DCNFP/2015 (BRASIL, 2002; 2006; 2015). Apresentamos como cada Resolução se constitui e como se refere ao papel docente para posteriormente apresentarmos um quadro comparativo entre elas, buscando uma melhor visualização das proposições e alterações referente às atribuições regulamentadas ao egresso/a dos cursos de formação inicial em nível superior nas Resoluções (2002-2006-2015). Ao final indicamos os principais conceitos e concepções que emergem dos documentos apontando para o que realmente está permeando o contexto documental da educação brasileira hoje.

O desafio de nosso tempo histórico, como bem nos lembra Mézáros (2005), requer de nós entendermos em profundidade o papel projetado na política educacional pelo Estado do

---

<sup>2</sup>Além das autoras: Olinda Evangelista, Eneida Oto Shiroma, Jocemara Triches, Maria Célia Marcondes de Moraes, recorremos também a outros autores referenciados que foram permeando minhas leituras para realizar minhas análises. Acesso a documentos relativos às políticas educacionais publicadas pela UNESCO, pelo Banco Mundial(BM), pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) também se tornaram necessários para entender o projeto educacional em vigor no Brasil

capital para justamente podermos contrapor cotidianamente tornando a escola um espaço de abertura para o pensamento crítico enquanto ampliação das alternativas para nossas escolhas como sujeitos e coletivamente escrevendo nossa história.

## 2 POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

A partir da década de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século, o Brasil vem sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que perpassa a formação de professores com um discurso que atribui a ele, segundo Evangelista e Triches (2012, p. 1) “o condão da redenção social pela via educacional”. As leituras de produções acadêmicas, numa perspectiva crítica, que abarcam a conjuntura da década de 1990, deixam claro que tal década é permeada por políticas neoliberais com fortes impactos para as políticas públicas e, especificamente, na política educacional. Assim, com a reestruturação produtiva do capital a formação do “novo” trabalhador demanda uma nova formação na escola e disso decorre a necessidade de um novo “profissional” da educação, o/a professor/a.

Em 2006 o Ministério da Educação (MEC), consolidou teórica e institucionalmente a reforma educacional para a formação de professores no país, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), aprovadas na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, sinalizando a formação do professor para o século XXI.

Para compreender como se instalou a política educacional neoliberal que ora se concretiza de forma avassaladora no Brasil fortalecendo a hegemonia do capital e usando o professor como alvo por poder contribuir para a formação da mente e força de trabalho, que pode ajudar a construir consensos, ao mesmo tempo em que precisa ser observado/cuidado, pois ele pode ser o obstáculo da reforma deste sistema na sociedade, recorremos a Evangelista, Shiroma, Moraes (2007, p. 9) que afirmam que,

Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus loci privilegiados.

Partindo deste pressuposto, entende-se que é na educação escolar que os valores humanos e sociais se potencializam. Também é neste contexto que se propicia o desenvolvimento das aptidões e comportamentos. A utilização da educação escolar como meio para disseminar e consolidar a ideologia dominante (neoliberal) iniciou sua implantação com mais força visando o mercado produtivo quando da elaboração e regulamentação da

DCNL/2002, quando define “as competências” como qualidade necessária para a formação inicial em nível superior e como atribuição dos/as egressos/as dos cursos de licenciatura, indicado também nas DCNP/2006 e DCNFP/2015.

A partir dos anos 1990 até os dias atuais, período que se justifica por ser um marco para as políticas atuais, concretiza um processo de políticas de base neoliberal no Brasil reforçando sua mercadorização. Para, Malanchen e Vieira, (2006, p. 3).

A reforma do Estado brasileiro na década de 1990 pode ser considerada um marco na inserção nacional da ideologia neoliberal no país. As políticas neoliberais foram amplamente difundidas na América latina a partir de 1980. No Brasil, o neoliberalismo foi adotado a partir do governo do presidente Fernando Collor de Mello, tendo como marco de implementação os anos de 1990.

Com a elaboração do Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993) no Governo de Itamar Franco (Partido do Movimento Democrático Brasileiro, 1992 a 1995) se deu a implementação no Brasil de um novo ciclo das políticas públicas no país, mas foi no Governo de Fernando Henrique Cardoso (Partido Social Democrata Brasileiro, 1995 a 2002) que a reforma prevista foi concretizada. A partir de então, uma avalanche de documentos referente à educação e publicações normatizando e instituindo as reforma na educação que organismos multilaterais, empresários e intelectuais se dedicaram a formular e efetivar as reformas educacionais no país nesse século. Os governos Luiz Inácio Lula da Silva, (Partido dos Trabalhadores, 2003 a 2010) e Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores, 2011 a 2016). seguiram nesta mesma linha de sustentabilidade do sistema capitalista em detrimento do sofrimento e exploração do povo brasileiro em todos os seus direitos.

Nesse sentido importa destacar que o aparecimento das “competências” nas DCNL/2002 evidencia uma clara intenção de consolidar uma proposta educacional no país que tem como primazia a educação para o trabalho em detrimento de uma educação que objetiva a formação humana emancipatória, ética, cidadã. A “pedagogia das competências” proposta nos documentos educacionais brasileiros e na política de formação docente em vigor no Brasil, segundo Saviani (2007, p. 435 apud Triches 2016, p. 188),

Apresenta-se como outra fase da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios

sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

Dessa forma, o professor assume um papel protagonista diante do fracasso ou do sucesso do aluno, deflagrando um processo de culpabilização do/a professor/a, se a educação vai mal é por que o professor não possui boa formação e pouco comprometimento com sua função social. Evangelista, Shiroma e Moraes (2007, p. 82) destacam que,

As diretrizes curriculares, pautadas na formação de valores, atitudes e comportamentos, articulam-se, pois, de uma parte à centralidade conferida ao professor na realização do plano governamental e, de outra, àquelas competências que assegurariam a empregabilidade, tanto de professores como de alunos. Daí indicar que todo conteúdo de ensino deve estar radicado na praticidade. No ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil. Esse encaminhamento deveria conduzir à formação do cidadão produtivo.

É pertinente neste momento, questionar: qual o papel do Estado entre os interesses opostos na relação capital e trabalho? Qual a posição do Estado frente a estes embates políticos que levam o povo a se mobilizar constantemente para garantir direitos que constitucionalmente já estão regulamentados como saúde, educação, moradia, transporte? Por que a conta paga pelos sucessivos ajustes nunca recaem para o capital, já que esse está concentrado na mão de poucos? Por que muitos devem pagar para que poucos continuem a lucrar (gerar mais valor)? Os documentos da política educacional nos permitem responder a questão: seria o Estado burguês?

Observa-se na contemporaneidade, a política educacional no Brasil é alvo da concretude de muitas mudanças negativas, pensada e construída mesmo antes da década de 1990, numa articulação política das Organizações Mundiais e Governos dos países emergentes, dentre destes o Brasil. Estas mudanças, ou poderíamos sugerir retrocessos, mesmo com todas as lutas e mobilizações, travadas pelos sindicatos, movimentos sociais, intelectuais da educação, segundo o que nos aponta a história, será consagrada a despeito dos interesses da juventude e dos/as trabalhadores/as em educação. É justamente essa mesma história que nos mostra que as poucas conquistas alcançadas no campo educacional em benefício da população, como a redação do texto sobre educação que consta na Constituição de 1988<sup>3</sup>, conquistamos em períodos de muita organização e luta. “A Constituição Cidadã

---

<sup>3</sup>Conforme aponta Saviani (1990) em 1986 a IV Conferência Brasileira de Educação, cujo tema foi: “A Educação e a Constituinte”, foi aprovada a carta de Goiânia, nessa continha a proposta dos educadores para o capítulo da Constituição sobre educação, previa-se a manutenção do artigo que definia como competência da

forneceu o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira. Respeitava a direção indicada pelo consenso produzido entre os educadores a partir de meados da década de 1970 e que encontrava nos anos 1980 as condições de florescer”. (EVANGELISTA, SHIROMA, MORAES, 2007, P. 42).

Contudo, na elaboração e aprovação da LDBEN, Lei 9,394, de dezembro de 1996, o governo federal permitiu-se implementar políticas educacionais ao arrepio da lei, convocando outras instâncias (representantes do governo, organizações de empresários, intelectuais, centrais de trabalhadores, a fim de promover as políticas para a área.

Neste campo de negociações e interesses, o projeto educacional brasileiro vai sendo construído, e como campo de lutas, na maioria das vezes “vence o mais forte”. E o governo brasileiro não mede esforços para concretizar os interesses do capital pela educação, dado o elevado número de documentos que normatizam e alteram as propositivas educacionais brasileiras após a década de 1990. “O que se busca é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional interno, e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo”. (EVANGELISTA, SHIROMA, MORAES, 2007, p. 65).

O tema educação aparece como uma preocupação do setor produtivo e segundo eles, fator chave para o seu pleno desenvolvimento, crescimento e competitividade, conforme recomendações da Confederação Nacional da Indústria (CNI, 2010, p. 11): “A história econômica do último século mostrou que a educação ajuda a determinar os destinos do país. E, ao que tudo indica a sua importância aumentará ainda mais na era do conhecimento e da mundialização dos mercados”. Listam recomendações para o desenvolvimento de políticas públicas e privadas comprometidas com os interesses do capital (capital humano) reforçando a competitividade como um valor positivo para 2013 a 2023. Sendo elas: melhorar as condições para que as escolas possam entregar melhores resultados; capacitar crianças e jovens para participarem da era do conhecimento; reduzir a disparidade de educação; educar e formar melhor, em larga escala e com baixo custo; adaptar o sistema educacional à mudança demográfica; capacitar trabalhadores maduros para que seja parte da solução; desenvolver políticas de recursos humanos em nível de empresa; compartilhar conhecimentos; priorizar o setor de serviços; estimular a participação de todos na melhoria da educação; aumentar a atratividade dos cursos de educação profissional para os jovens (CNI, 2010).

Percebe-se neste recorte, como as organizações do setor produtivo se articulam, o que pensam e como pensam a formação do “capital humano” apresentando-se como um setor formulador das políticas educacionais no Brasil, que desta forma mantem sua sustentabilidade e produtividade econômica, avalizadas pelo Estado. Neste sentido, Leher (1999, p. 25.), esclarece qual o pensamento dá suporte a ideia de capital humano,

Nesta “nova era”, conforme o editorialista da revista *Fortune*, Thomas A. Stewart, “o conhecimento se converteu no fator de produção mais importante” de um pouco preciso “capitalismo intelectual” que teria sucedido o “capitalismo industrial”. [...] Nesta versão renovada da teoria do capital humano, o conhecimento não pertence ao indivíduo, tampouco é pensado a partir do mesmo: “é a empresa que deve tratar de adquirir todo o capital humano que possa aproveitar”. A empresa precisa “utilizar de maneira eficiente o cérebro dos funcionários” que, por isso, devem ser depositários de conhecimento útil para o capital. [...] “É esta conexão entre conhecimento e ordem que constitui o “núcleo sólido” das proposições do Banco Mundial para a educação na década de 1990”.

O foco na questão da pobreza é um condicionante, segundo dirigentes do Banco Mundial, para manutenção da segurança social. Leher (1999, p. 26), apresenta a seguinte frase nos termos do presidente do Banco: “as pessoas pobres do mundo devem ser ajustadas, senão elas ficarão zangadas”. É frente ao “perigo” que os pobres quando não ajudados representam que se insere um projeto de educação dos dominantes, justamente para garantir essa dominação. Neste sentido, argumenta que, [...] “Para as ideologias dominantes, o melhor antídoto para os males decorrente do desemprego é a educação elementar e a formação profissional” (LEHER, 1999, p. 26).

Outro ponto importante a destacar dos apontamentos realizados por Leher (1999, p. 29) e que auxilia no entendimento de como estas organizações multilaterais, como o Banco Mundial, permeiam as políticas educacionais no Brasil, podemos ver no texto a seguir:

A reforma Curricular está moldando as escolas aos “imperativos da globalização” e a avaliação centralizada garante controle estatal da atividade docente. Formalmente, todos podem usufruir das benesses da globalização e as condições de governabilidade estariam asseguradas. Este é o mapa das ideias que institui um verdadeiro apartheid educacional planetário, sob a batuta do Banco Mundial.

O movimento “Todos pela Educação”<sup>4</sup> é uma expressão da articulação existente entre os capitalistas para desenhar uma escola pública para os pobres que conforme a força de

---

trabalho para o estágio atual do capitalismo. Esse movimento chegou a garantir indicações de seus intelectuais até mesmo no governo Lula da Silva (conhecido como episódio Costin no MEC), continuado uma perspectiva mais suavizada do neoliberalismo, como evidente no governo Dilma Rousseff, principalmente durante o processo de discussão e a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024). O bloco de poder pactuou um conjunto programático do capital para a educação que segundo Evangelista e Leher (2012, p. 11 e 12)

Tentam expropriar os conhecimentos dos professores e uniformizam a pedagogia do capital nas escolas. Como aludido no *Manifesto*<sup>5</sup>, o TPE tem como propósito o “apagamento do professor e do aluno como sujeitos históricos” por meio da expropriação dos conhecimentos científicos, culturais, artísticos e tecnológicos de docentes e estudantes e, não menos importante, por meio da imposição de um papel coadjuvante da comunidade escolar na definição do projeto político-pedagógico. [...] para tanto, repõe-se o tecnicismo pedagógico em novas bases – francamente sustentadas pelo fetiche tecnológico –, atrelado às demandas do ajuste estrutural da economia e com o uso em larga escala da EaD.

Dessa forma podemos suspeitar que o conteúdo da formulação dos "homens de negócio" sustentado pelo movimento "Todos pela educação" orbita em torno de um consenso, logrado com muitos recursos, até mesmo com o apoio dos meios de comunicação de massa que procuram incumbir os/as professores/as de diversas tarefas em áreas que englobam uma noção de docência ampliada e a gestão. E o Estado, através das normativas oficiais na área educacional, regulamenta este consenso, quando amplia as atribuições dos egressos do licenciado em pedagogia, sem se preocupar com a qualidade formativa destes profissionais, como podemos observar na citação do texto (BRASIL, 2006 p. 1):

Art. 2º, inciso 2º. O curso de pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:  
I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;  
II – a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

A política de formação de pedagogos/as instituída no nosso país, não deixa de ser estratégia do Estado em atender aos interesses do capital, mas atende também algumas bandeiras históricas da ANFOPE. O estado é pseudo-conciliador porque diz proteger o capital

---

<sup>5</sup> O Manifesto (PETIÇÃO PÚBLICA, 2012) movimento de professores, discentes, movimentos sindicais do país, que organizaram um abaixo assinado com posição contrária a nomeação de Cláudia Costin, para ocupar o cargo de Secretária da Educação Básica do MEC. O entendimento foi de que esta propositiva era para consolidar um projeto educacional articulado com os interesses do capital e não para a classe trabalhadora.

e o trabalhador. Aparece como neutro, imparcial, mas é ativo, político e representativo da hegemonia capitalista. Usam as políticas públicas, como as políticas educacionais, para realizar a mediação das tensões e disputas que vão ocorrer entre as classes. O Estado e os agentes do capital pretendem nos convencer de que o problema da desigualdade econômica se explica pela ausência de uma educação de boa qualidade. Reduzem-se os problemas econômicos e sociais focalizando e responsabilizando pelo fracasso do país a má qualidade da "profissionalização docente", como se a educação pudesse ser a salvadora, dependendo apenas de profissionais qualificados para dar conta das tarefas a eles atribuídas.

Para disseminar pela via educacional o projeto neoliberal no país, foi evocado ao professor, conforme Evangelista, Shiroma e Moraes (2007, p. 82) que,

À profissionalização, proposição problemática em si mesma, visto que propõe, simultaneamente, que ele é profissional e que deve ser profissionalizado. O sentido dessa profissionalização e a lógica que a ordena são exibidos nos documentos dos organismos multilaterais e nacionais. Além de atestarem, a convergência de interesses entre o Estado brasileiro e as políticas internacionais, neles se pode perceber que a profissionalização exige do professor que “saiba fazer”, que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida.

Para o Brasil participar da globalização, ou melhor, “globalitarismo”, como bem renomeia Milton Santos, se tornar competitivo na sociabilidade capitalista, precisa de reformas no sistema educacional tendo como foco a educação básica, para preparar força de trabalho simples, pois na divisão intencional do trabalho nos situamos na periferia do sistema, em que nos cabe formar trabalhadores para operarem com os pacotes tecnológicos que são comprados dos países de capitalismo avançado. Contudo é preciso avaliar, medir o grau de conhecimento dos estudantes e professores brasileiros. Na busca de garantir esse controle criam o IDEB e oferecem bonificações para gerar competição entre escolas e professores (estímulo a meritocracia). Soma-se nessa reconfiguração a tarefa da gestão das escolas, como mais uma função desse novo "profissional" da Educação. A má qualidade da educação no Brasil passa a ser entendida como má formação desse "profissional" combinada com má gestão. Não são os recursos que são escassos para o governo bastando superar a ineficiência administrativa. Para reformular a educação, o Brasil vai recorrer à ajuda externa para resolver os problemas “existentes”. A ajuda externa não é só financeira, vêm com ideias, pensamentos e uma agenda mundial do capital que se insere nesta reforma educacional.

O descompasso evidente entre necessidades e soluções decorre da forma como os problemas são identificados e as resoluções propostas. Pode-se aventar a hipótese de que uma das razões das dificuldades referidas encontra-se no imperativo, subjacente ao projeto governamental, de aceitar e implementar um projeto educacional articulado aos interesses internacionais. (EVANGELISTA, SHIROMA, MORAES, 2007, P. 94).

Percebe-se que há uma agenda mundial do capital que nos envolve para manutenção e domínio de seus interesses no mundo, tornando deste modo articulado a “educação incapaz de operar transformações que possam atender às efetivas necessidades educacionais e culturais do país, promotoras da emancipação humana”. (DEITOS; XAVIER, 2006, p. 83).

Outro aspecto importante a destacar neste momento da pesquisa é sobre a acentuada política de privatização do ensino superior instalada no Brasil, atingindo fortemente o sujeito pretendente a ser professor, dado a expansão desenfreada das matrículas no Curso de Pedagogia em Educação a Distância. Para Neves e Pronko (2008, *apud* Evangelista e Triches 2012, p. 6) a EAD “vem se transformando em instrumento viabilizador da expansão da oferta de vagas na educação superior e em poderoso instrumento de conformação técnica e ético-política de intelectuais, em especial professores e dirigentes escolares”. No entendimento das autoras Evangelista e Triches (2012, p. 6),

A opção por qualificar professores majoritariamente pela estratégia a distância, principalmente pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), evidencia uma escolha política importante, pois não apenas o governo pretende uma formação de nível superior, mas uma determinada qualidade para essa formação. Os seus conteúdos possibilitam a incorporação de uma concepção de mundo; essa mesma concepção de mundo encontra no professor sua correia de transmissão, por meio da qual formarão, na escola, as próximas gerações de trabalhadores brasileiros.

Tendo isto em vista, implanta-se no país um ensino superior de natureza operacional, elimina-se uma formação com possibilidade de produção de conhecimento, criam-se cursos aligeirados de formação de professores em Educação a Distância (EAD), majoritariamente as vagas ofertadas pertencem a rede privada.

O projeto de formação inicial em nível superior proposto pelas DCN para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) “articula-se com diretrizes oriundas de OM tendo em vista conjugar os conteúdos da formação ao preparo da mão-de-obra necessária ao capital imperialista e a inserção subalterna do Brasil na divisão internacional do trabalho”. (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 21). O CPe trata o professor apartado da sua existência material de ser um pedagogo/a, um pesquisador/a [...] “Ao atribuir ao professor a

responsabilidade de construir no futuro trabalhador uma consciência submissa ao desiderato do capitalismo, o Estado lhe propõe que abra mão de sua própria consciência, que não pense, que não reflita”. Nesta mesma linha de raciocínio, Mészáros (2005, p. 27) “Pede-se que o professor conforme-se com as condições degradantes de trabalho, desviando-o da ação política e sindical. Pede-se que entregue sua alma e sua vida para o capital”.

O pedagogo na política educacional brasileira é responsabilizado pelo fracasso escolar, pela falta de qualidade de ensino e todos os males sociais decorrentes de uma visão salvacionista da educação, como redentora dos problemas sociais. O que não é correto afirmar, pois estes problemas sociais existentes é resultado de uma política econômica estabelecida para manutenção do capital na mão de poucos em detrimento da exploração da maioria do povo brasileiro. E o Estado que tem função de mediar este distanciamento entre as classes sociais, se apresenta como neutro, mas defende a classe burguesa defendendo seus interesses. Shiroma, Moraes, e Evangelista, (2007, p. 93) pontuam que:

Como pretende o Estado melhorar a qualidade da educação cortando verbas, negligenciando a manutenção da infraestrutura adequada, mantendo aviltados salários para os professores, enfim, sendo refratário às condições objetivas das escolas públicas no Brasil? A retórica da busca da qualidade choca-se com a concretude dos dados.

O sistema capitalista almeja formar um professor obediente. Que receba via instrução um conjunto de informações que seja capaz de repassá-las para que justamente a forma social que vivemos não seja nem sequer questionada. Assim, essa escola com esse novo "profissional" do magistério irá formar indivíduos alienados, competentes tecnicamente para o mercado de trabalho, que não causam tumultos na sociedade, não lutem por seus direitos quando negligenciados pelo Estado, garantindo a perpetuação da exploração.

São tantas as tarefas requeridas desse professor/a que “O Tempo” se torna uma dimensão reveladora, pois esse "profissional" para sobreviver, na maioria das vezes, precisa trabalhar 60h na semana, no seu tempo de trabalho não há tempo para apropriação do conhecimento como exige, por exemplo, uma pesquisa, tempo para a escuta, tempo para a espera, tempo para a construção de um novo olhar, tempo para distanciar-se da própria prática e enriquecê-la com novos conhecimentos, permitindo revisitá-la na busca de novas alternativas. Abstrair o tempo da vida do professor/a é contributo para é aliena-lo. Será esta a intencionalidade das políticas educacionais brasileiras regulamentadas em seus documentos oficiais? Formar um professor instrumento/alienado para servir a expansão e exploração do capital?

Portanto, se o professor e/ou qualquer outro profissional enxergar as determinações de classes presentes em sua existência material e na sua formação acadêmica/intelectual, poderá enfrentá-las trabalhando na possibilidade de uma intervenção pedagógica transformadora e construir de forma objetiva a hegemonia do trabalho e não a hegemonia do capital. Pois, se por um lado somos prisioneiros de estruturas que desconhecemos, por outro lado, aprendendo a ver as estruturas dentro das quais agimos, iniciamos um processo de libertação das forças antes não identificadas e acabamos dominando a habilidade de trabalhar com elas e mudá-las.

Conhecer o que os documentos educacionais brasileiros em vigor no Brasil atribuem como função para os egressos da formação inicial em nível superior, bem como perceber quais os objetivos políticos e pedagógicos que norteiam tais documentos, é um bom começo para ver as estruturas dentro das quais agimos.

### **3 O PAPEL DO/A PEDAGOGO/A E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS**

Apresentamos nesse item a análise realizada das três Resoluções que buscam dar os contornos para formação dos professores no Brasil, a saber: a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura (DCNL); a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia DCNP), licenciatura; e a Resolução CNE/PC nº 2 de 1 de maio de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação pedagógica inicial e de nível superior ( cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada (DCNFP) (BRASIL, 2002; 2006b; 2015). Como decorrência de nosso problema de pesquisa, trataremos mais detidamente o segundo documento (DNCP).

Apresentamos, primeiramente, os três documentos para posteriormente destacar o que cada uma das diretrizes espera dos seus egressos, com isso apontamos o papel requerido do/a pedagogo/a e dos/as professores/as de forma geral. Para melhor visualização comparamos o que cada documento apresenta como o esperado para seus egressos na forma de um quadro, para, a partir disso, proceder com nossas análises.

#### **3.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA/DCNL/2002**

A Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, que contem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura (DCNL) construídos logo após a década de 1990, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira. Ela representava mais uma política educacional de cunho neoliberal, dando seguimento ao processo de reorganização produtiva da sociedade conforme demandado em acordos com as Organizações Multilaterais.

As DCNL são fundamentadas nos pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001 (BRASIL, 2001), construídos anteriormente à Resolução CNE/CP 2/2002 pela comissão bicameral. Como aponta Borges (2016, p. 32) esse documento se constitui "de cinco páginas, dividido em 19 artigos, 15 parágrafos, 42 incisos e 4 alíneas. Sete artigos referem-se a organização dos cursos de Licenciatura nas instituições de Ensino Superior, quatro artigos tratam da

organização curricular dos cursos, um abarca o papel do professor e três explicitam sobre o próprio Conselho Nacional de Educação e finalmente, um deles, refere-se ao documento em si. (BRASIL, 2002)." A autora segue afirmando que para atender as demandas sociais e econômicas da época, o enfoque principal da Resolução CNE/CP n. 2/2002 (BRASIL, 2002a) foi regulamentar a formação de um professor para o desenvolvimento das competências, demanda necessária para atuação no século XXI, atendendo interesses neoliberais, como vemos na citação do texto:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III- as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002a, p.3).

Um olhar mais atento à acentuada repetição do conceito de competências na DCNL/2002, já nos incita pela busca de melhor compreender o que implica esse conceito, no que ele ajuda a revelar a intencionalidade presente no documento.

### 3.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA – DCNP –2006

A Resolução CNE/PC n.1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia (DCNP), licenciatura, aprovada no então Governo Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, seguindo a mesma lógica capitalista, homologa as DCNP, permeada com um discurso de uma educação de qualidade.

Segundo Borges (2016), versões anteriores da Resolução foram o Parecer CNE/CP nº 5/2005, com a emenda retificada do Parecer CNE/CP nº 3/2006 (BRASIL, 2005; 2006a). A comissão bicameral, responsável pela elaboração dos pareceres que resultaram na Resolução das DCNP/2015, foi composta por Conselheiros com formação superior na área de educação. A mesma autora nos oferece uma descrição do documento, sendo que, o mesmo composto por seis páginas, 15 artigos, 14 parágrafos, 36 incisos e 24 alíneas. "Seis estão norteando a

constituição do Curso de Pedagogia nas instituições, quatro artigos fazem referência à organização curricular do curso, três ao professor, um ao Conselho Nacional de Educação e um sobre o documento". (BORGES, 2016, p.33)

O objetivo dessas Diretrizes é de regulamentar a finalidade do CPe, que passa a ter como foco a formação de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o exercício da docência nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Como definido nas DCNP, o professor licenciado em Pedagogia poderá atuar em diversas áreas e modalidades de ensino, como professor, gestor e pesquisador, e todas as atividades que emergem destes profissionais como podemos identificar na citação do texto (BRASIL, 2006 p. 1):

Art. 3º o estudante de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja 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.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em pedagogia é essencial:

I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para a cidadania;

II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III – a participação na gestão dos processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Triches, (2016, p. 202) disserta que “a docência alargada está no cerne do que denominamos superdocente”. Pontua também que:

O superdocente se configura com duas faces: aparência e essência frágil, tendencialmente comprometido ideologicamente com manutenção das relações sociais capitalistas. [...] desenha-se um profissional que deve ser resistente no trabalho em razão de induzida polivalência para exercer funções e tarefas variadas, flexível e adaptável às demandas do Estado e do mercado, com alta adaptabilidade. [...] deve ter condições de assumir o protagonismo de suas ações e responsabilizar-se pela solução dos problemas encontrados na sua prática, ademais investir em sua autoformação permanente. [...] sua contraface frágil está em sua essência, principalmente pela formação fragmentada e esvaziada teoricamente que recebeu nos CPe, permeada pela lógica da “pedagogia das competências”. Do “aprender a aprender”, do acesso a um saber rudimentar, superficial. (TRICHES, 2016, p. 202).

Diante do recorte documental acima citado e os apontamentos de Triches reforçam a suspeita de como os documentos educacionais legitimam o consenso neoliberal consolidando na sociedade contemporânea, pela via educacional, atacando diretamente, nesse caso, a formação inicial, em nível superior, de professores/as.

### 3.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ DCNFP/2015

No Governo de Dilma Russeff, do Partido dos Trabalhadores, foi sancionada a Resolução CNE/CP n.º2, de 1 de maio de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, dando continuidade ao projeto neoliberal de educação que está implantado em nosso país (DCNFP/2015). Treze anos da primeira DCNL (BRASIL, 2002) e nove anos das DCNP (BRASIL, 2006b) ocorre à atualização do projeto de formação docente no país com uma nova Resolução para a formação de professores.

Conforme indica Borges (2016, p.34),

"Além da formação inicial por cursos de licenciatura, passam a ter regulamentação [...] os cursos de formação pedagógica para graduados de caráter emergencial e provisório. Quem fez apenas graduação em outros cursos que não a licenciatura, e o curso de segunda licenciatura, para aqueles que já têm uma licenciatura em determinada área, mas querem fazer também em outro campo".

A ampliação do conceito de docência, gestão e pesquisa que balizou as DCNP/2006, agora também presentes nas DCNFP/2015, é estendida para as demais licenciaturas com alargamento das atribuições a todos os “profissionais do magistério”, termo que é usado nas DCNFP para nomear os professores conforme o texto:

Art. 3º, IV Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica em nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar

quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação nacional. (BRASIL, 2015, p. 7).

Neste trecho documental, percebe-se a negação do professor como sujeito em detrimento da sua ação, quando compreendem os profissionais do magistério como aqueles que exercem a docência nas diversas áreas e modalidades de ensino. Triches, (2016, p. 203), ao analisar as DCNP e PPCPe de Universidades Federais do Brasil, escreve que “À dispersão de nomes, dúbios e improvisos, nos leva a refirmar que há um profissional sem identidade clara num processo que pode levar à extinção do pedagogo e não apenas das habilitações”.

Nas DCNFP (BRASIL, 2015) observa-se o aumento do número de outros documentos legais que se articulam a esse. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), a Lei que modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), que expande sua ação, incluindo a formação de docente para a educação Básica, a Lei que regulamenta sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação Básica, a Lei que altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências, e para finalizar menciona-se a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, que apresenta um conjunto de metas voltadas para a formação docente. (BORGES, 2016, p. 35)

Conforme aponta Borges (2016, p.35) em sua pesquisa

Faz referência também ao Decreto que institui a Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da educação Básica e as Resoluções que se referem às DCNL (BRASIL, 2002), as DCNP, (BRASIL, 2006b), as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de segunda Licenciatura para os professores em exercício na Educação Básica Pública, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

A partir da década de 1990, percebe-se uma avalanche de documentos que propõe, altera, amplia, modifica, regulamenta a formação docente. São Leis, Diretrizes, Resoluções, Decretos que são produzidos e instituídos nas políticas educacionais, mas que ainda não foi superado o distanciamento histórico entre o cotidiano escolar e a formação prevista para o pedagogo, aspecto imprescindível à construção de processos escolares humanizadores. E pelo

visto, esta conta não é para fechar mesmo. A educação não está sendo pensada como poder de emancipação humana, mas sim, para manter a hegemonia do capital. Neste sentido, Evangelista, Shiroma e Moraes (2007) ao explicarem como foi forjado o consenso sobre o conjunto de reformas no campo educacional na década de 90 do século passado, argumentam que há um abismo entre o diagnóstico dos Organismos Multilaterais e as soluções apontadas para resolver os problemas encontrados,

O discurso fornecido pelas agências internacionais e seus economistas, parece não se ajustar à realidade educacional brasileira. Vejamos alguns paradoxos presentes no discurso reformista: alega preocupação com a qualidade e recomenda a elevação do número de alunos por turma; paga aos docentes salários indignos e reclama deles novas qualificações e competências; enfatiza a necessidade de profissionalização do professor e reitera sua formação inicial da universidade; reconhece que a competitividade passa pelo uso e pela capacidade de geração de novas tecnologias e diminui fomentos para pesquisa e para a universidade. (EVANGELISTA; SHIROMA; MORAES, 2007, p. 93)

Esta dicotomia entre os discursos pautados na premissa de integrar os sujeitos na sociedade, na prática é permeada por um projeto educacional excludente sustentado pelo Estado confirmando dessa forma, que resolver os reais problemas da educação brasileira, não está nas prioridades dos governos.

Ainda sobre as características do documento das DCNFP, Borges (2016, p. 34) descreve que:

As DCNFP (BRASIL, 2015) contam com 25 artigos, 49 parágrafos, 110 incisos e 19 alíneas, contendo 16 páginas no total. Doze artigos relatam de que forma serão oferecidos os cursos de formação docente, três abarcam a organização curricular dos cursos (licenciatura, graduados não licenciados e segunda licenciatura), cinco fazem referência ao professor, três tratam das responsabilidades da União, Estados e Municípios e um apresenta o documento em si. As DCNFP (BRASIL, 2015) estão divididas em oito capítulos, que compreendem os seguintes títulos: capítulo I – Das disposições gerais, capítulo II – Formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica, Capítulo III – Do(a) egresso (a) da formação inicial e continuada, Capítulo IV – Da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior, Capítulo V – Da formação inicial do magistério da Educação básica em nível superior: estrutura do currículo, VI – Da formação continuada dos profissionais do magistério, capítulo VII – Dos profissionais do magistério e sua valorização, capítulo VIII – Das disposições transitórias. (BORGES, 2016, p. 34)

As DCNFP (BRASIL, 2015), apresentam no início da sua redação, uma parte introdutória ponderando algumas considerações que antecedem a parte normativa do texto com a intenção de explicar o que delinea as novas diretrizes no contexto educacional,

deixando obscuro o que de real se propõe na articulação e implantação de mais esta reforma educacional, que pelo que se observa é uma política educacional para dar suporte e estabilização para um setor econômico pensado de forma globalizada e longo prazo.

### 3.4 COMPARAÇÕES ENTRE AS DCNL/2002, DCNP/2006 E DCNFP/2015.

Objetivamos aqui apresentar quais foram às proposições e alterações entre a Resolução DCNL/2002, a Resolução DCNP/2006 e a Resolução DCNFP/2015 referente às atribuições regulamentadas ao egresso (a) dos cursos de formação inicial em nível superior nas Resoluções acima citadas, com o intuito de compreender qual o papel atribuído ao professor (a), nos documentos da Política Educacional Brasileira.

Por meio de quadro comparativo entre as três Resoluções, realizamos uma análise do que as Diretrizes regulamentam como atribuição ao egresso dos cursos de formação inicial em nível superior para observar o que permaneceu e o que foi modificado, para podermos dar continuidade a esse trabalho, desdobrando em outra pesquisa nos perguntando o que sustenta essas alterações, qual o pano de fundo, como essas novas demandas se articulam com as demandas econômicas e sociais. Para compararmos esses três documentos, optamos por elucidar o papel do/a pedagogo/a no que se espera do/a discente formado/a. O papel do/a pedagogo/a pode ser identificado nas diretrizes quando indicam o que se espera de seus egressos.

A seguir discutiremos alguns conceitos fundamentais para compreender qual o papel do/a pedagogo/a dentro da política educacional brasileira, com a intenção de visualizar as proposições e alterações entre as resoluções e no entrelaçamento com a fundamentação teórica que permeia esta pesquisa.

Quadro 1 - Quadro comparativo das atribuições regulamentadas ao egresso (a) dos cursos de formação inicial em nível superior nas Resoluções (2002-2006-2015).

Resolução CNE/CP nº 1/2002	Resolução CNE/CP nº 2/2006	Resolução CNE/CP nº 2/2015
<p><b>Papel do pedagogo:</b>            Art. 2º O egresso dos cursos de formação inicial em nível superior deverá estar preparado para:            I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;            II - o acolhimento e o trato da diversidade;            III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;            IV - o aprimoramento em práticas investigativas;            V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;            VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;            VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.</p>	<p><b>Papel do pedagogo:</b>            Art. 4 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.            Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:            I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;            II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;            III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;            IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;            V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;            VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;            VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando</p>	<p><b>Papel do pedagogo:</b>            Art. 8º O egresso dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:            I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;            II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;            III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;            IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;            V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;            VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;            VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;            VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre</p>

	<p>domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;</p> <p>VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;</p> <p>IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;</p> <p>X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;</p> <p>XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;</p> <p>XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;</p> <p>XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;</p> <p>XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambientais- ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;</p> <p>XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;</p> <p>XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.</p> <p>§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:</p> <p>I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de</p>	<p>outras;</p> <p>IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;</p> <p>X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;</p> <p>XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;</p> <p>XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;</p> <p>XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.</p> <p>Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:</p> <p>I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;</p> <p>II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.</p>
--	--	--

	<p>vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária.</p> <p>II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.</p> <p>§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.</p>	
--	---	--

Fonte: Elaboração a partir das DCNL/2002, DCNP/2006b e DCNFP/2015.

Percebemos que há uma afinidade bem maior entre o segundo e terceiro documento, inclusive na presença de uma mesma linguagem e conceitos, sendo que o primeiro documento inaugura esse novo cenário de formação de professores, na perspectiva de pensar a escola como formação para o trabalho e não para a vida. Podemos identificar que o terceiro documento é praticamente réplica do segundo documento analisado, com pequenas alterações os itens I, III, V, VI, VII, VIII, X, XI. Nesse sentido em cada uma delas vemos ampliado o conjunto de tarefas que cabe ao professor.

Neste recorte documental, percebe-se o aumento da responsabilização do professor, a diversidade de atribuições para sua função, seja na sua atuação em sala de aula, na aprendizagem dos estudantes, na gestão escolar, na pesquisa, na sua formação, na resolução de problemas/conflitos originários do contexto sócio econômico em que se encontram a grande parte das famílias brasileiras e ainda, responsabilidades para além dos espaços escolares.

Na DCNL/2002, observa-se que o foco dessa diretriz é formar um professor que fortaleça o processo de reestruturação produtiva ao propor uma formação com base na concepção de competências, como demanda necessária para atuação do professor no século XXI, e não menciona o CPe. Segundo Soares,

O conceito de competências tem sua origem no campo do trabalho, sendo que, no Brasil é a partir dos anos 1990 que este conceito começa a surgir na literatura sociológica juntamente com os estudos que tratam da reestruturação produtiva e suas repercussões na qualificação dos trabalhadores. (SOARES, 2006, p. 3).

Na tentativa de adequar as políticas educacionais brasileiras ao modelo de reestruturação produtiva, “ajuste necessário” para fomentar a competitividade com a promessa de melhorar a inserção do país na economia mundial, as instituições governamentais responsáveis pelas iniciativas das políticas educacionais de ensino superior elaboraram um conjunto de documentos legais como as DCNs, contemplando uma formação de professores marcada pelo aligeiramento e pela fragmentação, focando na qualidade da instrução e do conteúdo, com uma centralidade nas competências e habilidades (BRASIL, 2002).

O ensino superior convocado a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, com vistas à formação de pessoas mais aptas a assimilar mudanças e mais autônomas em suas escolhas, começou a se organizar com vistas à construção de competências, noção essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho.

Nas DCNP/2006, a docência é definida como base de formação no curso de pedagogia e a ela acoplada a gestão e a produção do conhecimento. Com a ampliação do campo da docência, o Licenciado em Pedagogia estará apto para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino

Fundamental, disciplinas pedagógicas do curso Normal, em nível médio, e dos de Educação Profissional, também em nível médio.

As DCNP/2006 em seu artigo 2º, inciso 1º o conceito de docência é compreendido como:

A ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais, e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL 2006b).

Para uma melhor compreensão do conceito de docência que é colocada como base hegemônica no curso de formação do pedagogo nas DCNP/2006, Libâneo afirma que “a base de um curso de pedagogia não pode ser docência. A base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude”. (2006, p. 220). Sobre o alargamento do conceito de docência legitimado nesta mesma Resolução, Shiroma e Evangelista (2004, p. 527) afirmam que “essa tendência de alargamento inicia-se nos anos 1990, quando a denominada competência docente é instalada a extrapolar as fronteiras da sala de aula sem alçar voo para além dos muros da escola”.

No parágrafo único do artigo 4º as DCNP/2006, apresenta um conceito alargado sobre a docência registrado da seguinte forma:

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 de educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006b, p. 20).

Diante desse recorte da DCNP/2006 que regulamente a ampliação do conceito de docência, percebe-se que o mesmo não está relacionado exclusivamente com ser professor. A perspectiva de docência colocada nas diretrizes vai além do ato de ensinar e do contexto escolar. À docência agregam-se atividades de gestão e produção de conhecimento. Triches e Evangelista (2012, p. 7), dissertam que,

Nas DCNP percebe-se um empobrecimento teórico, tanto pelo alargamento da docência quanto o da gestão, ou seja, de um lado, alarga-se a docência e a gestão, pois além de acoplá-las, adicionam-se outras demandas para elas. De outro, como consequência, temos a restrição da concepção de docência, gestão e pesquisa; a formação numa perspectiva prática e utilitarista e o encurtamento do tempo de formação em razão da quantidade de conteúdos que compõem o currículo do curso.

A tarefa do egresso do curso de pedagogia, docente, foi alargada. Ao licenciado em pedagogia compete vários papéis educativos com novas perspectivas de formação, trazendo para discussão as suas novas possibilidades de atuação para além da escola. Triches (2010) faz uma análise de que o egresso do CPe seria um docente que:

[...] para dar conta da docência alargada, assumir (ia) características de um superprofessor, com muitas atribuições e competências e escassa formação teórica. Contraditoriamente, ao se constituir como superprofessor ele é constituído como professor-instrumento, por meio do qual a reforma se realizaria e, numa perspectiva de largo alcance, colaboraria para a hegemonia capitalista (TRICHES, 2010, p. 40).

Se por um lado o/a pedagogo/a é empodeirado pela diversidade de funções que pode exercer quando concluir sua formação acadêmica, por outro lado estará fragilizado diante de tantas funções atribuídas a ele em seu alargado campo de atuação e escassez na fundamentação teórica e de pesquisas nas referidas áreas.

Quanto a pesquisa na formação docente, Torriglia e Moraes (2000, p. 7) alertam:

Preocupa-nos a proposta realizada na política de formação: a separação entre a pesquisa acadêmica [científica] e a pesquisa didática. Também, ao mesmo tempo propõe uma articulação [com fios não tão visíveis nem tão explícitos] de ambas “pesquisas”, deixando para a formação de professores e professoras a aprendizagem de instrumentos e atitudes investigativas para poder assim “bordejar” os conhecimentos científicos que logo, junto com a didática, serão transformados em saberes a ensinar. Será que o fato da didática pertencer e trabalhar no coração das práticas docentes lhe está impedido realizar pesquisa científica e acadêmica?

Na DCNP, o trabalho de gestão é incorporado como atribuição do egresso do curso de pedagogia, que pode ser conferido no texto a seguir: a gestão é tratada em seu artigo 5º como competência do professor que deve:

Desenvolver trabalho em equipe; manter diálogo; participar da gestão das instituições contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos; participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre a escola, o aluno, o processo de ensino aprendizagem e propostas curriculares. (BRASIL, 2006, p. 2)

Conforme Evangelista e Triches, (2012, p. 3), “a gestão é colocada como estratégica, pois entrelaça com a responsabilização, resultados, cumprimento de metas, participação, inclusão, envolvimento e empreendedorismo – assim como numa empresa”. As DCNFP/2015 (BRASIL,

2015) procura balizar a formação na perspectiva do tripé: docência, pesquisa e gestão, marca de multiplicidade de funções e abarca conforme artigo 2º das DCNFP/2015,

A formação de professores para o exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger campos específicos e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015).

A ideia de uma docência em sentido alargado vem afetando a formação do professor no Brasil não só na pedagogia, mas abarcando a formação de professores em geral. Como pode se observar, nas DCNFP/2015, o conceito de docência continua como balizadora do curso de licenciatura em pedagogia, agora estendido para as demais licenciaturas com ampliação dos espaços de atuação e modalidades de ensino e outras funções acopladas a demanda da gestão e conhecimento.

O documento em discussão apresenta em seu artigo 7º que o egresso da formação inicial e continuada deverá possuir:

- I – o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;
- II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;
- III – a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica (BRASIL, 2015).

O trabalho docente não sendo mais definido apenas como atividade em sala de aula, que agora compreende a gestão da escola referindo-se à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, a discussão do currículo e da avaliação, exige-se uma reestruturação do que conhecíamos como trabalho docente. Sua natureza, função, e formação passam a ser ressignificadas e redimensionadas. Triches (2016, p. 208) aponta que “ao internalizarem a agenda educativa capitalista de professor, Universidades Federais propõem um licenciado em pedagogia que não sabe ao certo quem ser, mas poder-se-ia chama-lo de superdocente, visto que as expectativas, funções, competências e atribuições são infundáveis”.

Outro ponto a destacar nestas diretrizes, é a substituição do termo “professor” para o termo “profissional do magistério”. A partir das DCNFP/2015 os egressos dos cursos de formação inicial em nível superior, são denominados de profissionais do magistério. Percebe-se uma descaracterização do pedagogo (a) e/ou professor (a) bem como uma má qualidade na sua formação, que perpassa as três diretrizes aqui abordadas. Nas DCNL/2002, destaca a formação por competências, perspectiva professor/instrumento, aprender fazer fazendo e se destacar neste

contexto. Competição, individualismo no interior e entre as escolas. Nas DCNP/2006, ampliação do campo de atuação do docente que era restrito a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e agora passa a atuar também nas disciplinas pedagógicas do curso Normal, em nível médio, e dos de Educação Profissional, também em nível médio e gestão.

Os conceitos nortecedores dos cursos de formação, docência, gestão e pesquisa, compõem o novo perfil do professor que assume uma concepção de docência alargada atendendo as demandas da sociedade capitalista ao tomar como princípios segundo Evangelista e Triches (2012, p. 1) “a adaptabilidade, a polivalência, a flexibilidade, a tolerância, a multifuncionalidade, portanto, reconvertido” que contribuem com a Reforma Educacional implementada no Brasil a partir da década de 1990.

A mídia, o Estado e as classes dominantes usam o professor como elemento estratégico e intermediário que transmite o pensamento da burguesia para a classe dos trabalhadores, tornando a escola e a escolarização um processo utilitário para atender as necessidades e as demandas do capitalismo dentro da sociedade. Para que o professor repasse a ideia é preciso moldá-lo de acordo com o mercado capitalista. O professor não pode ser um sujeito pensante, que entende a relação social capital x trabalho, como se constitui neste contexto social, que pensa e entendem os fatores/interesses subjetivos que norteiam a formação docente. Evangelista e Triches, (2012, p. 20) pontuam que:

Parece não restar dúvidas sobre quem ocupa o centro da reforma: o professor. O objetivo final da formação docente é o de qualifica-lo competentemente para a vida na sociedade do conhecimento, da tecnologia, do consumo e da “globalização”, portanto, para que a hegemonia capitalista não corra risco – caminho supostamente mais curto para que se faça o mesmo com a população que frequentará a educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Percebe-se dessa forma que o principal objetivo do/a professor/a para o sistema capitalista é de transmissor de conteúdos, formar sujeitos alienados, que aprendem o mínimo necessário para cumprir com o papel de mero trabalhador, força de trabalho barata e de preferencia não tumultuem o sistema com questionamentos, manifestações e reivindicações. E o/a professor/a como instrumento para forjar o consenso de como é bom viver num sistema capitalista. Percebemos que a reforma educacional em curso, no que tange a formação de professores/as, mantém o distanciamento entre o cotidiano escolar e essa formação e ainda, carecemos de processos escolares humanizadores, no sentido contrário do que nos impõe essa Política.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises documentais e bibliográficas realizadas sobre qual o papel do pedagogo nos documentos educacionais oficiais em vigor no Brasil, por meio das investigações da construção e implementação das DCNL/2002, DCNP/2006 e DCNFP/2015 que regulamenta a formação inicial em nível superior, nos possibilitou compreender que a partir da década de 1990, as políticas de formação docente objetivam ajustar o perfil do professor e sua formação docente aos interesses do mercado produtivo. Conseguimos compreender também as grandes influências dos Organismos Multilaterais, na definição das políticas educacionais no Brasil, que de maneira estratégica e articulada com o Estado, constrói um consenso ideológico que abarca os documentos, com o objetivo eminente na defesa dos interesses do capital.

Observamos que nunca se valorizou tanto o conhecimento pensado para a manutenção do capitalismo como nos últimos anos e esta ênfase é uma das consequências do rápido desenvolvimento das tecnologias e disseminação da informação a nível global, das exigências do modelo capitalista neoliberal por força de trabalho cada vez mais qualificada e intelectualizada para os países do centro do capitalismo. E para os países periféricos o que significaria conhecimento?

O interesse do grande capital é também ampliar seu público consumidor, com o direcionamento de seus produtos para as classes sociais com menor poder aquisitivo. Portanto, é necessário instrumentalizar as pessoas para adquirir e utilizar as tecnologias que o mundo vem produzindo. Ampliar e facilitar o acesso e permanência das crianças e jovens na escola é estratégico para a economia capitalista da qual o Estado faz parte.

Compreendemos que a mídia, o Estado e as classes dominantes usam o professor como elemento estratégico e intermediário que transmite o pensamento da burguesia para a classe dos trabalhadores, tornando a escola e a escolarização um processo utilitário para atender as necessidades e as demandas dentro da sociedade. Convictos da necessidade da concretude deste processo para ampliar e perpetuar o projeto neoliberal no país e no mundo, sabem que para que o professor repasse essa ideia é preciso moldá-lo de acordo com o mercado capitalista. O professor não pode ser um sujeito pensante, que entende a relação capital e trabalho, que somos sujeitos que nos produzimos no contexto social, que saiba elaborar seus pensamentos para entender melhor quem é socialmente, que pensa e faz seus alunos pensarem sobre o mundo que vivemos através do conhecimento e da realidade.

Percebemos que o Estado é o principal responsável pela docilização do professor quando juntamente com a mídia propõe campanhas perversas que afirmam que a educação é a salvadora dos males do mundo, responsabilizando o professor pelo sucesso e insucesso do desenvolvimento econômico do nosso país, dando a entender que as desigualdades sociais, falta de emprego,

educação de má qualidade é pela falta de competência dos professores, ocultando o verdadeiro antagonismo que gera grande parte dos problemas sociais e econômicos do Brasil. Contudo, se o professor receber uma formação sócio - crítica na academia, que o leve a desvelar a relação de exploração entre capital e trabalho, vai ter consciência de que o problema não está nele, que não vai dar conta dos problemas como pobreza e desigualdades sociais, porque estes problemas tem origem no campo da economia e não no campo da educação.

O governo a partir do conceito de que os professores são importantes para o desenvolvimento e uma educação de qualidade no nosso país, mas que são desqualificados coloca a ideia de uma reforma dos profissionais da educação na perspectiva de formá-los mais flexíveis, polivalentes, que aceitem a dominação que o capitalismo impõe. O Estado no intuito de legitimar este conceito e “resolver” os problemas da realidade ruim da educação brasileira, propõe a reforma educacional neoliberal articulada com os interesses do mercado.

Entendemos que o capital pensa o mundo em longo prazo e articula a formação dos professores para manter a sua hegemonia. O sentido da política educacional assegurada na reforma do curso de pedagogia (DCNP, 2006), é de formação simples, mais produtividade, reformas na educação, generalização da formação docente a distancia, formação massiva na rede privada de ensino. Sabe-se que o papel do/a professor/a está para a manutenção e disseminação do ideário capitalista, mas que pode ser o contrário. Para concluir, uma afirmação feita por Triches, (2016, p. 211), da qual concordamos e aconteceu no nosso curso de formação acadêmica na UFSC. “Faz-se necessário problematizar e lutar contra a política de formação docente em andamento, conhecendo os meandros do passado e do presente para pensarmos com “entusiasmo crítico” nas estratégias de luta em favor da formação de professores e da classe trabalhadora com uma perspectiva de educação para além do capital”.

Ao finalizar esse trabalho, percebo o quanto foi importante a escolha e persistência em continuar meu Trabalho de Conclusão de Curso, na área de Políticas Públicas. Neste trabalho encontrei muitas das respostas, questionamentos e encaminhamentos realizados no decorrer da minha formação acadêmica que não conseguia conceber como encaminhamentos corretos e possíveis de serem realizados no contexto escolar. A demanda interminável de trabalho para o professor em tantas áreas da educação e com qualidade realmente é impossível. Agora compreendi o porquê desta proposta educacional brasileira. Como seria bom, se todos os cursos de formação de professores tivessem também na última fase de sua formação na academia uma disciplina que abordasse o papel do professor nos documentos educacionais brasileiros. Que permeando todos os conhecimentos abordados na graduação fossem compilados na dimensão crítica de uma organização social que atenda outra forma de produção. Produção do conhecimento em vista de uma preocupação social na luta constante por uma sociedade democrática, por práticas educacionais reflexivas e emancipatórias.

## REFERÊNCIAS

- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento/** 2011. Sumário Executivo. Washington DC20433. Disponível em:  
[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese\\_Exec\\_Summary\\_ESS2020\\_FINAL.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf). Acessado em: 28 de outubro de 2016.
- BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos/**2010. Sumário executivo. Washington, DC: BM, 2010b. Disponível:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com\\_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192). Acessado em: 28 de outubro de 2016.
- BRASIL, Resolução Conselho Nacional de Educação. CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>>.
- BRASIL; Parecer Conselho Nacional de Educação. CNE/CP n. 5/2005. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília: CNE, 13, dez. 2005.
- BRASIL; Parecer Conselho Nacional de Educação. CNE/CP n. 3/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília: CNE, 21, fev., 2006a.
- BRASIL; Resolução Conselho Nacional de Educação. CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, p.11.
- BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação. CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília: CNE, 2015. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE>>.
- BORGES, Daniely. **O Papel do Pedagogo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Docente.** (2202-2006-2015)TCC do Curso de Pedagogia. Florianópolis/SC: UFSC, 2016.
- CAMPOS, Helane Cibele do Nascimento. **A Identidade Profissional do Pedagogo no Curso de Pedagogia Da UFPA e nas Diretrizes Curriculares Nacionais: Aproximações e Distanciamentos. Dissertação** (Mestrado em Educação) -Instituto De Ciências Da Educação. Universidade Federal do Pará de Belém, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2121>>.
- CASTELO, Rodrigo. **O Social Liberalismo: auge e Crise da Supremacia Burguesa na era Neoliberal.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **A indústria e o Brasil: uma agenda para crescer mais e melhor.**/Confederação Nacional da Indústria. – Brasília, 2010.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação para o mundo do trabalho: a rota da produtividade** / Confederação Nacional da Indústria. – Brasília, 2014.

CUNHA, Thais Marcelino. **O engajamento do setor privado na educação Pública: redes UNESCO de políticas docentes para a educação infantil.** (Trabalho de Conclusão de Curso) Florianópolis/SC. 2016. DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 4. São Paulo: Cortez; MEC; UNESCO, 2000.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** 8ª ed. – São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DINIZ, Margareth; NUNES, Célia; CUNHA, Carla; AZEVEDO, Ana Lúcia de Farias. A Formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores Autêntica**; v. 3, n. 4, jan./jul., 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/9/26/1.>>.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4. Edição

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto; **Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: A pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira.** [www.uff.br/trabalho](http://www.uff.br/trabalho) necessário; Ano 10 Nº 15/2012.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Jovem professor: um forte! In: EVANGELISTA, O. et al. **Jovens, Trabalho e Educação: a conexão subalterna de formação para o capital.** Florianópolis, SC: Mercado das letras, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; (org.). **O que revelam os SLOGANS na Política Educacional.** 1. Ed. Araranguá, SP: Junqueira&Marin, 2014. LEHER, Roberto. A universidade reformada: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, p. 316-340, 2013.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo: CEDES, v. 33, n. 3, set./dez. 2007.

LEHER, Roberto; Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: **Revista Outubro**, 1.3, p. 19-30, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? Novas objetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. **Encontro Nacional de didática e prática de ensino.** Recife: ENDIPE, 2006, p. 213 – 242.

MALANCHEN, Júlia. VIEIRA, Suzane da Rocha. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. **VI Seminário da Rede Latino – americano de estudos sobre o Trabalho Docente - Rede ESTRADO.** Universidade estadual do rio de Janeiro – UERJ, 2006.

MARTINS, André S.; NEVES, Lúcia M. W. (Org.). **Educação Básica: Tragédia Anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.

MÉSZÁROS, István (2005). **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social.** São Paulo: Boitempo, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores – embates conceituais e crítica das políticas atuais. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Trajéorias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SANTOS, Milton. **Por outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006. [http://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW\\_mnM](http://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM). 2002: Acessado em: 06/12/2017.

SAVIANI, D. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases**. In: *Pro-Posições*, Campinas, n. 1, p. 7-13, mar. 1990.

SHIROMA, Eneida O; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da Utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Revista Perspectiva**, Florianópolis: NUP, UFSC, v. 22, p. 525-545, jul./dez., 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda (2004). A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Revista Perspectivas**, Florianópolis. v. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>>.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C.. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Florianópolis: NUP; UFSC, v. 23, 2005, p. 427-446.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA Olinda., O Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, set./dez. 2007, São Paulo: CEDES, 2007.

TEIXEIRA, Inês A. Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-430, mai./ago. 2007.

TORRIGLIA, Patrícia Laura; MORAES, Maria Célia M. de. **Educação Light, que palpite infeliz! Indagações sobre as propostas do MEC para a Formação de professores**. Teias. Revista da faculdade de educação da UFRG, Rio de Janeiro. V.1, n. 2. P. 51-59. Jul/dez 2000.

TRICHES, Jocemara. O curso de Pedagogia: hegemonia da docência. **Relatório final de pesquisa PIBIC/CNPq 2005-2006**, Florianópolis, UFSC, 2006.

TRICHES, Jocemara. Organizações Multilaterais e Curso de Pedagogia: A construção de um consenso em torno da formação de professores. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2010.

TRICHES, Jocemara; EVANGELISTA, Olinda.. Curso de pedagogia: Espaço de conversão do professor em superprofessor. **IX ANPEDSUL: Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

TRICHES, Jocemara. A Internalização da Agenda do capital em Curso de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015). **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2016.

UNESCO. Declaração mundial sobre a educação para todos. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial de Educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

XAVIER, Elizabeth; DEITOS, Roberto (2006). Estado e Política Educacional no Brasil. In: DEITOS, R., RODRIGUES, Rosa. **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. Cascavel; UNIOESTE.