



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica.

Correspondência ao Autor
Nome: Maria Cleidiane Cavalcante Freitas
E-mail: cleidianecavalcante@yahoo.com.br
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil

Submetido: 07/09/2018
Aprovado: 22/04/2019
Publicado: 04/06/2019

[doi> 10.20396/rho.v19i0.8653369](https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653369)
e-Location: e019028
ISSN: 1676-2584



O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL SOB O ESCOPO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

  Maria Cleidiane Cavalcante Freitas¹
  Maria das Dores Mendes Segundo²
  Ruth Maria de Paula Gonçalves³
  José Derivaldo Gomes dos Santos⁴

RESUMO

Na atual conjuntura de crise estrutural do capital, são impostas aos países pobres políticas de ajustes socioeconômicos ao atendimento das exigências de sustentabilidade do chamado “mundo globalizado”. Nesse sentido, os organismos internacionais, sobretudo a partir de 1990, passaram a eleger a educação como principal estratégia, estabelecendo paradigmas e diretrizes através de um amplo programa de Educação para Todos (EPT), que atrela o cumprimento de metas educacionais à superação das desigualdades sociais. Assim sendo, busca-se, na presente exposição, desvelar as indicações desse programa de EPT para a profissão docente e suas implicações para o curso de pedagogia no Brasil. Pautado na perspectiva da ontologia marxiano-lukacsiana, o estudo em tela, de natureza bibliográfica e documental, parte do exame de declarações e relatórios de EPT, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, aprovadas em 2006. Asseveramos que as reformas educacionais e, conseqüentemente, a formação do professor da educação básica, mormente as de cunho curricular dos cursos de pedagogia, estão condicionadas às metas de EPT, idealizadas pelo Banco Mundial via seus organismos internacionais, que atribuem importante papel à docência, tendo em vista a universalização e qualidade da educação básica nos países pobres, a exemplo do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE Formação docente. Política educacional. Educação para Todos.



PEDAGOGY COURSE IN BRAZIL UNDER THE SCOPE OF THE PROGRAM EDUCAÇÃO PARA TODOS

Abstract

In the current structural crisis of capital, poor countries are forced to make socioeconomic adjustment policies to meet the sustainability demands of the so-called globalized world. In these terms, international organizations, especially since 1990, have chosen education as their main strategy, establishing paradigms and guidelines through the comprehensive Education for All (EFA) Program which links educational goals to overcoming social differences. Therefore, this study aims at disclosing the indications of the EFA program for the teaching profession and its implications for the pedagogy course in Brazil. Guided by the Marxian-Lukacsian ontology perspective, the present study, of a bibliographical and documentary nature, is part of the examination of EFA statements and reports, as well as of the National Curricular Guidelines for the pedagogy course, approved in 2006. It is correct to assert that the educational reforms, and consequently, the formation of elementary school teachers, especially those of a curricular nature, concerning the pedagogy courses are conditioned by the EFA goals which are idealized by the World Bank through its international organizations, which assign an important role to teaching by considering the universalization and quality for basic education in poor countries, like Brazil.

Keywords: Teacher training. Educational politics. Education for All.

EL CURSO DE PEDAGOGÍA EN BRASIL BAJO EL ESCOPO DEL PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Resumen

En la actual coyuntura de crisis estructural del capital, se impone a los países pobres políticas de ajustes socioeconómicos a la atención de las exigencias de sostenibilidad del llamado "mundo globalizado". En este sentido, los organismos internacionales, sobre todo a partir de 1990, pasaron a elegir la educación como principal estrategia, estableciendo paradigmas y directrices a través de un amplio Programa de Educación para Todos (EPT), que atreve el cumplimiento de metas educativas a la superación de las desigualdades social. Por lo tanto, se busca, en la presente exposición, desvelar las indicaciones de ese programa de EPT para la profesión docente y sus implicaciones para el curso de pedagogía en Brasil. En la perspectiva de la ontología marxiano-lukacsiana, el estudio en pantalla, de naturaleza bibliográfica y documental, parte del examen de declaraciones e informes de EPT, así como de las Directrices Curriculares Nacionales para el curso de pedagogía, aprobadas en 2006. Asistimos a que las reformas y en consecuencia la formación del profesor de la educación básica, en particular las de cuño curricular de los cursos de pedagogía, están condicionadas a las metas de EPT, ideadas por el Banco Mundial a través de sus organismos internacionales, que atribuyen un importante papel a la docencia, universalización y calidad de la educación básica en los países pobres, a ejemplo de Brasil.

Palabras clave: Formación docente. Política educativa. Educación para Todos.



INTRODUÇÃO

O atual contexto por qual passa o capital, em crise desde finais da década de 1960, tem exigido redirecionamentos nas políticas socioeconômicas, sobretudo aos países pobres, com severas implicações em todos os complexos sociais, inclusive na educação. No intuito de atender as exigências de sustentabilidade e governabilidade do chamado mundo global, os organismos internacionais mediados pelo Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e, em âmbito regional, a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) recomendam e imprimem, a partir de 1990, intensas reformas aos países membros da Unesco, através da política de “Educação para Todos” (EPT), que passa a organizar, direcionar e monitorar toda a educação, em âmbito mundial, impondo aos países signatários, sobretudo os mais pobres, a adotarem as suas recomendações, em prol do ideário de um mundo menos desigual, injusto e intolerante.

Após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ou “Conferência de Jomtien: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, os organismos multilaterais vêm impondo aos países periféricos, a exemplo do Brasil, uma série de reformas educativas que vão desde a organização do sistema educacional até os conteúdos ou currículos veiculados nas escolas públicas, passando pela formação e atuação docente, o que justifica nossa atenção a esse aspecto dessa política.

Portanto, com a presente exposição, almeja-se desvelar as indicações do programa de EPT para a profissão docente e suas implicações para o curso de pedagogia no Brasil. Com o fundamento teórico-metodológico na perspectiva da ontologia marxiano-luckacsiana, o estudo em tela rastreia e analisa declarações e relatórios do Educação para Todos e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de pedagogia. O objetivo da imersão nesses documentos produzidos nas conferências e/ou fóruns de EPT, em diversos períodos e/ou países, é para melhor apreender a relação entre dialética trabalho-capital, aparência-essência, quantidade-qualidade e teoria-prática do objeto estudado, neste caso, os fins sociais da educação e o lugar do professor pedagogo no contexto do capital em crise, entre outras relações necessárias para se desnudar o fenômeno das reformulações impostas às políticas educacionais brasileiras.

Dito isso, anunciamos o percurso desta exposição que se inicia com a contextualização histórica do programa de EPT e suas recomendações para a docência, seguindo com seus desdobramentos para o curso de pedagogia no Brasil.



PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: NOTAS SOBRE CRISE CAPITALISTA E REFORMULAÇÕES EDUCATIVAS

No contexto pós-guerras mundiais, após a crise econômica de 1929⁵ – conhecida como a “grande depressão” –, o século XX presenciou em parte da Europa e na América do Norte, nos países de capitalismo avançado, uma nova fase de desenvolvimento econômico, baseado no chamado *welfare state* (ou estado de bem-estar social) europeu, e no *new deal* estadunidense, que se fundamentavam nas teses desenvolvidas pelo economista inglês John Maynard Keynes, na obra “A teoria geral do emprego, do juro e da moeda” de 1936. Tais fases se popularizaram como a receita de intervenção estatal para superação dessa crise de superprodução e queda dos lucros do capital. De acordo com o historiador inglês Eric Hobsbawm (1995), o capitalismo passa por uma experiência sem precedentes na sua história, vivenciando uma nova fase de expansão, chamada de “Era de Ouro”, ocorrida entre 1947 e 1973.

No entanto, o início dos anos de 1970, a política econômico-social passa a ser influenciada pela concepção neoliberal, declinando, por sua vez, as concepções keynesianas, atestadas agora como responsáveis pela crise do capital. O mundo capitalista passa a presenciar uma diferenciada crise que articula baixas taxas de crescimento com altos índices de inflação, fenômeno chamado de “estagflação”. Para que o capitalismo recupere o caminho “natural” de acumulação, conforme anota Anderson (1996), seria necessário um Estado com o poder de conter os “gastos sociais” e deixar o “mercado livre”, através de medidas, como a imposição de uma doutrina orçamentária, a criação de um exército de reservas de trabalhadores e reformas fiscais. Entre outros fatores, essa nova forma de gerir o Estado deveria esfacelar o movimento sindical, visto que, para os neoliberais, o poder sindical e, conseqüentemente, o movimento operário acirravam a crise, com as reivindicações de políticas sociais e elevação de salários. Por esse conjunto de motivos, ressignifica-se a administração estatal, que passa a ser denominada de modelo de desenvolvimento econômico-social neoliberal, exigindo, para sua efetivação, privatizações de bens e serviços públicos e a conseqüente precarização do trabalho como forma de obter mais lucro.

Para o filósofo húngaro István Mészáros (2009), a atual crise por qual passa o sistema capitalista é de uma gravidade sem precedentes na história do capital. Por sua forma, põe em risco a sobrevivência da própria humanidade, afetando a estrutura sociometabólica da sociedade, não se restringindo ao campo financeiro, mas invadindo todos “[...] os domínios da nossa vida social, econômica e cultural”, gerando “o crescimento do desemprego por toda a parte numa escala assustadora, e a miséria humana a ele associada.” (MÉSZÁROS, 2009, p. 17). Para o autor, o ponto que diferencia essa crise das anteriores, denominada por Marx (2010) como cíclica, é que esta é uma crise estrutural, inerente aos próprios elementos constituintes do capital, que resultam em fraturas e incertezas na realização dos lucros. Mészáros (2009) admite que as crises sistemáticas, não são superadas, e aponta quatro aspectos que caracterizam a crise estrutural: 1) possui caráter universal, uma vez que não se



restringe a um campo ou outro da economia, e sim ao todo social; 2) é de âmbito global, ou seja, projetada em escala mundial; 3) atua de forma permanente, diferentemente das eclosões das crises cíclicas; 4) evolui de forma rastejante, sendo assim, não provoca alarde, é silenciosa e isso a torna mais perigosa. Nas palavras do autor: “[...] nas últimas três décadas, o capital teve de por de lado as ‘concessões’ do Estado de bem-estar social, anteriormente concedidas aos trabalhadores [...]” (MÉSZÁROS, 2009, p. 105) para adotar uma política de precarização e exploração do trabalho cada vez maior.

Por ser estrutural, portanto, a atual crise traz consequências para todos os complexos sociais. Com isso, para abordar o complexo educativo, torna-se necessário seguir, inevitavelmente, da esfera econômica para a educativa e desta para aquela. Embora na educação esse quadro seja algo velado, a crise constitui um problema global e também econômico, visto que o BM, a partir da redefinição de seus papéis no pós-guerra, vem pondo a educação no seu campo de ações. A pesquisa de Mendes Segundo (2005, p. 47) serve de demonstração da articulação economia-educação:

[...] o agravamento da crise do endividamento nos países periféricos, a partir dos anos 1980, abre espaço ao Banco Mundial e ao conjunto dos organismos multilaterais de financiamento para desempenhar o papel de agentes no gerenciamento das relações de crédito internacional e na definição de políticas de reestruturação econômica, por meio de programas de ajuste estrutural.

Vale lembrar que esse novo espaço de atuação do BM e seus organismos multilaterais não estão voltados apenas ao campo econômico, pois se alastra a outros aspectos da vida cotidiana como a saúde, o meio ambiente, a produção artística, entre outros campos da vida social. No caso específico da educação, o programa de EPT, patrocinado pelo BM, passou a monitorar rigorosamente os sistemas educativos dos países que orbitam na periferia do grande capital, como desígnio de empreender um ciclo de reformas e ajustes macroeconômicos sob o argumento de recompor as perdas capitalistas. Vale salientar que as reformas educacionais presenciadas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI visam atender os pressupostos de segurança e governabilidade e adequar a educação ao chamado “mundo do trabalho” (diga-se, do desemprego), capacitando os trabalhadores sob a sua lógica, com o claro interesse de manter-se enquanto estrutura “hegemônica” pelas vias material e ideológica.

Nesse cenário de crise estrutural do capital, o BM assume a gerência da educação no mundo, impondo aos países pobres reformas educacionais mediante a tomada de empréstimos, para então adequar a sociedade aos seus paradigmas ideopolíticos. Recupera-se, então, a ideia de capital humano, como registra Bianchetti (1996, p. 94): “[...] incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à ‘formação dos recursos humanos’ para a estrutura de produção [...]”, objetivando maximizar a produtividade do trabalhador e modelar a sua posição sociopolítica, através de uma educação elementar, básica, de conteúdos mínimos e, portanto, minimalista, como provedora do aprendizado.



Se por um lado o Consenso de Washington (1989)⁶ definiu as bases da economia neoliberal, por outro, a Conferência de Jomtien põe as bases do que deve ser cobrado do complexo educativo para esse novo contexto neoliberalizante. Isto é, enquanto as redefinições macroeconômicas são lançadas pelo Consenso de Washington, a educação global tem na Conferência de Jomtien o marco para políticas e reformas educacionais em âmbito mundial. A articulação desses eventos é promovida pelo BM, Unesco, Unicef, PNUD e outras agências multilaterais que passam a redefinir a economia e a reestruturar a educação, sobretudo nos países pobres, com foco na América Latina, África e Ásia, monitorando o sistema educacional em todos os níveis de ensino.

Após o evento Educação para Todos, outras conferências e encontros foram realizados, dando continuidade às premissas estabelecidas na Declaração de Jomtien, com o propósito de ratificar o compromisso com a EPT, avaliando os avanços, os limites, e traçando novas estratégias de “esforços” e/ou novos prazos para o cumprimento dessas metas, conforme apresenta o quadro a seguir:

Quadro 1 – Principais objetivos do Programa de EPT contidos nos respectivos documentos das Conferências de Educação para Todos (1990-2015).

(continua)

Documento	Local/ ano	Objetivos
Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Jomtien, Tailândia (1990)	Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS): 1) expansão do cuidado com as crianças em fase pré-escolar e, potencialmente, as crianças pobres e deficientes; 2) universalização da educação primária; 3) melhoria da aprendizagem; 4) redução do analfabetismo e a disparidade de gêneros; 5) expansão do ensino de jovens e adultos; 6) construção de conhecimentos e valores que possibilitem uma vida melhor e o desenvolvimento sustentável.
Declaração de Nova Delhi de Educação para Todos	Nova Delhi, Índia (1993)	Ratificar o “compromisso” de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, na qual os governos reconhecem que precisam cumprir as metas de EPT estabelecidas na Conferência de Jomtien e na Cúpula Mundial da Infância (1990).
Marco Regional de Ação de Santo Domingo	Santo Domingo, República Dominicana (2000)	Consolidar os principais resultados positivos de Educação para Todos obtidos na região. Avaliar a década passada e traçar o Marco de Ação Regional. Por fim, reafirmar o compromisso das Américas com as metas de EPT.
Marco de Ação de Dakar Educação para Todos	Dakar, Senegal (2000)	Avaliar a década anterior; reafirmar os acordos celebrados em Jomtien e planejar as políticas para os próximos quinze anos. Reiterar as seis metas de EPT e estipular novos prazos para o seu cumprimento.
Declaração de Cochabamba	Cochabamba, Bolívia (2001)	Ratificar o compromisso com as seis metas de EPT como objetivo a ser atingido nas próximas décadas. Reiterar o compromisso assumido no Marco de Ação de Dakar e no Marco de Ação de Santo Domingo.
Declaração de Tarija	Tarija, Bolívia (2003)	Reiterar os acordos firmados em Cochabamba. Coloca a educação no centro das políticas públicas regionais como meio de reduzir as desigualdades sociais e promover a “inclusão social”, gerando o desenvolvimento econômico.



Quadro 1 – Principais objetivos do Programa de EPT contidos nos respectivos documentos das Conferências de Educação para Todos (1990-2015).

(conclusão)

Declaração de Brasília	Brasília, Brasil (2004)	Avaliar a década passada. Anunciam os seguintes riscos, caso novas medidas e mais esforços não sejam tomados: não atingir a meta de assegurar a igualdade de gênero no ensino fundamental antes de 2015; não alcançar a igualdade entre meninos e meninas e não atingir a meta da Educação Primária Universal (EPU) em 2015.
Declaração de Incheon – Educação 2030	Incheon, Coreia do Sul (2015)	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) 4 – Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e suas metas correspondentes.

Fonte: Elaboração própria a partir de: Unesco (1990, 1993, 2001a, 2001b, 2001c, 2004, 2015) e OEI (2003).

Os acordos firmados em Jomtien foram implantados nos diversos países onde a universalização do ensino fundamental apresentava-se como um empecilho, logo, como “[...] princípio operativo, todos os países que almejassem o desenvolvimento, a integração planetária, a segurança, a paz e a sustentabilidade econômica deveriam seguir a agenda de Educação para Todos.” (MENDES SEGUNDO, 2006, p. 138).

Um aspecto importante a ser considerado é o caráter abrangente, universal e de longo prazo dessa política de EPT, conforme os próprios diagnósticos elaborados pelo BM, publicados em Relatórios de Monitoramento Global da Educação para Todos. Os resultados em relação ao cumprimento das metas, sobretudo da universalização e qualidade da educação básica ainda são tímidos, mesmo que a implementação das reformas ao longo dessas quase três décadas (1990-2015) tenha sido sistemática e contínua.

Observamos, também, que as recomendações sobre a profissão docente nos documentos analisados tratam, de maneira geral, do *status* da profissão por meio de melhorias salariais e condições de trabalho adequadas; sugerem mudanças na concepção de formação do professor, apelando para o uso das novas tecnologias; e enfatizam o papel dos professores como parceiros fundamentais à implementação exitosa das reformas educacionais, citando, entre outros aspectos, motivação, avaliação, responsabilização, como poderão ser percebidos em recomendações editadas e reeditadas nos sucessivos congressos de EPT, conforme sintetizamos no quadro a seguir:

Quadro 2 – Principais recomendações para a docência constantes nos documentos das Conferências do Programa de EPT (1990-2015)

(continua)

Documento	Recomendações para a docência
Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990)	Reconhecem o importante papel exercido pelos educadores e pela família, desse modo, apontam para a melhoria das condições do trabalho e da situação dos docentes como forma de alcançar a educação para todos.



Quadro 2 – Principais recomendações para a docência constantes nos documentos das Conferências do Programa de EPT (1990-2015)

(conclusão)

Declaração de Nova Delhi de Educação para Todos (Nova Delhi, 1993)	Comprometem-se a melhorar a qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o <i>status</i> , o treinamento e as condições de trabalho do magistério.
Marco Regional de Ação de Santo Domingo (Dominicana, 2000)	Reconhecem os docentes como insubstituíveis para a transformação da educação e que sua valorização depende das melhorias de suas condições de trabalho. Comprometem-se a oferecer uma formação de alto nível acadêmico; estabelecer políticas de reconhecimento da carreira e programar sistemas de avaliação de desempenho dos docentes.
Marco de Educação de Dakar Educação para Todos (Dakar, 2000)	Infere sobre a melhoria do <i>status</i> , da autoestima e o profissionalismo. Aponta que uma educação de qualidade requer, entre outros aspectos, professores capacitados e técnicas de ensino ativas, além de instituições e materiais didáticos adequados.
Declaração de Cochabamba (Cochabamba, 2001)	Preparação do magistério como importante fator para a consolidação das reformas educacionais. Integração entre formação inicial e continuada. Emergência de uma formação docente baseada nas novas tecnologias da informação e da comunicação e de resolução de alguns temas referentes ao trabalho docente, como: remuneração adequada, desenvolvimento profissional, avaliação do desempenho e responsabilização pelo rendimento dos estudantes.
Declaração de Tarija (Tarija, 2003)	Atribui à escola e à docência uma importância “fundamental” na constituição de políticas públicas educacionais para a região e utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação. Consta que os professores são essenciais à edificação de estratégias educacionais para o mundo globalizado e, portanto, necessitam de formação permanente, motivação e adequada remuneração. Convidam os próprios professores a fortalecerem o compromisso com a educação e reforçarem sua motivação e formação.
Declaração de Brasília (Brasília, 2004)	Reformas exitosas na qualidade da educação devem contar com um corpo docente motivado e bem-apoiado, assim, a docência se constitui em um dos três focos para a consolidação de uma “educação para todos”, juntamente com a educação de meninas e os recursos financeiros.
Declaração de Incheon – Educação 2030 (Incheon, 2015)	Garante que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz.

Fonte: Elaboração própria a partir de: Unesco (1990, 1993, 2001a, 2001b, 2001c, 2004, 2015) e OEI (2003).

Além dos eventos e fóruns de educação realizados sistematicamente, o Programa de EPT é avaliado pela Unesco anualmente, desde 2002, juntamente com os Ministérios de Educação dos países envolvidos, cujos resultados são publicados no “Relatório Global de Monitoramento de Educação para Todos”, constituído por documentos produzidos com a intenção de diagnosticar o cumprimento das metas definidas em Jomtien, reiteradas em Dakar e em congressos subsequentes. Vale destacar que esses relatórios vêm ganhando importância no processo avaliativo das políticas educacionais dos países pobres, elegendo, a cada ano, uma problemática com o objetivo de nortear as políticas a serem implantadas.

Desse modo, na perspectiva de avaliar a formação docente e sua função na contemporaneidade no contexto do capital em crise, destacamos, em linhas gerais, o “Relatório Global de Monitoramento de EPT 2013/4: ensinar e aprender – alcançar a qualidade para todos”, que elegeu a docência como foco. Esse relatório já destacava que,



apesar dos avanços, os objetivos de EPT dificilmente seriam globalmente atingidos até 2015 e propôs uma agenda educacional global no pós-2015, em que novas medidas e estratégias deveriam ser “tomadas” e novos prazos (re)estabelecidos, já que “[...] os objetivos da educação pós-2015 somente serão alcançados se forem acompanhados por metas claras e mensuráveis.” (UNESCO, 2014, p. 5).

Esse relatório denunciava que “[...] cinquenta e sete milhões de crianças estão deixando de aprender, simplesmente por não estarem na escola.” (UNESCO, 2014, p. 5). O documento admite que as disparidades econômicas, de gênero e étnicas são um obstáculo à aprendizagem, pois as crianças pobres, meninas e grupos indígenas, imigrantes ou com necessidades especiais compõem os maiores índices de déficit de aprendizagem e/ou abandono escolar. Contudo, não reconhece que esse fenômeno possui uma base material, presente na própria tensão capital-trabalho, e postula ser a educação o meio para resolver esses problemas, isto é: negar e ao mesmo tempo mistificar a realidade. Para os relatores, a educação é capaz de resolver problemas que, a nosso ver, escapam à sua alçada.

O diagnóstico retratado no relatório de monitoramento da EPT analisado demonstra a fragilidade do programa de EPT, visto que há mais de 25 anos tem se colocado como uma política de intervenção global, contudo, ao longo dos anos, obtendo resultados tímidos diante dos acordos firmados e reafirmados em diversos congressos e fóruns de educação para todos. Tal fato nos faz perceber e sugerir que a finalidade última dessa política não foi concluída, ou seja, ela continuará sua agenda de mudanças parciais e reformas setoriais.

DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA DE EPT PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Nossas análises, por ora, se debruçam sobre o processo histórico-político de constituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de pedagogia no Brasil e seu entrecruzamento com as diretrizes de EPT para a docência.

No contexto brasileiro, a partir da década de 1990, o país iniciou um intenso processo de reforma educacional, anunciado pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1990), posteriormente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9.394/96) e todas as suas consequências, inclusive para o ensino superior, o qual através da publicação do Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (Sesu), convoca, sob o pretexto da nova lei da educação (LDB, nº 9.394/96), as instituições de ensino superior (IES) a enviarem propostas para os currículos dos cursos superiores, todavia, tais currículos seriam (e foram) elaborados pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC.

De acordo com Scheibe (2007), esse edital trazia como princípios norteadores as diretrizes curriculares dos respectivos cursos, a saber: a flexibilidade curricular, a dinamização dos currículos, a adaptação às demandas do mercado de trabalho, a integração entre graduação



e pós-graduação, a ênfase na formação geral, e a definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. Assim, a alteração e/ou ajustes dos currículos dos cursos oferecidos nas IES foi um caminho necessário para formar os futuros profissionais, de acordo com o novo modelo de trabalhador exigido pelo mercado, que teria que ser flexível, polivalente, dinâmico e competente. Nesse sentido, no caso dos cursos de formação docente, essa tendência aplica-se em tornar os cursos com maior polivalência como é o caso do curso de pedagogia.

O processo de discussão em torno das diretrizes para o curso de pedagogia foi engendrado a partir da instituição da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (Ceep)⁷, que iniciou seus trabalhos, de acordo com Scheibe (2007), em um terreno complexo, já que a maioria das instituições brasileiras havia optado por formar professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, paralelamente à formação para habilitação específica de magistério (HEM) e formação de especialista em educação. Além disso, a criação dos institutos superiores de educação (ISE) pela LDB/96 contrariou as discussões em torno da reformulação curricular do curso de pedagogia, iniciada desde 1980, de estabelecer “[...] a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.” (SILVA, 2003, p. 68 apud SCHEIBE, 2007, p. 46).

Assim, o embate quanto à definição de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia estava evidente: por um lado, a nova regulamentação trazida pela LDB/96, descaracteriza o curso e sua finalidade, por outro, havia uma variedade de configurações presentes nos cursos em funcionamento no país.

A Ceep elaborou uma proposta de diretrizes para o curso de pedagogia, apresentada em 1999, levando em consideração as sugestões das coordenações dos cursos das IES (em resposta ao edital) e as discussões gestadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Como apoio a tal movimento, registra-se a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), a Associação Nacional de Administradores Educacionais (Anpae) e o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes).

A ideia de base comum e da docência como princípio formativo dos profissionais da educação prevaleceu nas históricas discussões em prol das diretrizes da pedagogia levantadas pela Anfope, dessa forma, de acordo com a Ceep, as IES do país demonstraram na resposta ao edital da Sesu/MEC forte aceitação desses princípios.

A comissão, ao ser instituída, tentou sensibilizar a Sesu e o CNE para que considerassem a ideia de base comum nacional, entretanto, essa reivindicação, de acordo com a presidente da comissão, Leda Scheibe, não foi atendida. Consequentemente, a proposta da comissão foi encaminhada à Sesu, mas não chegou a ser apreciada, sob o argumento de conflitar com o artigo 63 da LDB/96, que instituiu os ISE. Tanto a Sesu quanto a Secretaria de Ensino Fundamental negaram-se a encaminhar a proposta ao CNE, somente com as pressões



de entidades, esse dispositivo chegou ao órgão competente, mas não foi sequer encaminhado para deliberação.

Contrariamente ao que aconteceu nos órgãos oficiais, a proposta ganhou a aceitabilidade da comunidade acadêmica, sendo bem acolhida devido a dois motivos: “[...] o primeiro, por ter adotado os princípios ao longo do movimento dos educadores [...]; o segundo, por contemplar tendências em conflito [...]” (SILVA, 2003, p. 68 apud SCHEIBE, 2007, p. 46) em relação às funções do curso de pedagogia e ao papel do pedagogo.

Após 1999, outros documentos de entidades organizadas (como a Anfope e a Anped) foram encaminhados ao CNE no sentido de reafirmar a proposta do Ceep, contudo, conforme Scheibe (2007), a partir desse ano até 2005 pairou um verdadeiro silêncio em relação à pedagogia, surgindo como tema apenas transversalmente na legislação específica do Curso Normal Superior e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior.

Apenas no dia 17 de março de 2005, o silêncio foi rompido, com a divulgação pelo CNE, para apreciação da sociedade civil, de uma minuta de projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia. Esse documento foi amplamente rejeitado pela comunidade acadêmica, por haver forte identificação com o Curso Normal Superior.

Com efeito, as críticas dirigidas à minuta de resolução resultaram em um intenso processo de mobilização dos acadêmicos e entidades. Isso forçou uma reação do CNE, que constituiu uma comissão com a finalidade de elaborar um novo parecer para o curso, resultando no parecer CNE/CP nº 5, aprovado em 13 de dezembro de 2005, em reunião do Conselho Pleno do CNE e contou com a presença de representantes da Anfope, Cedes e Forumdir. Todavia, esse parecer, em virtude do que expressava o artigo 14 de sua resolução em anexo, conflitando com a LDB/96, embora aprovado por unanimidade, continha considerações de três conselheiros e, ao chegar ao MEC, foi devolvido para reexame juntamente com a proposta de alteração.

Nessa tela, o parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, reexamina o parecer anterior, sendo homologado pelo MEC em 10 de abril do mesmo ano, resultando na resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que “[...] institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.” (BRASIL, 2006, p. 1).

A Resolução das DCNs em vigor se constituiu, a exemplo do ocorrido com a LDB 4.024/61, de uma solução conciliadora entre os setores governamentais e as entidades que incorporaram a luta pela reformulação do curso, sob a tese de “meia vitória, mas vitória”, fazendo referência ao discurso proferido por Anísio Teixeira após a aprovação da LDB citada. Por esse fato, recaem sobre as diretrizes do curso de pedagogia muitas críticas vertidas por importantes educadores brasileiros.



Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 94), a resolução aprovada expressa um caráter “[...] simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional.”

Para Scheibe (2007, p. 59), “[...] significativamente, o parecer não se refere à formação do pedagogo, mas à formação do licenciado em pedagogia [...]”, desse modo, segundo a autora, as DCNs trouxeram consequências à identidade e finalidade profissionalizante do pedagogo.

Saviani (2008) reconhece que a resolução em questão continua atravessada pela ambiguidade presente desde a sua primeira versão, a qual transita entre o docente e o especialista em educação, incorporando, em certa medida, a proposta apresentada na década de 1970 por Valnir Chagas, traduzida na ideia de formar o especialista no professor.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRECruzAMENTOS COM AS METAS DE EPT

As DCNs do curso de pedagogia perfazem 15 artigos, destinando-se, como expresso no artigo 2º, à formação para o exercício docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, “[...] 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.” (BRASIL, 2006, p. 1).

A relação dessas diretrizes com as prerrogativas do programa de EPT é evidente e seus entrecruzamentos podem ser percebidos a partir do artigo 2º, que abre o espaço de atuação do pedagogo, dinamizando as formas de sua oferta e atuação. A indicação do trabalho pedagógico em instituições que necessitem desse conhecimento tem possibilitado o surgimento no Brasil de novas vertentes pedagógicas, a exemplo da pedagogia empresarial e empreendedora.

Em que pese o “incipiente” campo de trabalho do pedagogo, o artigo 3º expressa que o estudante de pedagogia “[...] trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos [...]” (BRASIL, 2006, p. 1) consolidados no exercício profissional, fundamentados nos “[...] princípios de interdisciplinaridade, contextualização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...]” (BRASIL, 2006, p. 1), e possui como centro a “[...] educação para a cidadania [...]” (BRASIL, 2006, p. 1), sendo essa premissa amplamente defendida nos documentos de EPT analisados.

O artigo 4º, além de reiterar o artigo 2º, estabelece as atividades docentes que são bem flexíveis, genéricas e ambíguas, uma vez que estabelece, em seus incisos, atividades ligadas à



docência e a outras especialidades, as quais podem realizar-se em contextos escolares e não escolares.

O artigo 5º, desdobrado em 16 incisos, possui interna ligação com as diretrizes e as seis metas de EPT: no inciso I, estabelece a atuação com ética e compromisso com a construção de uma “sociedade mais justa, equânime, igualitária”, logo, cabe à educação com a colaboração do pedagogo, promover essa sociedade, bem ao gosto das políticas neoliberais incidentes sobre o complexo educativo, de desresponsabilizar o Estado pelas políticas sociais lançando mão de agentes individuais, bem intencionados em construir sozinhos e pela via ideológica “um mundo melhor”.

O inciso II estabelece o cuidado com as crianças de 0 a 6 anos, considerando todas as suas dimensões, em acordo com a meta 1 de EPT, ou seja, no âmbito brasileiro, os pedagogos são os docentes que atuam diretamente nessa faixa etária. O inciso III trata da aprendizagem e da escolarização das crianças do nível fundamental, alinhando-se à meta 2 de EPT, que novamente envolve o campo de atuação do pedagogo no Brasil, pois os anos iniciais do nível fundamental são de incumbência desses profissionais.

O inciso IV, referente à atuação nos diferentes níveis e modalidades da educação, liga-se à meta 5 de EPT, que recai sobre a educação de jovens e adultos – não por acaso, os ciclos que compreendem os primeiros anos do fundamental também são da alçada dos pedagogos. Os demais incisos se relacionam com a meta nº 6, alusiva à construção de conhecimentos e valores, com vistas a uma vida melhor, tendo em mira o desenvolvimento sustentável, esta última estende-se a todos os profissionais da educação, inclusive ao pedagogo.

Em outros artigos, constatamos as intermediações com a política de EPT, a exemplo do exposto no artigo 6º, que institui a estrutura do curso, no tocante à constituição do núcleo de estudos básicos⁸ (inciso I, alínea “j”): “[...] estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea.” (BRASIL, 2006, p. 3).

De uma maneira geral, concordando com Saviani (2008), essas diretrizes foram gestadas no contexto de reforma educacional imposta pelo BM por via de seus organismos internacionais, encrustados no programa de EPT, logo, explícita ou implicitamente suas deliberações refletem essa realidade. Saviani (2008, p. 67) assevera que o texto das diretrizes restringiu o que é essencial e se ateve demasiadamente ao que é acessório:

São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas nos acessórios, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais [...].



Como já mencionamos, de acordo com o “Relatório de Monitoramento de Educação para Todos: 2013/2014”, vivenciamos atualmente uma crise de aprendizagem, a qual amarga índices alarmantes: dos 650 milhões de crianças em idade escolar primária, ao menos 250 milhões registram déficit de aprendizagem nos conhecimentos básicos em leitura e matemática; 120 milhões não tiveram nenhuma experiência na escola primária, e o restante está na escola primária, porém, sem alcançar os níveis mínimos de aprendizagem desejáveis. (UNESCO, 2014). Para tanto, esse documento nomeado de “Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos” traça as estratégias para que os “decisores políticos” – termo utilizado pelos relatores – intensifiquem as políticas para os docentes e, assim, consigam melhorar ou fazer avançar a aprendizagem em todo o mundo.

Para acabar com a crise mundial do aprendizado nos países pobres, seriam necessárias políticas que envolvessem os grupos marginalizados no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, o relatório elege os professores como catalisadores e redutores desses grupos e assinala aos governos as quatro estratégias para adquirir e manter esses profissionais: 1) atrair os melhores professores; 2) melhorar o nível educacional dos professores para que todas as crianças consigam aprender; 3) levar os professores aonde eles são mais necessários; 4) oferecer os benefícios certos para reter os melhores professores. A lógica é atrair, treinar, alocar e reter os melhores profissionais.

O “Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015” resgata as metas firmadas nas conferências de EPT, desde Jomtien, em 1990, renovadas em 2000, na Cúpula Mundial de Educação (Dakar, Senegal), quando as metas estabelecidas anteriormente foram avaliadas e redimensionadas, considerando os desafios de um novo milênio. Com o objetivo de buscar “o fortalecimento da cidadania e a promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável” (BRASIL, 2014b), os 164 países presentes à reunião de Dakar propuseram uma agenda comum de políticas de EPT em âmbito mundial. Em 1990, a meta principal era universalizar as necessidades básicas de aprendizagem; em 2000, a agenda ampliou para a primeira infância, educação primária, educação de jovens e adultos, paridade de gênero e qualidade.

Em Incheon, no ano de 2015, o Fórum Mundial de Educação para Todos contou com a participação de 130 ministros de educação e mais de 1.500 participantes, entre organizações de sociedade civil, agências bilaterais e multilaterais, professores, ativistas e *experts*, em que celebraram uma nova agenda internacional para educação que deverá vigorar de 2015 a 2030, com novos objetivos que reiteram os congressos anteriores, centrando em cinco temas: 1) direito à educação; 2) equidade na educação; 3) educação inclusiva; 4) educação de qualidade; 5) educação ao longo da vida.

A contínua política de EPT nos leva a considerar que o cenário de mudanças educacionais e transformações no campo da pedagogia no Brasil ainda não se completaram, haja vista que o anunciado fracasso da EPT exige dessa política um (re)direcionamento. Ou seja, conforme já dito, nesse momento histórico tal política elege os professores como agentes



da mudança, capazes de sanar a chamada “crise da aprendizagem”, e assim impõe “novas” diretrizes, “novas formas” e modelos de formação docente.

Desse modo, atribui-se a esses profissionais – os principais responsáveis no cumprimento das metas do milênio de educação para todos – acordos firmados nas declarações de Dakar, atendendo, sobremaneira, todas as recomendações necessárias a esse fim, tais como a adequação dos conteúdos curriculares às novas demandas da atual sociedade em crise estrutural do capital, propagada como sociedade do conhecimento, que determina para a educação a condição de capacitar e/ou habilitar esse novo trabalhador, ajustado a essa nova ordem econômica.

Não por acaso, no contexto brasileiro, a lei nº 13.005/2014, que instituiu o atual Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024) dedica quatro de suas 20 metas à formação docente, recaindo sobre questões referentes à formação em nível de graduação e que atenda ao disposto no artigo 61 da LDB/96 (meta 15), em nível de pós-graduação (meta 16); sobre os salários (meta 17), com a ideia de equiparar o rendimento médio dos professores com os demais profissionais de nível superior; e a carreira (meta 18), impondo aos entes federativos a elaboração de planos de cargos e carreiras dos profissionais da educação.

Além disso, há duas estratégias na meta 12 do PNE (expansão da matrícula no ensino superior) que abordam a problemática da formação docente como destaque para a estratégia 12.2, que visa expandir a rede de oferta e diversificar as formas de atendimento, apelando inclusive para o ensino a distância, como no caso da Universidade Aberta do Brasil: “[...] ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil [...]”. (BRASIL, 2014a, p. 27).

Ademais, o CNE, publicou a Resolução nº 2, de 1º de julho 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 de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Sua referência se torna necessária, uma vez que estabeleceu no artigo 22 o prazo de 2 anos para que as instituições de ensino superior em funcionamento no país, promovam a adequação dos cursos de formação em licenciatura. Tal medida abrange o curso de pedagogia que é oferecido no Brasil em nível de licenciatura.

Em recente pesquisa Ribeiro et al. (2018) analisam a reforma curricular dos cursos de pedagogia no Brasil a partir da Resolução de 2006 (DCNs do curso de pedagogia) e a Resolução de 2015 (DCNs das licenciaturas). Mediante uma análise comparativa entre ambas as resoluções, dentre outros aspectos, os autores concluem que:

Em linhas gerais, podemos analisar que as mudanças ocorridas entre as Resoluções CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 e a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 demonstram adaptação e expansão das diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia para todos os cursos de licenciaturas, caracterizados pelos estudos integrados, de natureza inovadora, que carrega uma concepção de currículo mais



flexível, com eixos norteadores que incentivam professores e colegiados para as constantes reformulações dos projetos pedagógicos, implementando um processo permanente de ajustes curriculares dos cursos de formação de professores às resoluções estabelecidas ao longo deste período (2006-2015). (RIBEIRO et al., 2018, p. 56).

É válido ressaltar que a Resolução nº 2 de 2015 se constitui como um documento cuja finalidade consiste numa tentativa de ampliar a formação de professores e, ao mesmo tempo, equiparar os cursos de licenciatura, sobretudo, no tocante à ampliação da carga horária pedagógica das áreas específicas. Destacamos o artigo 18, que indica ser competência dos sistemas de ensino garantir políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, além de assegurar sua formação, a consolidação de planos de carreira, a preparação para a atuação nas modalidades e níveis da educação básica. Em seu § 3º aponta para a concepção de valorização do magistério “[...] como uma dimensão constitutiva e integrante de sua formação inicial e continuada [...]”, apelando para “[...] a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário [...]”, além das condições da jornada de trabalho. (BRASIL, 2015, p. 15).

Nessa direção, o cenário de reforma educacional, em solo brasileiro, trata-se de em um processo inconcluso e que guarda íntima relação com a necessidade de recomposição do capital em crise, consubstanciadas no complexo da educação via programa de EPT, uma vez que, ao longo do texto da Resolução nº 1, de 1º de julho de 2015, o apelo à docência como um instrumento de equalização social é instigado, vistas a promover a ética, a tolerância, a sustentabilidade, o respeito a diferenças de gênero e religiosa. A exemplo das cartas de EPT, os documentos nacionais mencionados no decorrer das análises se apropriam da concepção de valorização docente restrita a mudanças na formação, melhoria de salários, de carreira e das condições de trabalho, mas de modo algum, se discute a natureza e essência dos fenômenos que interferem substancialmente no fazer docente.

NOTAS CONCLUSIVAS

A análise dos documentos e declarações do programa de EPT, exploradas no primeiro tópico do presente artigo, aponta para uma política voltada para a profissão docente no tocante às melhorias salariais, de condições de trabalho e também do *status* da profissão. Atestamos também para a importância dada aos profissionais da educação no alcance das metas de EPT, atribuindo-os árduas recomendações no exercício da docência, mascarando, sob uma visão romântica, de que as atuais mazelas do capitalismo em crise seriam resolvidas por indivíduos comprometidos com a transformação social, logo, os professores e a escola são promovidos como agentes principais dessa mudança. Assim sendo, os relatórios e declarações de EPT defendem o cumprimento integral das diretrizes e metas, como a única estratégia dos países envolvidos de promover a redução da pobreza e garantir a sustentabilidade e governabilidade.



Diante do exposto, asseveramos que os documentos internacionais e nacionais de EPT apostam nas reformas educacionais de cunho exitoso, devendo, portanto, envolver os professores nessa valorosa missão. Nesse sentido, para que esses profissionais “caiam” no discurso de “agentes da transformação” é preciso: tornar ainda mais precária a sua formação, restringindo-a a questões pontuais do cotidiano escolar; aligeirar essa formação, causando severas perdas; tornar o docente um profissional que reproduza o que os governos e dirigentes definiram como “a melhor educação”. Esse é o corolário do que está em jogo nas políticas educacionais em curso no Brasil, mediadas pelo programa de EPT, imposto pelo BM.

Além disso, dadas as imposições para a docência desse programa, percebemos que, no caso brasileiro, o pedagogo é o profissional da educação a lidar mais diretamente com as principais metas de EPT que incidem, sobretudo, nas primeiras etapas da educação escolar. Com efeito, o público de atendimento do pedagogo no Brasil se estende da educação infantil aos primeiros anos do ensino fundamental, passando pelo nível médio normal, pelas modalidades de educação de jovens e adultos e educação especial até as atividades ligadas à gestão escolar.

Pautados na perspectiva marxiana, entendemos, por fim, que se por um lado incidem sobre a educação condicionais atreladas ao poder sociometabólico do capital, que através de complexas mediações responde às demandas do mercado em crise estrutural, por outro, não podemos deixar de ponderar que o complexo da educação, pertencente à práxis humana e fundado pelo ato de trabalho, possui autonomia relativa em relação à base econômica. Nesse sentido, o presente ensaio busca contribuir para a crítica à sociedade vigente, como, também, vislumbra a sua superação, defendendo a emancipação humana, em nova sociabilidade.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões da Nossa Época, 56).

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 fev. 2015.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 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, DF: MEC/CNE/CEB, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 02 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232699?posInSet=6&queryId=N-EXPLORE-39a4a39d-cc58-4045-8adc-7d86410f4491>. Acesso em: 20 nov. 2016.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KEYNES, J. M. **Teoria geral do emprego, do juro e do dinheiro, inflação e deflação**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção: os economistas).

MARX, K. **Trabalho assalariado e capital e salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MENDES SEGUNDO, M. das. D. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate**. Fortaleza, 2005. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MENDES SEGUNDO, M. das. D. O Banco Mundial no comando da educação dos países periféricos. In: RABELO, J. et al. (org.). **Trabalho, educação e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi-Índia, 1993. Disponível em: www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi. Acesso em: 10 jan. 2017.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Comunicado da quarta reunião do grupo de alto nível de educação para todos:** declaração de Brasília. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up_brasilia.pdf. Acesso em: 25 ago. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Declaração de Cochabamba sobre Educação Para Todos.** Cochabamba-Bolívia, 2001a. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Declaração de Incheon (Educação 2030).** Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon-Coreia do Sul, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137por.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Conferência de Jomtien. Jomtien-Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 maio 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Educação para Todos:** o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO: CONSED, 2001b. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais/marcoDakar. Acesso em: 18 jun. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Relatório de monitoramento global de educação para todos 2013/14:** ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos. [s. l.], 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI). **XIII Conferência Ibero-americana de Educação:** Declaração de Tarija. Tarija-Bolívia, 2003. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/xiiiicie.htm>. Acesso em: 15 jan. 2008.

RIBEIRO, L. T. F. et al. Os novos currículos dos cursos de pedagogia: indicadores e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 4, p. 53-69, out./dez. 2018. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10441>. Acesso em: 23 mar. 2019.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.



Notas

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

² Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

³ Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

⁴ Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Dedicar-se atualmente ao estudo da estética de Lukács.

⁵ Foi implantando um programa de reformas econômicas e sociais no combate ao desemprego e no aumento da produção industrial por meio de investimentos estatais.

⁶ Elaborada pelo economista norte-americano John Williamson, o Consenso de Washington torna-se uma recomendação internacional que visa divulgar a ordem econômica neoliberal, impondo ajuda aos países em crise, no o cumprimento de reformas obrigatórias para negociação das dívidas externas.

⁷ “Nomeada em 10 de março de 1998 pela Portaria SESU/MEC nº 146, composta por educadores de diferentes universidades brasileiras: Celestino Alves da Silva (Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília); Leda Scheibe (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC); Márcia Ângela Aguiar (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE); Tizuko Morchida Kishimoto (Universidade de São Paulo – USP); e Zélia Mileo Pavão (Pontifícia Universidade Católica (PUC/PR).” (SCHEIBE, 2007, p. 47).

⁸ Vale destacar que essa resolução prevê a estruturação do curso em três núcleos centrais de estudo os quais contemplam atividades e estudos específicos: núcleo básico, núcleo de aprofundamento e núcleo integrador. Além disso, estabelece 2.800 horas para atividades formativas, como assistência a aulas; 300 horas dedicadas ao estágio; e 100 horas de atividade teórico-práticas de aprofundamento.