

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**SILVIA REIS FERNANDES**

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO BRASIL: RAÍZES  
POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DE SUA HISTÓRIA RECENTE**

**GOIÂNIA (GO)**

**2019**

**SILVIA REIS FERNANDES**

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO BRASIL: RAÍZES  
POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DE SUA HISTÓRIA RECENTE**

Tese apresentada à Banca Examinadora de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do Professor Doutor José Carlos Libâneo.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos

**GOIÂNIA (GO)**

**2019**

F3631 Fernandes, Silvia Reis

Licenciatura em pedagogia no Brasil: raízes político-pedagógicas de sua história recente / Silvia Reis Fernandes.-- 2019.  
165 f.

Texto em português, com resumo em inglês

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2019  
Inclui referências: f. 138-156

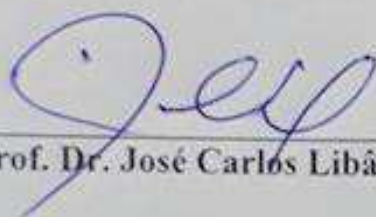
1. Educação - Estudo e ensino. 2. Educação - Currículos.  
3. Pedagogos. 4. Identidade (Conceito filosófico). I. Libâneo, José Carlos. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 2019. III. Título.

CDU: 378.016(043)

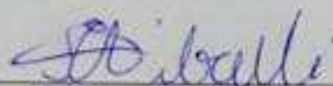
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO BRASIL: RAÍZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS  
DE SUA HISTÓRIA RECENTE

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 24 de junho de 2019.

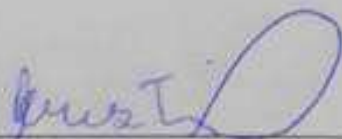
BANCA EXAMINADORA




Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás (Presidente)



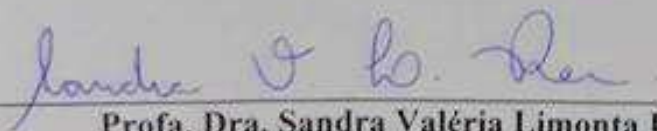
Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás



Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás



p/Profa. Dra. Maria Amelia do Rosario Santoro Franco / UNISANTOS



Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa / UFG

Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Eliane Gonçalves Costa Anderi / UEG (Suplente)

*Com amor*

---

*A meu Pai **Geraldo** e minha Mãe **Maria de Fátima***

### *Àqueles que caminharam comigo...*

De todas as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento deste trabalho, as mais difíceis de escrever referem-se aos agradecimentos. Não cheguei até aqui sozinha, mas com a ajuda de muitas pessoas importantes em minha vida. Este é um momento de lembrar daqueles que me acompanharam, mesmo com receio de esquecer quem não se pode esquecer.

Agradeço primeiramente a meu pai, *Geraldo dos Reis Fernandes*, o homem por detrás de toda minha luta. Um exemplo de vida. A ele eu devo tudo que sou e que tenho hoje. Um homem que trabalhou a vida inteira para que seus filhos conseguissem estudar desde quando, em meados dos anos de 1990, decidiu sair da comunidade rural em que morava para adentrar nos caminhos cruéis da cidade grande em nome do esforço e da busca de uma educação de qualidade para seus filhos. Ele sabia e sabe que a educação pode contribuir na transformação da realidade de uma sociedade. A você, meu pai, meu herói, meu muito obrigada.

A minha mãe, *Maria de Fátima Fernandes*, a mulher guerreira que me ensinou a ter pulso forte e a não baixar a cabeça para as dificuldades da vida. Agradeço por saber que, mesmo distante fisicamente, você me dá força para continuar. Mesmo sentindo sua falta nos momentos mais cruciais de minha vida, sei que você está por perto, rezando por mim e pedindo pela minha proteção. A você minha mãe, minha rainha, me perdoe por tê-la feito chorar e obrigada por tudo.

A meu querido Mestre, amigo, orientador, professor *Libâneo*, que desde 2013 me acompanha nessa jornada acadêmica da pós-graduação, jornada essa que está apenas começando, e tenho certeza de que tudo o que aprendi é pouco perto do muito que ele tem para me e nos ensinar. Meu muito obrigada por fazer parte de minha vida.

É preciso agradecer, além dessas queridas pessoas, de modo muito especial:

Aos professores intelectuais que, consentindo serem por mim entrevistados, possibilitaram que o estudo fosse levado a efeito: *Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Franco, Leda Scheibe, Jocemara Triches, Luiz Carlos Freitas, Antônio Joaquim*

*Severino, Umberto de Andrade Pinto, Celestino da Silva Junior, José Carlos Libâneo, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro.*

Às professoras da banca de defesa: *Maria Amélia Santoro Franco, Sandra Valéria Limonta, Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, Maria Cristina Dutra Mesquita.* Um orgulho ser avaliada por mulheres tão representativas no campo educacional.

Às pessoas mais próximas que fizeram parte desta caminhada e, de modo muito especial,

*Sérgio Reis Fernandes*, meu amado irmão, obrigada por estar sempre presente comigo!

*Roberta Góes*, minha querida amiga e irmã (e com ela meus pequenos gêmeos afilhados Heitor e Thomas), pelo companheirismo, amizade, compreensão e por carregar consigo um eterno poder de transformar meus momentos de angústia em momentos de risadas e muitas alegrias. Por, naqueles momentos de reclusão social, de enorme concentração na redação da tese, ter me ajudado, me orientado, por me dar suporte e coragem de seguir adiante. Minha amada amiga, obrigada de coração.

*Erik Marra*, pela paciência e respeito para com este momento importante de minha vida. Meu obrigada.

À *CAPES*, pelo apoio financeiro.

*Educamos e somos educados [...] Tudo em nome do direito à vida e à dignidade de todo o ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer Pedagogia.*

***José Carlos Libâneo***

---



## RESUMO

Este estudo traz à discussão a situação atual curso de graduação em Pedagogia (licenciatura) tendo como pano de fundo os embates político-pedagógicos ocorridos ao longo do processo de reformulação do curso e seus desdobramentos até os dias atuais. A questão central consistiu em buscar rupturas epistemológicas incorporadas pelos cursos de Pedagogia após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Res. N. 1, 2006), ou seja, como os cursos refletem as propostas curriculares configuradas há treze anos. Para a coleta de dados, foram utilizados como procedimentos investigativos a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e entrevistas com intelectuais que participaram do processo de elaboração e implantação das Diretrizes. A pesquisa documental consistiu na compilação e estudo de documentos nacionais, legais ou não, originados do MEC, Conselho Nacional de Educação, entidades e movimentos ligados à formação do educador. A pesquisa bibliográfica serviu-se das seguintes produções, entre outras: Aguiar et al. (2006), Brzezinski (2006, 2007), Durlí (2007), Durlí; Scheibe (2011), Durlí; Bazzo (2008), Franco (2012), Franco; Libâneo; Pimenta (2007), Libâneo; Pimenta (1999), Freitas (1992, 1999, 2002, 2007), Kuenzer (2007), Scheibe (2008; 2007), Libâneo (1998; 2006; 2012), Somensi; Oittica; Vicente (2014), Pinto (2017), Silva (1998; 2003), Tanuri (2000; 2018), Triches (2016). Os dados acerca dos embates acadêmicos foram obtidos em produções acadêmicas (artigos, livros, teses e dissertações) e em depoimentos escritos ou orais de intelectuais que influenciam politicamente o campo pedagógico e que estiveram envolvidos no processo de discussão e formulação das Diretrizes. As entrevistas foram feitas com pesquisadores com atuação nos movimentos pela formação de professores e com produção acadêmica sobre o tema. O recorte temporal restringiu-se ao período entre os anos 1980 e 2016, considerando-se o surgimento de movimentos pela reformulação dos cursos de formação de professores nos anos 1980. Para o tratamento e análise dos dados, foram utilizadas as seguintes categorias: Trajetória de atuação dos entrevistados nos embates político-pedagógicos, posições defendidas sobre a docência, identidade profissional do pedagogo, impacto das Diretrizes Curriculares no curso de Pedagogia e embates e incertezas que persistem. As análises apontam aspectos relevantes e indicam tendências bastante verossímeis em relação a posicionamentos dos vários atores envolvidos nos embates em torno das Diretrizes Curriculares: a) reconhecimento do impacto da posição de defesa da docência como base da identidade do curso no movimento pela reformulação do curso e na legislação; b) persistência de opiniões que indicam o reducionismo do curso a apenas uma dimensão da Pedagogia, isto é, a preparação para o exercício da docência.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

**Palavras Chave:** Pedagogia. Curso de Pedagogia. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação (Licenciatura) em Pedagogia. Identidade profissional do pedagogo

## ABSTRACT

This study brings to the discussion the current situation undergraduate course in Pedagogy (undergraduate) having as background the political-pedagogical clashes occurred throughout the process of reformulation of the course and its deployment to the present day through the analysis of the testimonies of intellectuals of the field and of the official legislation that regulated the course during its trajectory. The central question was to know that epistemological ruptures were incorporated by the current Pedagogy courses, post-institution of the Curricular Guidelines? In other words, how do the courses reflect the proposals made 13 years ago by the Guidelines? For the collection of data were used as investigative procedures documentary research, bibliographical research and interviews with researchers. The documentary research consisted of the compilation and study of national documents, legal or not, originating from the MEC, National Council of Education, entities and movements linked to the education of the educator. The data about the academic conflicts were obtained in academic productions (articles, books, theses and dissertations) and in written or oral testimonies of intellectuals that influence politically the pedagogical field and who were involved in the process of discussion and formulation of the National Curricular Guidelines of the Course of Pedagogy. The bibliographical research used the following productions, among others: Aguiar et al. (2006), Brzezinski (2006, 2007), Durli (2007), Durli; Scheibe (2011), Durli; Bazzo (2008), Franco (2012), Franco; Libâneo; Pimenta (2007), Libâneo; Pimenta (1999), Freitas (1992, 1999, 2002, 2007), Kuenzer (2006), Scheibe (2008, 2007), Libâneo (1998, 2006, 2012), Somensi; Oitica; Vicente (2014), Pinto (2017), Silva (1998; 2003), Tanuri (2000; 2018), Triches (2016). The interviews were carried out with researchers working on teacher education movements and academic production on the subject. The temporal cut-off was restricted to the period between 1980 and 2016, considering the emergence of movements for the reformulation of teacher training courses in the 1980s. For the treatment and analysis of data, the following categories were used: Trajectory of action in the political-pedagogical conflicts, positions defended on the teaching, professional identity of the pedagogue, impact of the Curricular Guidelines in the course of Pedagogy and persistent clashes and uncertainties. Analyzes point to relevant aspects and indicate quite plausible tendencies regarding the positions of the various actors involved in the conflicts around the Curricular Guidelines: a) recognition of the impact of the defense position of the teaching as the basis of the course's identity in the movement for the reformulation of the course and in the legislation; b) persistence of opinions that indicate the reductionism of the course to only one dimension of Pedagogy, that is, the preparation for the exercise of teaching, hindering the development of theory and research in the scientific field of Pedagogy.

The present work was carried out with the support of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel - Brazil (CAPES) - Financing Code 001.

**Keywords:** Pedagogy. Course of Pedagogy. National Curricular Guidelines for the Undergraduate Degree in Pedagogy. Professional identity of the pedagogue.

## RESUMEN

Esta investigación trae la discusión de la situación actual del curso de graduación en Pedagogía (licenciatura) en Brasil; la cual tiene como tela de fondo los embates políticos-pedagógicos ocurridos a lo largo del proceso de reformulación del curso y su desenvolvimiento hasta nuestros días, a través del análisis de las declaraciones de intelectuales del campo y de la legislación oficial que reglamentó el curso durante su trayectoria. La cuestión central fue saber ¿Qué rupturas epistemológicas fueron incorporadas por los cursos de Pedagogía actuales, después de instituidas las Directrices Curriculares? O sea, ¿Cómo los cursos reflejan las propuestas configuradas hace trece años por las Directrices? Para la recolección de los datos fue utilizada una metodología de investigación documental, bibliográfica y entrevistas con investigadores. La investigación documental consistió en la compilación y estudio de documentos nacionales, legales o no, originados por el MEC, Consejo Nacional de Educación, entidades y movimientos ligados a la formación del educador. Los datos acerca de los embates académicos fueron obtenidos a través de producciones académicas, tales como artículos, libros, tesis, disertaciones y declaraciones escritas u orales de intelectuales que influyen políticamente el campo pedagógico, y que estuvieron involucrados en el proceso de discusión y formulación de las Directrices Curriculares Nacionales del Curso de Pedagogía. Para la investigación bibliográfica nos servimos de los siguientes autores, entre otros: Aguiar et al. (2006), Brzezinski (2006, 2007), Durlí (2007), Durlí; Scheibe (2011), Durlí; Bazzo (2008), Franco (2012), Franco; Libâneo; Pimenta (2007), Libâneo; Pimenta (1999), Freitas (1992, 1999, 2002, 2007), Kuenzer (2006), Scheibe (2008; 2007), Libâneo (1998; 2006; 2012), Somensi; Oitica; Vicente (2014), Pinto (2017), Silva (1998; 2003), Tanuri (2000; 2018), Triches (2016). Las entrevistas fueron realizadas a los investigadores que participaron en los movimientos por la formación de profesores y que tienen una producción académica sobre el tema. El corte temporal se restringió al periodo entre los años 1980 y 2016, considerándose el surgimiento de los movimientos por la reformulación de los cursos de formación de profesores en los años 1980. Para el tratamiento y análisis de los datos, fueron utilizadas las siguientes categorías: Trayectoria de actuación de los embates político-pedagógicos, posiciones defendidas sobre la docencia, identidad profesional del pedagogo, impacto de las Directrices Curriculares en el curso de Pedagogía, embates e incertezas que persisten. Análisis que apuntan aspectos relevantes e indican tendencias bastante verosímiles en relación al posicionamiento de los diferentes actores envueltos en los embates en torno de las Directrices Curriculares: a) reconocimiento del impacto de la posición en defensa de la docencia como base de la identidad del curso en el movimiento por la reformulación del curso y en la legislación; b) persistencia de opiniones que indican el reduccionismo del curso en apenas una dimensión de la Pedagogía, esto es, la preparación para el ejercicio de la docencia, trabando el desenvolvimiento de la teoría e investigación del campo científico de la Pedagogía.

El presente trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordinación de perfeccionamiento del Personal del Nivel Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamiento 001.

**Palabras Claves:** Pedagogía. Curso de Pedagogía. Las Directrices nacionales para la enseñanza de la graduación en Pedagogía. Profesional identidad del pedagogo.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

---

**ABE** – Associação Brasileira de Estatística

**ANDES** – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

**ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

**ANPAE** – Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar

**ANPEd** – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

**BM** – Banco Mundial

**CAPES** – Coordenadoria de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior

**CEEP** – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia

**Cf.** – Conferir

**CNFP** – Congresso Nacional de Formação de Professores

**CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade

**CBE** – Conferência Brasileira de Educação

**CNPQ** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CFE** – Conselho federal de Educação

**CONARCFE** - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

**CPe** – Curso de Pedagogia

**DCNP** – Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia

**Esforce/CNTE** – Escola de Formação da Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação

**EM/CN** – Ensino Médio no Curso Normal

**ENANFOPE** – Encontro Nacional da Anfope

**FAPEAL** - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas

**FAED** - Centro de Ciências Humanas e da Educação

**FE USP** - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

**FNFi** - Faculdade Nacional de Filosofia

**FENERSE** - Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais

**FORUMDIR** - Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

**FURG** – Universidade Federal do Rio Grande

**GEPEFE** - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador

**GEPEPINFOR** - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores

**GRUPEFE** - Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação

**GT** – Grupo de Tarefa

**IFES** – Instituições Federais de Ensino Superior

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**IES** – Instituições de Educação Superior

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação do Brasil

**PPGE** – Programa de Pós Graduação em Educação

**PUC CAMP** – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

**PUC SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**PUC GO** – Pontifícia universidade católica de Goiás

**PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**Sesu/ MEC** – Secretaria de Educação Superior / Ministério da Educação

**OEI** - Organização de Estados Ibero-americanos

**UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas

**UNIFESP** - universidade Federal de São Paulo

**UNESP** – Universidade Estadual Paulista

**UFS** – Universidade Federal de Sergipe

**UCS** – Universidade Católica de Santos

**UDESC** – Universidade do Estado de Santa Catarina

**UEPG** – Universidade Estadual de Ponta Grossa

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UNOESC** – Universidade do Oeste de Santa Catarina

**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina

**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## **LISTA DE ANEXOS**

---

**ANEXO I** – Roteiro de Entrevista

**ANEXO II** - Manifesto dos Educadores Brasileiros Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (cópia).

**ANEXO III** – Currículo dos intelectuais entrevistados.

## SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I - DA ESPECIFICIDADE DA PEGAGOGIA À BASE COMUM NACIONAL COMO OBJETO DE DEBATE ACADÊMICO.....</b>	<b>36</b>
<b>1.1 Para que um curso de Pedagogia?.....</b>	<b>34</b>
<b>1.2 O movimento Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação do Educador: uma breve Contextualização Política .....</b>	<b>45</b>
<b>1.3 A Base Comum Nacional: proposta originada a partir do Comitê Pró-Formação do Educador como objeto de debate acadêmico.....</b>	<b>48</b>
<b>CAPÍTULO II - O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: DE SUAS ORIGENS E DESENVOLVIMENTO ATÉ ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 2006.....</b>	<b>59</b>
<b>2.1 Primeiro marco histórico-político: O curso de Pedagogia entre os anos de 1939 e 1962 .....</b>	<b>60</b>
<b>2.2 Segundo marco histórico-político: Da LDB 4.024/1961 até a legislação educacional do regime militar .....</b>	<b>64</b>
<b>2.3 Terceiro marco histórico-político: A Reforma Universitária de 1968, o Parecer n. 252/69 e a LDB n. 5692/71 .....</b>	<b>66</b>
<b>2.4 Quarto marco histórico-político: Curso de Pedagogia da LDB 9.394/1996 à Resolução n. 1 de 2006.....</b>	<b>73</b>
<b>CAPITULO III - DOS EMBATES POLÍTICO-PEDAGÓGICOS À CONFIGURAÇÃO ATUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA .....</b>	<b>86</b>
<b>3.1 Visão de pesquisadores acerca dos embates político-pedagógicos em torno do curso de Pedagogia.....</b>	<b>83</b>
<b>3.2 Posições defendidas sobre a centralidade na docência.....</b>	<b>96</b>

<b>3.3 O Curso de Pedagogia e o Processo de Construção da Identidade do Pedagogo</b> .....	<b>104</b>
<b>3.4 O impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais no curso de Pedagogia.....</b>	<b>107</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>1388</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO II - MANIFESTO DE EDUCADORES BRASILEIROS. SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA. (CÓPIA).....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO III - CURRÍCULO DOS INTELECTUAIS ENTREVISTADOS.....</b>	<b>163</b>



## INTRODUÇÃO

---

Este estudo traz à discussão a situação atual curso de graduação em Pedagogia (licenciatura) tendo como pano de fundo as intencionalidades por trás dos embates político-pedagógicos ocorridos antes e ao longo do processo de elaboração e homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (Res. CNE/CP Nº 1/2006) e a análise de depoimentos de intelectuais do campo, com o objetivo de analisar os desdobramentos desses embates na configuração curricular atual do curso.

A relevância desta pesquisa reside na busca de maior compreensão da problemática que envolve o embate institucional, acadêmico e conceitual em torno do papel do curso de Pedagogia desde que, na segunda metade dos anos 1970, foram reativadas no meio educacional as discussões sobre o sistema de formação de professores. Com efeito, cinco momentos histórico-políticos demarcam esse período. O primeiro corresponde às discussões em torno das indicações do Conselho Federal de Educação n. 67/75, n. 70/76 e n. 71/76, de autoria do Prof. Valnir Chagas, visando à reformulação do curso de Pedagogia. O segundo, à realização em 1980, em São Paulo, ainda sob a ditadura militar, da I Conferência Brasileira de Educação, organizada pela ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), e CEDES (Centro de Estudos Educação Sociedade), quando foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (1980). O terceiro corresponde ao desdobramento das atividades desse Comitê, em 1983, quando foi transformado na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). O quarto momento foi a criação, em 1994, na sequência dessas duas entidades, da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). O quinto foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDBEN - Lei nº 9.394 de 1996), incluindo a homologação, em 2006, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação (Licenciatura) em Pedagogia.

Esses acontecimentos se sucederam, de certo modo, em sequência, mas cada marco incorporando elementos um no outro. Na segunda metade dos anos 1970, a Secretaria de Ensino Superior (SESU) vinha realizando estudos em comissões especiais sobre as mencionadas Indicações 67 e 68/75, 70 e 71/76, do conselheiro Valnir Chagas, para um novo sistema de formação de professores. A realização da I CBE foi o

momento de consolidação do movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação de educadores, pois, foi nela que se consolidou a mobilização de educadores em posição contrária aos estudos levados a efeito, à época, pelo MEC. A mobilização deu-se por meio da realização de Seminários Regionais sobre a Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (1981), cujas propostas foram levadas ao Encontro Nacional realizado, em 1983, em Belo Horizonte, com representantes dos 22 Estados da Federação e do Distrito Federal, ocasião em que o Comitê Nacional transformou-se em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE).

Nas décadas seguintes, ao mesmo tempo em que continuava a movimentação dos educadores pela reformulação do sistema de formação de professores contra a concepção tecnicista então existente, vão surgindo os encontros promovidos pelo MEC e a edição de medidas legais as quais se tornaram objeto de intensos debates entre professores e pesquisadores, provocando afastamento cada vez maior por parte do movimento dos educadores dos projetos dos órgãos oficiais. No período entre 1985, ano da transição democrática, e 2003, quando se inicia o primeiro governo Lula, ocorreram inúmeros encontros e mobilizações do movimento pela formação de educadores, ao mesmo tempo em que, no final da década de 1990, intensificaram-se as divergências entre pesquisadores acerca dos rumos do sistema de formação de professores. Com condições políticas favoráveis a partir de 2003, com a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao poder, os posicionamentos liderados por associados da ANFOPE tiveram êxito com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação da Resolução n. 1 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura). O processo de formulação e homologação dessas Diretrizes de modo algum pode ser caracterizado como harmônico e unânime, ao contrário, foi marcado por diferentes posicionamentos, conforme constata Ferreira:

A Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, diversas e diferenciadas interpretações entrecruzam-se no cenário nacional, evidenciando diversos e diferenciados referenciais históricos e teóricos. Reconstitui-se um debate rico que contribui para sínteses mais apuradas sobre a formação do profissional da educação [...] Constituem-se em tendências que se confrontam em debates, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, quer defendendo uma prioridade quer outra (FERREIRA, 2006, p. 1342).

No período que antecedeu à aprovação das Diretrizes, o documento produzido pelo Comitê Pró-Formação do Educador em 1981, intitulado “Proposta alternativa para a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas”, já indicava uma profunda redefinição não apenas nos cursos de Pedagogia, mas também na relação estabelecida entre o destino do bacharelado e das licenciaturas, na tentativa tanto de delinear o profissional a ser formado, quanto da estruturação do curso. Tal tentativa levou a uma ação que pudesse clarificar a questão da identidade do curso de Pedagogia por meio de análises dos diferentes posicionamentos de associações e pesquisadores assumidos a respeito da existência do mesmo. Segundo Silva (1999) o objetivo da produção teórica girava em torno da consideração da Pedagogia como campo específico de conhecimento e de investigação – Pedagogia como ciência - e a concepção de atuação do profissional. Essa temática persistiu no debate acadêmico levando a divergências teórico-epistemológicas acerca da Pedagogia, pois a identidade do curso dependia de um entendimento acerca do campo de conhecimento pedagógico. A questão sobre a identidade da Pedagogia e das formas de atuação do pedagogo voltou a aflorar quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/1996) introduziu novas orientações para formação de profissionais para Educação Básica, incluindo especialmente os artigos 62 e 63 que tratam da formação de docentes em universidades, institutos superiores de educação e ensino normal<sup>1</sup>.

Em 1998 é nomeada pela Portaria SESu/MEC n.146/1998 a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia à qual coube a tarefa de reacomodar os problemas surgidos com as orientações legais trazidas pela LDB/96.: Foi composta pelos professores: Celestino Alves da Silva (Unesp/Marília); Leda Scheibe, presidenta (UFSC); Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Tizuko Morchida Kishimoto (USP) e Zélia Mileo Pavão (PUC/PR). Conforme Scheibe:

A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, composta por educadores vinculados à Faculdades de educação de universidades brasileiras elaborou, em maio de 1999, uma proposta de diretrizes curriculares para o curso. Tomou por base para tanto, as sugestões enviadas pelas coordenações de cursos das Instituições de Ensino Superior, em resposta ao solicitado no Edital n. 4/1997, da Sesu/MEC, e também, os resultados de um amplo processo de discussão nacional, em que foram ouvidas as entidades da área, particularmente a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope –, apoiada em suas concepções centrais pela Associação

---

<sup>1</sup> Esses dispositivos sofreram alterações com as leis nº 12.796, de 2013, nº 13.415, de 2017 e nº 13.478, de 2017, que incluem as habilitações tecnológicas e processo seletivo diferenciado para o acesso de professores à Educação Básica.

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 Educação e Sociedade – Cedes (SCHEIBÉ, 2007).

Em 1998, a ANFOPE redigiu um documento intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, divulgado em seu IX Encontro Nacional, realizado em Campinas (SP). O documento marcava posição em relação aos seguintes pontos: a defesa de que o lócus privilegiado de formação de professores para atuação na educação básica e superior deveria ser a Universidade (não em Institutos Superiores de Educação); a superação da fragmentação do curso, provocada pelas habilitações profissionais; o respeito às iniciativas das instituições para organizar suas propostas curriculares, levando em conta a base comum nacional e considerando a “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 1999, p. 79). Desse modo, são definidos os principais motes da proposta de currículo de formação de professores defendida pela ANFOPE que se manterão ao longo dos anos seguintes, até sua transformação em Diretrizes Curriculares. Com efeito, em 2006 foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, seguidas de algumas alterações feitas pelo Conselho Nacional de Educação.

É no âmbito dessas circunstâncias históricas que se inscreve a presente pesquisa cujo propósito é analisar a situação atual do curso de Pedagogia, treze anos após a homologação e implantação das Diretrizes Curriculares, tendo como material de análise publicações e depoimentos de pesquisadores acerca dos debates ocorridos antes e após a homologação, abrangendo o período entre 1980, ano de realização da I CBE, e 2016, ano do início da pesquisa. Com efeito, o período em que ocorreram esses debates, principalmente na 2ª metade dos anos 1990, foi marcado por divergências sobre a natureza do curso de Pedagogia a identidade profissional do pedagogo, a existência das habilitações e, especialmente, em relação ao mote reiterado insistentemente pela ANFOPE, a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação. Foi o debate e as divergências em torno destes temas que nos suscitaram a motivação para a realização deste estudo de modo a buscar respostas para algumas questões: quais foram os principais posicionamentos de pesquisadores em torno desses temas no âmbito acadêmico? Em que grau influenciaram a elaboração das Diretrizes?

Como se posicionaram os defensores e os críticos dos pontos básicos das Diretrizes, a partir de sua implantação nos cursos de Pedagogia? Como esses pesquisadores se posicionam hoje, em relação ao curso, enquanto resultado das Diretrizes?

A escolha de um tema de pesquisa, ao mesmo tempo, em que implica analisar a própria trajetória do pesquisador, a evolução de seus conhecimentos, o exercício de reflexão crítica acerca de sua atuação e experiência profissional gera, também, questionamentos, interlocuções, incertezas. Mesmo porque nossas escolhas seguem razões filosóficas, epistemológicas, políticas, metodológicas, postas em confronto com as razões de outros pesquisadores e estudiosos. No entanto, foi precisamente esta a razão de querer pesquisar os supostos êxitos ou eventuais infortúnios do atual curso de Pedagogia, fruto das Diretrizes Curriculares expedidas pelo Conselho Nacional de Educação em 2006.

Minha relação com o tema de estudo se deve ao período de estudante de graduação e de mestrado, acoplado à experiência profissional de professora. Ao longo dos meus estudos no curso de Pedagogia da Uni Evangélica (2009-2012) foram surgindo em minhas reflexões muitas perguntas sobre as possibilidades que o curso me proporcionava em relação à minha atuação profissional. No mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2013-2015), cursando disciplinas e já interessada eu trouxe para minha dissertação o tema da avaliação da aprendizagem escolar e sua relação com a avaliação em larga escala, no contexto das orientações de organismos internacionais adotadas na política educacional brasileira, incidindo na atuação das escolas e dos professores. Posteriormente, ao longo do doutorado, com as leituras sobre os impasses na formação de professores e as frequentes críticas ao curso de Pedagogia, foi crescendo meu interesse em estudar os antecedentes que resultaram na estruturação do atual curso de Pedagogia, o que implicou estudar a legislação e o currículo tendo como suporte publicações e depoimentos sobre as discussões levadas a efeito em torno das Diretrizes Curriculares.

Elaborar uma tese sobre questões tão importantes ligadas ao Curso de Pedagogia no Brasil se torna um grande compromisso uma vez que é um curso que, conforme o Censo da Educação Superior de 2016 contabilizou cento e vinte e cinco mil egressos, além de, nos últimos dez anos, ser um dos cursos que sempre esteve dentre os três que mais formam profissionais no país. Estamos falando de milhares de profissionais da educação recém-formados nos moldes das mencionadas Diretrizes. Em algum momento me dei conta de que eu própria fazia parte desse Censo enquanto Licenciada em

Pedagogia já que obtive minha graduação no ano de 2012, justamente poucos anos após a homologação das Diretrizes. Em seguida, passei a atuar na Educação Infantil como professora e, no Ensino Superior, como professora ministrando disciplinas específicas no curso de Pedagogia, atuando diretamente na formação do atual licenciado. Essa experiência me trouxe um desassossego, uma vez que meu trabalho na elaboração de atividades didático-pedagógicas se torna generalista no momento em que falta uma identidade a ser seguida e desenvolvida no curso, me trazendo muita inquietude no compromisso que tenho para com a formação do discente.

Desse modo, tornou-se relevantes para mim perguntas como: quais foram as intencionalidades que polarizaram o debate em torno do curso de Pedagogia por ocasião da aprovação das Diretrizes Curriculares? O que pesquisadores e professores dizem hoje acerca do impacto das Diretrizes na constituição atual do curso de Pedagogia? Qual tem sido sua efetividade na formação profissional de futuros licenciados em Pedagogia?

A ocorrência de debates e de opiniões polarizadas por ocasião do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e após sua homologação é fato conhecido no campo investigativo da educação. Alguns pontos de divergência são bastante conhecidos: concepção de Pedagogia, visão de docência e de identidade profissional do professor, visão do currículo de formação, posicionamento sobre as habilitações. Com base nesses termos/expressões foram buscados livros, capítulos de livros, dissertações e teses que tratam da problemática em torno da qual gira esta pesquisa.

Em relação à concepção de Pedagogia e de docência, as divergências começam com a defesa por parte significativa de educadores ligados à ANFOPE de que a docência seria a questão nuclear do curso de Pedagogia. O mote “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”, foi defendido por intelectuais ligados à ANFOPE e endossado pela ANPEd, CEDES e FORUMDIR, e fundamentado por autores como Aguiar et al. (2006); Santos (2013); Durli; Bazzo (2008); Peternella; Galuch (2012); Scheibe; Durli (2011); Scheibe (2008, 2007a; 2007b); Brzezinski (2007), entre outros. Por outro lado, autores como Libâneo (2006; 2012), Pimenta (2001; 2002; 2004), Franco (2003), Franco; Libâneo; Pimenta (2007), Pinto (2018) discutem questões relacionadas com o campo teórico da Pedagogia, a prática educativa como seu objeto, a relação com as demais ciências da educação, a identidade profissional do pedagogo e seu papel diante das realidades contemporâneas.

Para esses autores, a Pedagogia contempla as várias instâncias da prática educativa sendo uma delas a docência.

Acerca da identidade profissional do pedagogo e do currículo de formação são encontrados posicionamentos distintos tais como em Pimenta (2001; 2002; 2004); Libâneo e Pimenta (2009); Scheibe, 2007; Aguiar et al., 2006; Brzezinski, 2008; Anfope, 2016; Triches, 2010; Evangelista; Triches, 2008; Küenzer; Rodrigues, 2007; Saviani, 2008; Libâneo, 2012, há outros). Estes autores trazem elementos para compreender a situação atual curso de graduação em Pedagogia (licenciatura).

Em nossa revisão bibliográfica, encontramos intelectuais vinculados à ANFOPE que trazem uma abordagem histórica do processo como Aguiar e Scheibe (1999); Freitas (1998, 1999, 2001, 2002, 2003, 2007), além Silva (1998; 2003), que abordam o contexto histórico do curso. Localizamos, também, publicações com críticas à Resolução CNE/CP n. 1/2006. Nelas podemos observar várias interpretações que apontam nas Diretrizes desde ambiguidades, incompreensões e indefinições conceituais ligadas à Pedagogia e à docência, à visão de currículo e identidade profissional do professor, até propostas de possibilidades formativas para o curso de Pedagogia. Entre esses autores podem ser destacados Pimenta (2001; 2002; 2004), Franco (2003), Libâneo; Pimenta (2009), Libâneo, (1998, 2006, 2012), Franco; Libâneo; Pimenta, (2007), Somensi; Oittica; Vicente, (2014), Triches (2016).

Encontramos ainda entre as publicações, autores que agem com certa cautela ao fazer possíveis análises ao avaliar os resultados obtidos após a homologação, bem como futuros desafios ligados às DCNP (SAVIANI, 2008, 2007; AGUIAR et al, 2006; DURLI; BAZZO, 2008; BRZEZINSKI, 2007; PETERNELLA; GALUCH, 2012; SCHEIBE, 2008, 2007a, 2007b; SCHEIBE; DURLI, 2011;).

O problema central que motivou esta pesquisa, portanto, pode ser formulado assim: que rupturas epistemológicas foram incorporadas pelos cursos de Pedagogia atuais, pós-instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais? Esse problema de pesquisa evocou algumas questões norteadoras: como os cursos de Pedagogia refletem as propostas configuradas há doze anos pelas Diretrizes Curriculares? Pode-se constatar nos cursos atuais que houve movimentos de superação/incorporação/negação dos embates ocorridos antes de sua homologação?

Temos, assim, como objetivo geral da pesquisa analisar a situação atual do curso de Pedagogia quanto aos impactos positivos ou negativos das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2016, com o suporte de publicações e depoimentos de pesquisadores

acerca dos embates político-pedagógicos em torno da elaboração e dos desdobramentos dessas Diretrizes Curriculares. Estabelecemos como objetivos específicos:

- a) Identificar, no processo de discussão e formulação das Diretrizes Nacionais, posicionamentos de movimentos e segmentos de educadores, acerca do papel do curso de Pedagogia;
- b) Explicitar e analisar o impacto das Diretrizes na configuração da identidade profissional do pedagogo, da concepção de formação profissional de professores e do formato curricular do curso de licenciatura em Pedagogia;
- c) Identificar os embates que ainda persistem na atualidade acerca do curso de licenciatura em Pedagogia;
- d) Buscar contribuições de estudiosos e pesquisadores para repensar o estatuto epistemológico da Pedagogia, as finalidades e formas de funcionamento curricular do curso e seu lugar na formação profissional de educadores.

## A PESQUISA

---

Esta pesquisa teve início no ano de 2016, tendo como questão inicial o curso de Pedagogia, no intuito de compreender melhor fenômenos como a suposta fragmentação do curso (dilema entre formar professores e formar especialistas) e o suposto reducionismo do curso ao se definir como seu encargo exclusivo a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A questão inicial foi ratificada com os diálogos e ponderações do orientador, professor Doutor José Carlos Libâneo, que instigou a pesquisadora a progredir nas leituras e planejar a coleta de dados que levassem a uma exploração mais esmerada do tema. De acordo com levantamento bibliográfico acerca dos principais trabalhos publicados em meios acadêmicos, foi feita uma série de fichamentos e pontuações referentes aos principais pontos ainda controversos em relação às Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e que continuavam gerando muitos embates entre os pesquisadores. Assim, consideramos pertinentes obter dados e analisar os diferentes pontos de vista dos diversos autores surgindo, assim, as primeiras incursões acerca de problemáticas possíveis e os primeiros objetivos para esta pesquisa.

Em um segundo momento, foi necessária uma coleta de informações exploratórias referentes aos documentos que nortearam e norteiam o campo estudado



que foram complementares à fase bibliográfica, o que levou a pesquisadora a se situar aqueles momentos que suas próprias vivências e leituras poderiam evidenciar, o que foi muito útil na construção da problemática da pesquisa que pode ser considerada uma forma de interrogar o objeto de estudo, uma vez que evidenciando suas características e, as comparando, pudemos explicitar o conhecimento de causa. Percebemos que a problemática já havia sido explorada por várias outras pesquisas e, a partir de então, recorreremos ao uso de entrevistas (que se realizariam no segundo semestre do ano de 2018 e primeiro semestre do ano de 2019) para conseguir elucidar e resgatar com maior clareza os pontos importantes que envolvem os embates referentes ao curso de Pedagogia.

Já em 2018, com o projeto definido, partimos para a construção do modelo de análise que seria desenvolvido na pesquisa. Partimos para a criação das hipóteses que surgiram a partir da definição da problemática, uma vez que nos embasamos em um conjunto de ideias e conhecimentos prévios que nos possibilitaram explicar melhor o objeto de estudo.

Para isso foi preciso uma profunda coleta de informações que pudessem ser confrontadas com o modelo de análise, o que demandou clareza ao saber o que coletar na busca de dados úteis para o teste das hipóteses, considerando tanto um espaço geográfico quanto social em um estudo qualitativo dos dados obtidos por meio de entrevistas.

Por fim, formulamos a estratégia de tratamento e análise dos dados. A partir das informações coletadas organizamos os dados e definimos as categorias de análise em conformidade com o problema e os objetivos da pesquisa. Destacamos que essas informações trouxeram novos elementos não cogitados inicialmente, o que alterou o modelo de análise, nos levando assim a interpretar e rever os fatos para propor e colaborar com reflexões futuras para outras pesquisas o que demandou a mensuração das relações entre as variáveis, comparando com as relações teoricamente esperadas e verificando o distanciamento entre elas.

Esta pesquisa se apoiou na concepção do materialismo histórico-dialético em que se articulam entre si o processo de apreensão do conhecimento e a práxis transformadora dos homens como agentes históricos. Nessa concepção, temos movimentos simultâneos de compreensão da realidade que se baseia na crítica, na construção do novo e na transformação da realidade e, nesse sentido, a investigação

exige considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais construídos historicamente. Segundo Alves (2010, p.4):

A lógica dialética incorpora a lógica formal por superação, por isso a necessidade de uma profunda compreensão do que seja oposição e contradição. A questão é reconhecer que não são opostos confrontados exteriormente, mas são interiores um ao outro – preceito da identidade dos contrários. Essa é a contraposição marxista aos dualismos dicotômicos dos princípios de identidade e exclusão da lógica formal.

Compreende-se, pois, a educação enquanto prática social que resulta de determinações políticas, econômicas e sociais, bem como as contradições que promovem novas formas de ação social e suas mudanças. Sendo assim considerando que, para Marx, o conhecimento teórico é necessariamente conhecimento político, a análise que buscamos mediante categorias como totalidade, contradição, mediação, situar a legislação, as discussões, os movimentos sociais, num contexto social, político e cultural mais amplo e nos processos de transformação.

Em relação ao tipo, consideramos tratar-se de pesquisa exploratória associada à pesquisa histórica. Considerando que os objetivos da pesquisa tinham como foco esclarecer e lançar novas luzes sobre o processo de discussão das Diretrizes e a situação atual do curso de Pedagogia, entendemos que se trata de uma pesquisa exploratória com características de pesquisa histórica, para o que, foram utilizados como procedimentos a pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas.

A pesquisa exploratória tem como principal finalidade segundo Gil (1999) desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Segundo o autor, estes tipos de pesquisas são os que apresentam menor rigidez no planejamento, pois são planejadas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Já a pesquisa histórica traz em sua epistemologia, o processo de produção científica de forma não linear e previsível, como se o novo fosse resultado de diferentes fatos anteriores.

A pesquisa histórica bem como os outros tipos de pesquisa propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm-se desenvolvido. Portanto, o relatório de uma pesquisa histórica não é uma simples recopilação de fatos. Se o pesquisador apenas registra os acontecimentos, pouco contribui ao desenvolvimento desse tipo de pesquisa.

Evidentemente os fatos devem ser mencionados, pois constituem a matéria prima da pesquisa, mas por si mesmos, não explicam nada (RICHARDSON, 2009, p. 256).

Visando atender a esses objetivos, optamos pela realização de pesquisa não visando meramente o registro de fatos passados referentes ao tema, mas focando o exame de acontecimentos passados para explicar uma situação atual. Sendo assim, a pesquisa quer compreender a situação atual do curso de Pedagogia mediante percepções de pesquisadores dos debates que ocorreram no período anterior e posterior à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais desse curso. Em outras palavras, pretendemos buscar elementos para compreender a situação atual do curso de Pedagogia mediante uma análise histórica de contribuições de pesquisadores acerca dos debates em que se viram participantes. Desse modo, foi realizado inicialmente um trabalho bibliográfico-documental e, em seguida, a coleta de depoimentos por meio de entrevistas.

Foram utilizados como procedimentos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e entrevistas.

- a) Pesquisa bibliográfica - A título de revisão prévia da literatura, fizemos o levantamento das produções, teses e dissertações, entre os anos de 2006 a 2018, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes<sup>2</sup>), no site Domínio Público <sup>3</sup>, e no Google Acadêmico<sup>4</sup>, além dos periódicos *Educação & Sociedade* e *Caderno CEDES* com temática voltada às Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, além das produções relevantes de membros e associados de associações e movimentos ligados à formação de educadores no Brasil.
  
- b) Pesquisa documental – Foram consultados documentos da legislação educacional e das entidades e associações, na compilação e estudo de documentos nacionais, legais ou não, originados do MEC, Conselho Nacional de Educação, entidades e movimentos ligados à formação do educador, que estiveram à frente do movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.bce.unb.br/2013/11/banco-de-teses-da-capes/>. Acesso em: out. 2018.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp> Acesso em: out. 2018.

<sup>4</sup> Disponível: <https://scholar.google.com.br/> Acesso em: out. 2018.

Justificamos o uso de documentos nesta pesquisa pelo fato de eles permitirem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social e política dos fatos.

No que diz respeito ao processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia<sup>5</sup> buscamos o estudo de documentos<sup>6</sup> nacionais, legais ou não, originados do MEC, Conselho Nacional de Educação, entidades e movimentos ligados à formação do educador<sup>7</sup>.

Segundo Cellard (2008), a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

A pesquisa bibliográfica consistiu em um levantamento da produção acadêmica em teses, dissertações, livros e artigos de periódicos, com destaque para Aguiar et al. (2006), Brzezinski (2007), Durli; Bazzo (2008); Franco; Libâneo; Pimenta (2007), Franco (2003), Freitas; (1998, 1999, 2001, 2002, 2003, 2007), Gatti (2002), Kuenzer (2002a; 2002b), Libâneo (2005; 2006; 2010; 2012); Libâneo; Pimenta (2009), Scheibe (2007; 2008), Scheibe; Durli (2011), Peternella; Galuch (2012); Pinto (2018), Santos (2013), Oittica; Vicente (2014), Silva (1998; 2003), Tanuri (2000),

Cientes de que os documentos não são suficientes para compreender o contexto de uma política pública, fez-se necessário ir a campo para buscar explicações das particularidades do nosso objeto de estudo. Desse modo, foram realizadas entrevistas

<sup>5</sup> A íntegra da resolução cne/cp nº 1, de 15 de maio de 2006 encontra-se disponível no Portal do Mec: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf).

<sup>6</sup> O Portal do MEC disponibiliza todos os documentos e pareceres publicados e podem ser encontrados em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes>.

<sup>7</sup> Em seu blog a professora Helena Costa Lopes de Freitas disponibiliza todos os Documentos da ANFOPE – Documentos Finais de seus Encontros Nacionais realizados entre 1992 e 2014, Documentos da CONARCFE, que antecedeu à criação da ANFOPE em 1991 – período de 1983 a 1991 – e documentos com os posicionamentos da entidade nas Conferências Nacionais de Educação – CONEB 2008, CONAE 2010 e CONAE 2014. Estarão disponíveis também documentos com o posicionamento da entidade frente às políticas de formação dos profissionais da educação. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/documentos-anfope/>.

com pesquisadores com atuação nos movimentos pela formação de professores e com produção acadêmica sobre o tema. O intuito de compreender o olhar dos entrevistados acerca de sua participação no movimento de reformulação do curso de Pedagogia e no processo de elaboração e discussão das Diretrizes, de seu posicionamento ontem e hoje em relação a conceitos como escola, Pedagogia, docência, pesquisa, gestão escolar, de sua visão do impacto das Diretrizes Curriculares na formação profissional dos professores e a forma como visualizavam a amplitude formativa proposta nas DCNP apontando benefícios ou desvantagens.

- c) As entrevistas - No intuito de promover uma ampliação da obtenção de dados e, também, de atualizar informações já colhidas na produção acadêmica de autores envolvidos no processo de discussão das Diretrizes, recorreremos à entrevista semiestruturada que, para Triviños (1987, p. 146), “tem como característica, questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Consideramos que, dada à natureza da pesquisa, convinha realizar a entrevista com perguntas prévias e com foco definido, no entanto, mantendo flexibilidade para possibilitar liberdade ao entrevistado para discorrer sobre as perguntas.

Para a realização da entrevista consideramos, em geral, as recomendações de Selltitz et al. (1971): a) averiguação dos fatos; b) determinação das opiniões sobre os fatos; c) determinação de sentimentos; d) conduta de planos de ação; e) conduta atual ou do passado; f) motivos consistentes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas.

É preciso esclarecer que as entrevistas foram realizadas sob duas modalidades: a) entrevista face a face, individual, com roteiro prévio; b) entrevista por e-mail, com o mesmo roteiro. A utilização dessas duas modalidades pode ser explicada: partes dos entrevistados residiam em outros Estados, gerando dificuldades de deslocamento à pesquisadora; outros entrevistados preferiram a forma de e-mail. Detalhes sobre a escolha dos entrevistados e as entrevistas são apresentados adiante.

As entrevistas foram necessárias para verificar a adequação dos objetivos ao qual foram pretendidos para esta pesquisa, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou oferecer uma visão aproximativa do problema pesquisado. As entrevistas foram abordadas de forma semiestruturada que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador

no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Para Manzini (1990, p. 154):

a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Para a escolha dos sujeitos e definição da composição de um grupo representativo foram utilizados dois critérios: 1º) aqueles que participaram de entidades/associações/comissões oficiais ligadas à elaboração das Diretrizes curriculares da Pedagogia; 2º) aqueles que se consolidaram na área de educação como formadores e pesquisadores, mantendo-se atuantes e influentes desde então. Por esse motivo nossos sujeitos serão aqui designados como sujeitos intelectuais pelo fato de serem sujeitos que lidam para além daquele que está no campo, por difundirem suas ideias e influenciarem politicamente o campo e a configuração do conhecimento pedagógico.

Conforme vimos, entre as questões postas em debate ao longo do processo de formulação e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, figuravam a ideia da docência como base da formação do educador e o princípio da base comum nacional proposto pela Anfope. Dessa forma, recorreremos ao percurso histórico do Movimento Nacional pela reformulação dos cursos de Formação do Educador, posteriormente designado como Anfope, buscando trazer à tona as percepções de professores e pesquisadores em relação ao período de discussões sobre as Diretrizes, antes e pós sua homologação.

Com base no material utilizado a partir da pesquisa bibliográfica, nos pareceu que os sujeitos da pesquisa seriam pesquisadores situados, num primeiro momento, em dois grupos que representavam posições favoráveis e posições desfavoráveis ao formato e ao conteúdo das Diretrizes. No primeiro grupo, elegemos como representantes principais intelectuais com participação ativa no Movimento pela Reformulação dos cursos de Pedagogia, alguns inclusive com função diretiva, além da extensa produção acadêmica dedicada ao tema. Tais representantes sempre estiveram de alguma forma, vinculados à ANFOPE, identificados com a defesa da docência como base da formação de pedagogos, a extinção das habilitações profissionais definidas na legislação de 1969, a integração no mesmo curso do bacharelado e da licenciatura, além de outras

bandeiras, entre eles, destacamos Luíz Carlos Freitas, Leda Scheibe e Clélia Brandão Alvarenga Craveiro. No segundo grupo, foram escolhidos pesquisadores com posições divergentes em relação às teses mencionadas acima. Como caracterização geral desse grupo pode-se dizer que, para eles, o objeto de estudo da Pedagogia é o processo educativo historicamente dado, “cabendo-lhe avançar na sistematização e aprofundamento de uma teoria da educação abrangente e não reduzi-la a uma teoria da escola, ou seja, postula-se a Pedagogia *stricto sensu*” (DURLI, 2007, p.15). Pelas posições publicamente assumidas nos embates acadêmicos, destacamos os nomes de José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Santoro Franco e Umberto de Andrade Pinto.

A identificação desses dois grupos teve como intuito dar concretude a uma polarização, de resto reconhecida no meio acadêmico. No entanto, isso não significou por parte da pesquisadora a adesão a um ou outro dos grupos os quais, certamente, reconhecem a extensão e os limites de seu posicionamento. Durlí expressa bem os ônus de cada lado:

Constata-se, pois, que muitas são as críticas a apontar as limitações de um e de outro posicionamento. Caberia, ao primeiro, o ônus de reduzir a Pedagogia à docência e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, de corroborar com o fenômeno do “alargamento” das funções docentes. O segundo posicionamento, o ônus de retomar as dicotomias presentes na história do curso, às quais o Movimento buscou superar na sua longa trajetória de enfrentamentos com os legisladores, representantes, na sua grande maioria, dos interesses da sociedade política (DURLI, 2007, p. 15).

A partir dos nomes mencionados, foram acrescentados outros, para compor a amostra da pesquisa, conforme esclarecemos adiante.

Visto que os entrevistados selecionados fizeram e fazem parte desse contexto, as questões do roteiro de entrevista foram elaboradas com o intuito de compreender o olhar que os mesmos teriam acerca dos principais conceitos ligados ao curso de Pedagogia, (docência, finalidades do curso, identidade do pedagogo, incertezas que ainda persistem), bem como de que forma estas visualizam a amplitude formativa proposta pelas DCNP. Assim, ouvindo tais professores, almejou-se compreender a visão dos mesmos acerca da formação do pedagogo no Brasil, bem como estas influenciaram no processo de construção das referidas Diretrizes.

Na medida em que sujeitos da pesquisa são as pessoas que fornecem os dados capazes de suportar os objetivos, procurou-se avaliar as concepções de educação e de formação de professores/educadores presentes em tais discursos. Para tal análise e

compreensão dos fatos, exige-se a análise dos interesses e das forças em disputa, bem como a identificação dos intelectuais que os representavam.

Desse modo, para obter depoimentos acerca do processo de discussão das Diretrizes, homologação e desdobramentos posteriores à homologação, recorreremos ao uso de entrevistas.

Os pesquisadores foram consultados por e-mail ou telefone sobre sua disponibilidade em responder as perguntas por e-mail ou pessoalmente. Alguns deles não responderam à consulta ou declinaram expressamente de participar da pesquisa, levando-nos a substituí-los por nomes do levantamento inicial que da mesma forma se encaixavam nos critérios. Desse modo, o material constante nesta pesquisa corresponde ao total de dez pesquisadores, sendo eles José Carlos Libâneo, Maria Amélia Rosário Santoro Franco, Selma Garrido Pimenta, Umberto de Andrade Pinto, Celestino da Silva Junior e Jocemara Triches, Luiz Carlos Freitas, Leda Scheibe e Antônio Joaquim Severino, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro.

A pretensão inicial da pesquisadora era de obter todos os depoimentos por meio de entrevista presencial. No entanto, devido a distâncias geográficas e outras conveniências da pesquisadora e dos pesquisados, optou-se por duas formas de coleta: a presencial e a por e-mail. O convite aos pesquisadores para participar da pesquisa foi feito por meio de mensagens enviadas a seus endereços eletrônicos, onde se perguntava se preferiam responder pessoalmente ou por e-mail. Alguns deles não responderam à consulta ou declinaram expressamente de participar da pesquisa. Assim, dos nove convidados até o momento, três aceitaram dar os depoimentos pessoalmente (em eventos, no caso de pesquisadores de outros Estados e no trabalho, no caso de pesquisadores locais), sete optaram por responder perguntas por e-mail ou por gravações de áudio.

O recorte temporal da pesquisa restringiu-se ao período entre os anos 1980 e 2015, considerando-se o surgimento de movimentos pela reformulação dos cursos de formação de professores nos anos 1980 e o ano de início da pesquisa.



## TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

---

Como já mencionado, a presente pesquisa teve como objetivo à compreensão da situação atual do curso de Pedagogia, tendo como recorte a homologação e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP n. 1, 2006), que na estruturação desta pesquisa está ancorada em seis categorias que decorreram da problematização, reforçados pelo conteúdo assimilado das publicações e entrevistas aos quais responderão aos objetivos a que esta se propõe.

Definir as categorias de análise em qualquer pesquisa é sempre um processo complexo porque temos influência de muitos fatores. As categorias precisam de ancoragem na fundamentação teórica utilizada, assim como precisam estar em harmonia com os dados coletados durante a pesquisa.

Após o levantamento de títulos, resumos e palavras-chave do material selecionado que efetuou-se por meio da cópia de todos os textos dos periódicos e sites selecionados, num primeiro momento foram selecionados todos os textos que continham em seu título, resumo ou palavras chave a palavra DCNP e docência.

Com o decorrer do levantamento selecionamos textos que continham identidade do pedagogo e finalidades do curso. *A priori* procedeu-se à análise desses títulos, resumos e palavras-chaves, que resultou em algumas categorias preliminares: a) Posições defendidas sobre a centralidade da docência; b) Identidade profissional do pedagogo; c) Impacto das Diretrizes no curso de Pedagogia. A categorização de acordo com Bardin (1979) é:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e secundamente ou reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de caracteres comuns destes elementos (p.117).

E assim surgiu uma categoria *a posteriori*, quando trouxemos para o contexto da pesquisa, categorias que surgiram, na prática. No caso da nossa pesquisa, as categorias selecionadas para a análise de uma parte dos dados coletados foram fundamentadas nos autores escolhidos para a realização da pesquisa, em consonância com os objetivos propostos. A categoria *a posteriori* é: visão de pesquisadores acerca dos embates político-ideológicos em torno do curso de Pedagogia;

Para o tratamento e análise dos dados obtidos mediante pesquisa bibliográfico-documental e entrevistas, foram formuladas as seguintes categorias: formas de inserção dos entrevistados; concepção de docência; identidade profissional do pedagogo; concepção curricular do curso; embates e incertezas atuais em relação ao curso. Para a análise e interpretação dos dados recorreu-se à metodologia dialética que considera a relação, homem e mundo numa totalidade, sem perder de vista as contradições e conflitos que permeiam as esferas sociais e profissionais. Escolheu-se o método dialético por levar o pesquisador a trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito; o ‘devir’; o movimento histórico, a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo percurso de pesquisa, as dimensões, filosófica, material/concreta e política que envolve seu objeto de estudo (LIMA, MIOTO, 2007. p.39).

O método dialético implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão (LIMA; MIOTO, 2007, p. 2).

Na interpretação dos dados foi observada a recomendação de Richardson (2009, p. 256): “a pesquisa histórica [...] propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm-se desenvolvido”. Desse modo, com base nos registros de publicações e depoimentos, os dados foram analisados no sentido de cotejar posicionamentos e identificar tendências, sem a pretensão de obter respostas definitivas.

## APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

---

A tese está estruturada em quatro capítulos. O Capítulo I apresenta a perspectiva ideológica política na qual a Pedagogia se estruturou como um curso no Brasil apresentando os condicionantes históricos epistemológicos e as intencionalidades que estiveram por trás dos debates e embates acadêmicos ocorridos em função da reformulação dos cursos de Pedagogia no Brasil a partir dos anos de 1980. Abordaremos também o contexto da discussão e dos embates que envolvem conceitos ligados ao curso de Pedagogia juntamente com a proposta curricular que envolve a

elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia estruturado aqui na forma da Base Comum Nacional destacando-se as concepções de autores que viveram em diferentes épocas e que, por isso defendem a história de pontos de vistas distintos.

O capítulo II aborda a estruturação histórica e legal do curso desde sua criação em 1939 até a atual legislação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

O capítulo III contém a análise dos dados obtidos conforme categorias elencadas e, atendendo ao propósito da pesquisa de identificar posicionamentos de intelectuais sobre o curso de Pedagogia conforme depoimentos em entrevistas e/ou conteúdos de suas produções, antes e após a implantação das Diretrizes Curriculares, além de comentar as consequências diretas na formação atual oferecida no curso.

Por fim, as considerações finais apresentarão os resultados obtidos no levantamento dos objetivos propostos para esta pesquisa acerca da constituição teórica e epistemológica da Pedagogia em forma de incertezas atuais em relação à formação do pedagogo, bem como uma síntese conclusiva da pesquisa na busca de contribuir na formulação de propostas que levem à melhoria da formação inicial de professores.

# CAPÍTULO I

## DA ESPECIFICIDADE DA PEGAGOGIA À BASE COMUM NACIONAL COMO OBJETO DE DEBATE ACADÊMICO

---

*“O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrência.” (Paulo Freire).*

O objetivo deste capítulo é apresentar a perspectiva teórica e política na qual a Pedagogia se estruturou como um curso no Brasil apresentando condicionantes históricos epistemológicos e as intencionalidades que estiveram por trás dos debates e embates acadêmicos ocorridos em movimentos de educadores e na legislação, desde os anos 1980. São trazidos elementos para uma elucidação dos embates político-pedagógicos ocorridos no período entre o surgimento do movimento nacional pela reformulação do curso de Pedagogia e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2016). Para isso, será feita explanação do contexto social e político de surgimento e desenvolvimento do movimento em favor da reformulação dos cursos de formação de professores. Com base na análise de publicações encontradas acerca desses embates, foi possível identificar temas que foram objeto de discussão e de divergências conceituais, os quais mantem-se presentes tanto nas convicções de pesquisadores quanto na própria realidade, com destaque às divergências quanto a Base Comum Nacional e suas problematizações referentes à formação do licenciado em Pedagogia, à medida que eles reverberam no funcionamento dos cursos de Pedagogia, das escolas e salas de aula.

### 1.1 Para que um curso de Pedagogia?

---

Quando no Brasil se fala de Pedagogia, qual o pensamento que se tem sobre ela? Conforme alguns autores, a Pedagogia precisa ser diferenciada em sua especificidade enquanto curso saberes e quanto à sua epistemologia.

*A dimensão epistemológica constrói-se pela reflexão crítica sobre o exercício das práticas e das intencionalidades que impregnam as ações pedagógicas cotidianas, num processo contínuo de auto-esclarecimento, colocando a ação pedagógica sob a responsabilidade*

crítica. A *dimensão prática* – o modo de agir pedagógico articulando saberes e fazeres, isto é, os saberes pedagógicos – constitui-se no campo tensional entre o conhecimento educacional, os saberes da prática e as solicitações advindas das novas intencionalidades que vão se organizando em processo. Por sua vez, a *dimensão disciplinar* consolida-se quase que como uma síntese, a partir dos saberes tornados inteligíveis pelo exercício da ciência pedagógica sobre as práticas, dos saberes teóricos constituídos na tradição investigativa e das exigências postas pela sociedade com relação a propósitos formativos dos sujeitos (LIBÂNEO, 2006, p. 869).

O mesmo autor menciona que o termo Pedagogia é aplicado ao campo teórico-investigativo da educação, distinguindo-se e, ao mesmo tempo, articulando-se com as demais ciências da educação:

A Pedagogia não é, certamente, a única área científica que tem a educação como objeto de estudo. Também a Sociologia, a Psicologia, a Economia e a Linguística podem se ocupar de problemas educativos para além de seus próprios objetos de investigação e, nessa medida, os resultados de seus estudos são imprescindíveis para a compreensão do educativo. Entretanto, cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação. É a Pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas. O que não quer dizer, todavia, que ela, por isso, possa ocupar lugar hierarquicamente superior às demais (LIBÂNEO, 2001, p.10).

De acordo com Celestino Alves da Silva Junior, em entrevista concedida para esta tese, não desconsidera a importância da força da ciência no campo político-social. Para ele, a Pedagogia seria mais valorizada se o reconhecimento de sua cientificidade fosse algo pacífico, independentemente de debates suplementares sobre diferentes concepções de ciência.

*Meu ponto de partida é simples: a ciência não é a única forma de conhecimento válida e indispensável. A Pedagogia tem mais a ganhar do que a perder se não se render ao “cientificismo” e ao “aplicacionismo” resultantes da hegemonia do modo positivista de pensar a ciência. Podemos pensá-la como uma teoria crítica da educação e do conhecimento, como uma produção de critérios para a seleção e a adequação dos objetos de estudo, por exemplo. Voltada à seleção e à adequação dos objetos de estudo, a Pedagogia pode ser considerada uma Licenciatura especial, uma vez que em seu horizonte se colocam tanto o saber objeto de trabalho como o saber instrumento de trabalho (Entrevista realizada em 24/08/2018).*

Para Antônio Joaquim Severino, também em entrevista concedida para esta pesquisa, aborda a consolidação do campo científico da educação, que em sua opinião, “avançou bastante, com a produção de muitos estudos, respaldados em pesquisas

*sólidas, tudo com maior base epistemológica, maior envolvimento da prática e maior criticidade política. Isto tem alicerçado melhor a compreensão do papel da Pedagogia” (Entrevista realizada em 27/08/2018).*

Vale ressaltar que o conceito de Pedagogia construído na história do Brasil não é o mesmo discutido em outros países, no Brasil é dissolvida a designação de Pedagogia para identificar o curso de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental o que postulou e regulamentou o curso.

De acordo com Libâneo (2001), há no Brasil uma tradição na formação de professores segundo a qual pedagogo é alguém que ensina algo. Ideário esse que se iniciou na década de 30, a partir da influência implícita dos chamados “pioneiros da educação nova”, levando ao entendimento de que o curso de Pedagogia seria um curso de formação de professores para as séries iniciais da escolarização obrigatória. Nesse raciocínio, a educação e o ensino dizem respeito às crianças, se o ensino se dirige a crianças, então quem ensina para crianças é pedagogo, conseqüentemente para ser pedagogo, e ensinar crianças, é preciso fazer um curso de Pedagogia, uma vez que “peda” de Pedagogia vem do grego “*paidós*” que significa criança. “Foi essa ideia que permaneceu e continua viva na experiência brasileira de formação de professores” (ibidem, p.6).

No Brasil a perspectiva ideológica política por trás da Pedagogia se concretizou em forma de curso e conseqüentemente em sua regulamentação separou a Pedagogia enquanto prática do fazer e Pedagogia como campo de pensamento epistemológico, uma vez que a partir do momento que a Pedagogia se organiza em forma de curso e formação de professores, ela tem a possibilidade que tem se mostrado muito real que é a da fragilização da formação das pessoas que não consideram sua estrutura epistemológica, desconsiderando a necessária formação de estudiosos que se dediquem à construção do conhecimento científico na área, de modo que a educação também é considerada como um campo teórico-investigativo e que a produção desse conhecimento é requisito primordial de toda formação técnica e docente, o que nos leva a uma perspectiva do fazer visto que os cursos não são organizados tendo em vista uma epistemologia crítica, mas como forma de suprir alguma perspectiva estratégica de sua época.

Entre as contradições que permeiam o campo pedagógico a Pedagogia transita entre o exercício do fazer e o exercício intelectual, crítico e reflexivo, perspectivas essas que nem sempre estavam alinhadas na configuração legal do curso, ocasionando uma

dissonância entre a Pedagogia prática em detrimento do campo de pensamento epistemológico, tensionando assim a própria legislação, motivo esse pelo qual houve e há tantos embates e debates acerca da reformulação do curso no Brasil. O curso de graduação em Pedagogia foi, dentre os cursos de graduação em nível superior, um dos que mais sofreu reformulações normativas ao longo de seus anos de existência (GATTI, 2012).

No que tange ao desenvolvimento da Pedagogia no campo educacional brasileiro, podemos observar uma dualidade na formação do pedagogo, pois, em determinados momentos a formação era desenvolvida no formato bacharelado e licenciatura juntos, porém, em outros momentos separados, o que de acordo com essa imprecisão, nos questionamos sobre qual função o pedagogo desempenha: cientista da educação ou professor? De acordo com Aguiar et. al “Resultam das diferentes interpretações do campo da Pedagogia e das disputas político-pedagógicas dos atores sociais, nos diversos contextos sócio históricos, as várias identidades atribuídas ao curso de Pedagogia, no Brasil”. (2006, p. 1).

Essa imprecisão conceitual se torna uma das discussões mais complexas em relação à base e definição do pedagogo na atualidade, pois, de acordo com a Resolução CNE/CP n. 1 de 15/05/2006 que institui novas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, traz a docência como base para a formação do pedagogo, e dentro destas discussões podemos citar vários autores que defendem a docência e afirmam a necessidade deste tipo de formação, dentre eles destacamos Aguiar et al (2006), assim como encontramos Libâneo (2006) que defende a formação voltada ao pedagogo cientista ou *strictu sensu* como ele define.

São de suma importância os questionamentos dessa formação, uma vez que conforme a concepção que embasa a formação do profissional, esta direcionará sua prática bem como seu posicionamento a respeito de educação e do seu papel na sociedade, que pode ou não ser o alicerce de uma consciência mais crítica voltada ao trabalho pedagógico no âmbito social se pensarmos a Pedagogia como um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade.

Ao se discutir o curso de Pedagogia no Brasil, é necessário ponderar os dilemas e perspectivas que envolveram toda a formulação do curso até a configuração que nos é oferecido na atualidade, as influências históricas e a base das políticas que delinearão o trajeto do curso que influenciaram diretamente na formação do professor.

Portanto, refletir para que queremos um curso de Pedagogia hoje, se torna

complexo uma vez que várias posições se chocam na definição de sua especificidade, vale ressaltar que algumas, dessas posições se concretizaram em forma da atual legislação do curso, podendo assim dizer que tal concepção prevaleceu no que diz respeito à sua finalidade, o que não significa que as demais concepções junto aos seus defensores não busquem ainda uma melhor definição na busca de um curso que delimite sua identidade bem como seu campo de atuação no favorecimento de sua perspectiva epistemológica.

Aguiar e Melo (2005) observam que, considerando as interpretações diferenciadas sobre a Pedagogia, as diversas identidades atribuídas ao curso de Pedagogia no Brasil abrangem desde uma concepção de licenciatura separada do bacharelado, de corte positivista, a uma concepção de curso de estrutura única, envolvendo a relação intrínseca entre ambos, com base num enfoque globalizador.

As várias significações dadas historicamente à Pedagogia e ao curso de Pedagogia concretizados em seu currículo expressam como observam essas autoras, abordagens sobre teoria-prática, conteúdo-forma e objeto sujeito e referem-se às questões epistemológicas e socioculturais que permeiam o debate sobre a modernidade. Atualmente, segundo (Freitas, 1992; 1995), ainda se manifesta no campo teórico a visão tecnicista, sob a forma do neotecnicismo em confronto com outros enfoques tradicionais e críticos.

De acordo com a atual legislação o curso se destina a formação de um profissional dentro de uma perspectiva que favoreça o entendimento da complexidade da escola e de sua estrutura organizacional bem como propiciar atuação ampla no campo educacional, como a gestão em diferentes contextos e níveis, e a pesquisa para a produção de conhecimento da área pedagógica concomitantemente ao estudo da escola e da prática educativa, além de ser um docente da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O curso de Pedagogia hoje serve aos interesses da formação de um profissional da educação que dentro das atuais Diretrizes Curriculares do curso exige uma compreensão de educação, de escola, de Pedagogia e docência em um contexto amplo de práticas sociais construídas historicamente.

Portanto, esta pesquisa busca considerar as tensões que permearam as lutas sociopolíticas, toda a produção acadêmica da área com seus diversos embates políticos e pedagógicos (re) constituir o curso de Pedagogia, buscando contribuir e apresentar algumas questões que aparecem com frequência ao longo de sua história e que a partir



do contexto político e a reforma educacional do ensino superior no país são (re) atualizadas agora dentro do contexto da legislação atual das atuais Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia.

Seguindo nosso recorte temporal, partimos da década de 1980 que foi marcada pela luta dos movimentos travados na busca da reformulação do curso de Pedagogia que dentro de uma lógica mercantilista toma a docência como base para a formação do profissional em educação. Na busca de um ideário democrático, tais movimentos expressaram resistências ao regime militar instaurado no Brasil, e tinham como objetivo reivindicar por alterações dentro do sistema educacional que levasse em conta a formação crítica dos cidadãos. Os movimentos se destacaram pela participação de associações sindicais de professores levadas em frente principalmente pelas Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES).

Sob o ponto de vista político, em face do processo de “abertura democrática” os educadores acreditavam na transformação político-social da sociedade brasileira, historicamente necessária. Movidos pela consciência coletiva, deflagraram a luta pela valorização do magistério, assim como por um profissionalismo que fora entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais (BRZEZINSKI, 2005, p. 12).

Nessa década o formato de formação do curso de Pedagogia se pautava na configuração do currículo do curso de Pedagogia em habilitações, que com o Parecer nº 252/69 estabelece as habilitações em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar e que atendiam e serviam a favor dos moldes industriais de produção da época, dentro de uma lógica da racionalização técnica presente e regulado pelo sistema capitalista. A luta e resistência dos movimentos somados a abertura para debates e questões problematizadas na área educacional abriu espaço para discussões que se pautaram entre o distanciamento entre lócus universitário e a própria escola, nesse cenário os movimentos representaram e se organizaram contra a racionalidade técnica proposta na formação do educador e a partir de então lutaram a serviço de uma formação voltada para os problemas enfrentados na sala de aula e na formação de um profissional crítico.

A década de 1990 é marcada por reuniões e debates que visaram problematizar a situação de precariedade no Curso de Pedagogia e na formação dos professores. Vários segmentos e movimentos resistentes de educadores denunciavam políticas de

desvalorização do magistério ao retirar a formação dos professores dos espaços universitários e apontando como solução os Institutos Superiores de Educação. O modelo da formação dos professores em lócus diferenciado da formação do pedagogo se estruturou ao encontro das políticas reformistas que visou atender as exigências dos órgãos internacionais, Freitas (1999) destaca algumas exigências dos organismos internacionais para a formação dos professores como o afastamento da formação dos professores do âmbito das instituições universitárias, a descentralização do Estado, a formação técnica e pragmatista, a desqualificação do corpo docente e a responsabilização individual pelo processo formativo.

Com o intuito de possibilitar a formação profissional docente distante do modelo universitário de pesquisa, a LDB 9394/96 regulariza os Institutos Superiores de Educação a fim de ofertar nesses espaços o Curso Normal Superior. Dentro das contrárias posições em relação a esse espaço formativo de professores, temos como perspectiva de formação segundo Cruz (2011, p.54):

Os Institutos Superiores de Educação em nosso País, recriados pela LDB em vigor, [...], situam-se em uma posição intermediária. Não pertencendo à educação básica e não integrando o espaço universitário, assumem um status de ensino superior voltado especificamente para as diferentes formações do professor. Portanto, além de não caminharem na direção de um programa único e integrado de formação docente e de não contemplarem a perspectiva da universitarização dessa formação, fragilizam-se e fragilizam o campo da formação de professores pela luta que travam por espaço, reconhecimento e legitimidade.

Autores como (BRZEZINSKI, 1999; FREITAS, 1999; SAVIANI, 2008), destacam que a configuração do perfil do curso de Pedagogia, ao considerar deixar de ter a docência como base obrigatória, passa a ter uma formação voltada para os especialistas da educação. O Decreto 3.276 de 1999 organizou o curso de Pedagogia na concepção enquanto Ciência da Educação conduziu um crescente debate no movimento dos professores que visavam a reformulação do curso tomando como base os princípios do pedagogo enquanto docente e que realiza suas atividades pautadas nos saberes que permeiam a prática pedagógica.

Nesse período os cursos de Pedagogia do país estavam se reestruturando e apresentando críticas em relação a sua estrutura curricular. (MASSON; MAINARDES, 2009) destacam a dificuldade em consolidar uma base teórica sólida ao longo do

processo formativo somado a tentativa de se elencar em uma formação com base na docência em um modelo curricular que desse ênfase à formação do especialista com o formato das habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

Diante da militância e de vários projetos em discussão em torno da especificidade do curso de Pedagogia, em 2006 é homologada as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia que assume a tendência reivindicada pelo movimento dos professores a favor de integrar a formação docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil no âmbito acadêmico das universidades. O que de acordo com seu Art. 10 extingue as habilitações dos cursos de Pedagogia tendo em vista o entendimento da formação do pedagogo com base na docência e não mais na formação do especialista. A partir desse momento o curso de Pedagogia assume um novo perfil de profissional a ser formado que está responsável por aspectos organizacionais da escola vinculados às funções de gestão.

De acordo com a nova proposta docente estipulada pela Resolução CNE/CP n.1 (2006), o curso de Pedagogia agora se estrutura a favor da descentralização das responsabilidades do Estado e a transferência de atribuições para os entes federativos (SCHEIBE, 2010) assumindo uma posição que abrange as habilidades necessárias para o trabalho do professor com a finalidade de ir ao encontro das exigências das políticas reformistas que exige reformas educacionais para o trabalho docente permeado por novos conhecimentos definidos a partir de competências e habilidades vinculadas diretamente com o crescimento econômico do país.

Para Kuenzer (2006), o modelo traçado pelas DCNP traz uma dicotomia para a formação do professor, uma vez que apresenta a hierarquização histórica de desvalorização do professor em relação à formação do especialista, de acordo com a autora trata-se de uma concepção elitista do ensino superior para a formação científica, que no viés dessa política, não é uma atribuição para o professor, da qual dispensa o rigor científico no trabalho realizado em sala de aula.

A essa altura, pós-homologação das referidas Diretrizes, encontramos intencionalidades por trás dos embates referentes à reformulação curso, que agora no início do século, representa um corte epistemológico da racionalidade técnica citada anteriormente no período dos anos de 1980 impondo ao professor um novo perfil voltado para adquirir competências coerentes com as perspectivas neoliberais pautadas pela racionalidade prática. Moraes (2001, p. 8) ao tratar do novo contexto destaca que a

“[...] escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais tornam-se obsoletas. É preciso agora elaborar uma nova Pedagogia um projeto educativo de outra natureza”.

É desse discurso pautando a formação do novo professor que ocorre a formulação das Diretrizes e as reformas realizadas nos últimos anos.

Dessa forma, considerando as intencionalidades que envolvem estruturas neoliberais, as modificações no curso de Pedagogia, acabaram correspondendo ao viés neoliberal ao responsabilizar o professor dos problemas educacionais através da lógica das competências, no qual assume as demandas do mercado. O protagonismo dado à prática reflexiva tornou escassa a referência ao trabalho intelectual nas diretrizes do curso. (EDUCERE, 2015, p. 21079)

Se contrapondo ao antigo modelo do curso de Pedagogia baseado em críticas oriundas da falta de conhecimento teórico, a atual formação do pedagogo modifica seus pressupostos para atender as demandas neoliberais, de modo que entra em pauta uma formação legitimada por conhecimentos técnicos e pragmáticos. Ao basear seu discurso pautado pelas competências há uma desconsideração de quais teorias e referências o modelo atual está se referindo. Não se trata somente de um programa político, mas de um programa ideológico.

A diversidade de práticas educativas na sociedade e a ocorrência de ações pedagógicas em todas as práticas educativas se configuram como intencionais e esta pesquisa ao tentar buscar as intencionalidades postas em discussão em torno da legislação do curso se depara com um lado político que dominou os debates, que não se preocupou segundo Libâneo (2006, p.64) “com os requisitos de cientificidade, que seria uma tarefa voltada para a prática, estando mais no campo da intuição e da arte do que no campo científico”. De acordo com o autor, a insistência na redução do trabalho pedagógico ao trabalho docente que está presente nos pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação, do movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia e, por consequência do currículo dos cursos “foi e tem sido um obstáculo ao desenvolvimento dos estudos propriamente pedagógicos” (ibidem, p.65).

Para que queremos um curso de Pedagogia? Dentro da perspectiva apontada por Libâneo acima, o curso se destinaria em buscar propostas de intervenção pedagógica nas várias esferas do campo educativo para o enfrentamento dos desafios colocados pelas novas realidades do mundo contemporâneo, uma vez que retirar da prática docente

seus fundamentos pedagógicos, significa recusar a direção de sentido do ensino diante de uma sociedade marcada por antagonismos de classes e grupos sociais.

## **1.2 O movimento Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação do Educador: uma breve Contextualização Política**

---

Em meados da década de 1970 o Brasil passava por um período de declínio da ditadura militar iniciado com a posse de Geisel em 1974 e estendendo-se até o término do Governo Figueiredo em 1985. O Regime militar segundo Germano (2005) enfrentou desacordos em seu interior nas decisões de poder e nessas condições abriu espaço para a participação da sociedade civil que a partir de então organizou vários movimentos sociais com a participação de classes trabalhadoras que de forma gradativa contribuiu nas mobilizações numa tentativa de ir contra a ditadura militar.

A conquista das massas era essencial à consecução dos objetivos de adesão ao Regime no sentido de torná-lo hegemônico. Centrada nisso, a sociedade política se utilizava das políticas sociais como instrumento para fazer concessões em troca do apoio e da cooptação da sociedade civil (DURLI, 2007, p. 2000).

Para Germano (2005) a importância da mobilização da sociedade civil para a redemocratização, se deu a partir da abertura do Regime que não visava à democratização da sociedade, mas a transição de um autoritarismo militar para um autoritarismo civil e das contradições do próprio aparelho estatal, pois, o Regime não alcançou a hegemonia desejada. Na linha deste entendimento, Cunha (2005, p. 65) afirma que o Estado, “por sua omissão ou por suas políticas antidemocráticas tem sido o verdadeiro impulsionador dos movimentos sociais, ao mesmo tempo, em que pode funcionar como elemento de contenção desses movimentos”.

A partir desse cenário que vigorava na segunda metade da década de 1970 vários questionamentos em relação ao Regime militar começaram a ser discutido dentro das escolas e das universidades, o que para Saviani (1997) foi representado em grande parte pela oposição à Pedagogia oficial e à política oficial dominante, pois, nessa direção o Movimento dos Educadores impulsionou a criação de entidades e/ou associações educacionais na sociedade civil, o que para Durli (2007) significou:

representativas parcelas dos trabalhadores em educação e, ainda, impulsionou a revigoração de outras tantas já existentes que, inclusive, já haviam atuado em momentos políticos importantes da história educacional do país em décadas anteriores (p. 201).

Colaboraram intensamente com esta organização, em meados da década de 1970 e início de 1980, quatro dessas entidades e/ ou associações, quais sejam: a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e a Associação Nacional de Educação (Ande). Cunha (2005); Durli (2007); Germano (2005).

A partir de 1974, uma série de discussões acerca da política educacional da ditadura foi levantada, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) abriu espaço em suas reuniões e eventos anuais para a participação de professores, estudantes e pesquisadores visando a criação de um espaço em que demandas políticas de oposição ao Regime pudessem ser debatidas. Em 1978 com a criação da Anped e do Cedes vários educadores se reuniram em Campinas, no I Seminário Brasileiro de Educação. Em 1980, é realizado o II Seminário Brasileiro de Educação, sob a coordenação da Anped, Cedes e Ande, entidades da sociedade civil, do campo da educação que, a partir de então, transformaram o Seminário em Conferência Brasileira de Educação (CBE). A I Conferência Brasileira de Educação ocorreu em abril de 1980, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, com a temática central “A política Educacional”. A II CBE foi realizada em Belo Horizonte, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no mês de junho de 1982, com a temática central “Educação: perspectiva na democratização da sociedade”, a III CBE aconteceu em Niterói, na Universidade Federal Fluminense (UFF), no mês de outubro de 1984, com o tema central “Da crítica às propostas de ação”, a IV CBE foi organizada em Goiânia, na Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Católica de Goiás (UCG), em outubro de 1986, com o tema central “A educação e a constituinte”, a V CBE foi realizada em Brasília, na Universidade de Brasília (UnB), em agosto de 1988, com a temática central “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

Vale destacar que questões como formação do pedagogo, em geral ou do pedagogo especialista; formação do especialista no professor ou do especialista e do professor no educador; formação do especialista nas habilitações da graduação (BRZEZINSKI, 1996) já foram discutidas no I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978. Essas discussões surgiram dos educadores que se mobilizaram no objetivo de tentar parar as Indicações 67/1975 e 70/1976 de Valnir Chagas sob a influência do MEC para que não ocorresse a extinção do curso de Pedagogia, o que de certa forma funcionou, uma vez que as Indicações foram interrompidas pelo MEC no

próximo ano. A notável participação do Movimento aconteceu na I Conferência Brasileira de Educação pelo fato da grande mobilização nacional que ocorreu na busca de interceder no processo de definição política na formação dos educadores.

Neste evento, realizado em 2 de abril de 1980, no contexto do Governo de João Batista Figueiredo, quando estava à frente do Ministério da Educação e Cultura Eduardo Mattos Portella, foi criado o Comitê Pró-Participação na Formação do Educador, face à necessidade de mobilização de professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia, então colocado em debate nacional. Embora a centralidade das discussões estivesse no Curso de Pedagogia<sup>3</sup>, já naquele momento o Comitê apontava a importância de se ampliar o debate em direção a todas as licenciaturas (DURLI, 2007, p. 203).

Ao comitê ficou a incumbência de administrar os conflitos gerados quanto aos trabalhos e propostas desenvolvidas pela Secretaria de Educação Superior (SESu), do MEC que tinha como iniciativas a reformulação dos cursos da área da Educação o que causou ainda mais a mobilização nacional dos educadores (BRZEZINSKI, 1996), mobilização essa que se transformou no I Encontro Nacional realizado em 21 de novembro de 1983, que tinha como principal pauta o processo de discussão sobre a reformulação dos cursos de formação de educadores. Esse evento fortaleceu o Movimento e o Comitê Pró-Formação do Educador acabou se transformando em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE).

O Comitê Pró-Formação do Educador, agora CONARCFE realizou intensamente entre os anos de 1983 e 1990, vários encontros mobilizando os educadores em nível nacional nas discussões sobre a formação do educador, até se transformar em 1990 em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

A transformação da Comissão Nacional em Associação Nacional – ANFOPE se deu no período do Governo Collor (15/03/1990 a 02/10/1992), que foi o primeiro presidente eleito democraticamente após o Regime Militar, tendo como ministro da Educação Carlos Alberto Gomes Chiarelli (15/03/1990 a 22/08/1991). Nesse contexto, iniciava-se uma série de mudanças estruturais vinculadas à implantação de políticas neoliberais, o que resultou em reformas em todos os níveis do campo educacional, atingindo, diretamente, os cursos de formação dos educadores. A transformação da Comissão em Associação aumentou a representatividade dos pesquisadores envolvidos

no Movimento perante a construção das políticas educacionais junto às entidades representativas do Estado. Desde então a Associação ficou sob a coordenação de educadores tais como: Luiz Carlos de Freitas, Nilda Alves, Iria Brzezinski, Helena Costa Lopes de Freitas, Leda Scheibe e Márcia Ângela da Silva Aguiar que ao longo de sua participação atuante na esfera política em defesa da formação dos professores contribuiu com propostas à construção da nova LDB e, posteriormente, das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação.

### **1.3 A Base Comum Nacional: proposta originada a partir do Comitê Pró-Formação do Educador como objeto de debate acadêmico**

---

O conceito e/ou perspectiva sobre a base comum nacional se torna significativo ao movimento Pró-Formação do Educador a partir do ano de 1986, mediante a realização do II Encontro Nacional da CONARCFE, definindo que a base comum nacional deveria ser composta por três dimensões: a dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistemológica. Estas dimensões deveriam estar relacionadas à formação do profissional da educação de maneira articulada, abrangendo a totalidade do trabalho a ser desenvolvido na escola pública e em outras áreas.

A ideia da base comum nacional foi caracterizando-se como uma bandeira do movimento pró-formação do educador. Em 1986, no II Encontro Nacional da CONARCFE, definiu-se que a base comum nacional deveria ser composta por três dimensões: a dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistemológica. Tais dimensões deveriam estar intrinsecamente relacionadas possibilitando a formação do profissional da educação de maneira articulada com a totalidade do trabalho que este iria desenvolver na escola pública e em outras áreas (ANFOPE, 1990, p.19).

Entretanto, as discussões que norteavam os princípios que configuraram os “eixos curriculares” como fundamentais à formação do educador e que prosseguiriam sem limitações por todas as disciplinas do currículo das licenciaturas, ocorreram no III Encontro Nacional da CONARCFE, em 1988, junto com a V Conferência Brasileira de Educação. Esses encontros ocorriam bienalmente e, em 1989, mediante seu posicionamento político, a CONARCFE decide se posicionar em relação à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional durante o IV Encontro Nacional, transformando-se em associação. Surge, assim, a Associação Nacional pela



Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE no ano de 1990, devido ao fato de suas atividades portarem características cada vez mais formais e permanentes.

Os debates foram retomados, mantendo-se a ideia de a base comum organizar-se por meio de eixos curriculares. A partir dessa época, a formação para o magistério primário tornou-se uma das habilitações do curso de Pedagogia e, em alguns casos, exigida como pré-requisito para as demais, quando não havia uma única habilitação do curso. Tendo a compreensão de que a docência constituía a base da identidade profissional de todo educador, Scheibe e Aguiar (1999), membros da Associação, indicavam a necessidade de uma nova legislação que contemplasse esta formação como função do curso de Pedagogia.

A ideia de atribuir ao Curso de Pedagogia a tarefa da formação docente, particularmente para os anos iniciais do ensino de primeiro grau, foi defendida por Iria Brzezinski, Ildeu Coelho, Helena de Freitas, Leda Scheibe, Márcia Aguiar. Entretanto, os autores como Pimenta e Libâneo tinham um entendimento diferente. Não negavam à Faculdade de Educação o encargo de formar professores, mas entendiam, e entendem, que o processo iniciado na década de 1980, ao limitar o curso de Pedagogia à docência, levou à descaracterização do papel profissional do Pedagogo como especialista da educação gerando, também, consequências para as instituições de ensino e ao processo ensino-aprendizagem. Libâneo resume esse posicionamento com as seguintes palavras:

[...] todos os profissionais que lidam com alguma modalidade de prática educativa de caráter intencional são, a rigor, pedagogos, uns especialistas outros docentes. Esses profissionais da educação devem ser formados, predominantemente, nas atuais Faculdades de Educação (ou Faculdades de Pedagogia), que oferecerão o curso de Pedagogia (estudos pedagógicos) para atividades escolares e extra-escolares, cursos de formação de professores para toda a Educação Básica, programas especiais de formação pedagógica e programas de educação continuada para professores da rede pública. Dissolve-se, assim, a designação “pedagogia” para identificar apenas o curso de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental (LIBÂNEO, 2002, p. 72).

Os pesquisadores que contestavam a tese de que o curso de Pedagogia deveria destinar-se somente à formação de professores, não descartavam a suma relevância da formação profissional de professores, ao contrário, propunham uma sólida preparação teórica e prática. No entanto, não lhes parecia correto que a legislação simplesmente

ignorasse a formação específica para diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos para atuar junto aos professores nas escolas.

[...] por volta dos anos 1983-84, com base na crítica à fragmentação e à divisão técnica do trabalho na escola, algumas Faculdades de Educação suprimiram do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações – professor das séries iniciais do 1º grau e professor de cursos de habilitação ao magistério –, descartando boa parte da fundamentação pedagógica do curso. Fora das Faculdades, em decorrência dessas mudanças curriculares e da difusão das propostas do movimento pela reformulação da formação do educador, as Secretarias de Educação retiraram das escolas ou deixaram de contratar profissionais pedagogos, prejudicando o atendimento pedagógico-didático às escolas e comprometendo o exercício profissional do pedagogo (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 247).

Retomemos a trajetória da Anfope. Essa Associação tem origem em um momento histórico de grandes avanços na retomada da democratização no país, na busca de conquistas no campo da educação brasileira, constituindo-se a partir de princípios defendidos pelo movimento de educadores. A entidade participou efetivamente das discussões nacionais sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, elaboradas pela Comissão de Especialistas de Pedagogia e, ainda, no GT Tarefa, indicado pela Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC) para elaborar as diretrizes para as licenciaturas. Toda a discussão acerca das Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores se tornou o trabalho central da Associação que, com a participação de entidades como a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), construíram coletivamente um projeto de formação dos profissionais da educação e interviram de forma incisiva nas políticas educacionais.

São mais de 30 anos que a ideia da base docente defendida pela ANFOPE vem sendo discutida na esfera educacional, envolvendo aspirações ambiciosas de revisão de conceitos, tal como se pode constatar nesta citação:

A formação proposta para o profissional da educação do curso de Pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção de educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a Pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construída

no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos (AGUIAR et al, 2006, p. 832).

Após as discussões e propostas pautadas em seus vários encontros, encontramos definida a base comum nacional: “Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”.

A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental. Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (CONARCFE, 1983, p. 4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, nosso objeto de estudo nesta pesquisa, foram aprovadas em 2006, quando, conforme o documento final do XVIII Encontro Nacional da Anfope, “após um período de sete anos de enfrentamento com o Ministério da Educação (MEC) e com o Conselho Nacional da Educação (CNE), incorporaram muitos dos princípios e concepções defendidas pela Anfope”.

Para a ANFOPE, defender essa base comum significa a ampliar e unificar pontos importantes para o exercício profissional, permitindo formar professores e especialistas, entendendo que a docência assume sim um novo significado no curso de Pedagogia, a partir do momento que assume “uma posição hegemônica em relação a outros cursos”.

No entendimento de Leda Scheibe, ex-presidente da ANFOPE, comentando a posição da entidade, destaca que “a intenção era a de estabelecer uma base comum capaz de inserir na formação de todos os profissionais da educação elementos que evidenciassem um perfil comum aos educadores” (2006, p. 2), no caso a docência. Em entrevista concedida para essa tese em junho de 2018, Scheibe afirma que “ainda não abro mão desta concepção identitária, dada a concepção de docência que temos formulado.”.

Tendo como foco as Diretrizes, encontramos nelas o conceito de docência configurado como base da formação do educador, tal posicionamento, determina, no artigo segundo, que este “aplica-se à formação inicial para o exercício da docência 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). Nesse sentido a Pedagogia licenciará professores, contudo esse pensamento não restringe a docência às atividades pedagógicas exclusivas da sala de aula, certo de que o docente formado deverá estar preparado para desenvolver como mencionado anteriormente, outros trabalhos de natureza educativa.

A partir de então a função do pedagogo passou a ser definida como: “profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo à docência como base obrigatória de sua formação e identidade de profissionais”.

No posicionamento de Pimenta (1999, p. 248), “a formação do pedagogo deveria ser diversificada para atender às diferentes demandas sociais por intermédio da formação diferenciada”, Conforme a autora, “as novas realidades estão exigindo um entendimento ampliado das práticas educativas e, por consequência, da Pedagogia” (ib., p. 250).

Em palestra proferida ao II Fórum Nacional de Pedagogia, no ano de 2004, Pimenta comenta que Pedagogia, como ~~sendo uma~~ ciência da educação, tem como uma das modalidades de atuação do licenciado em Pedagogia a docência, entendendo, portanto, que a Pedagogia é a base da formação e da atuação profissional do professor. Este é, também, o posicionamento do Professor José Cerchi Fusari que na *Carta de Lindóia*, documento divulgado pelo III Fórum Nacional de Pedagogia, que articulado por diversas instituições formadoras propõem a discussão acerca da formação teórica e profissional dos pedagogos especialistas para o exercício de atividades pedagógicas específicas não diretamente docentes.

Nessa direção, encontramos argumentos para caracterizar um sentido alargado de docência, tomando como referência as várias atividades de ensino e aprendizagem destinadas ao profissional em ambientes extra sala. Posicionamento esse que foi base da reivindicação da ANFOPE em seus momentos de discussão e elaboração das Diretrizes considerando a docência como base da identidade profissional de todo educador.

Libâneo (2001) que tem um posicionamento oposto à base docente na formação do Pedagogo, para o autor, a luta pela base comum docente gerou nos cursos de

Pedagogia uma ênfase na formação docente com pouco peso na formação científica, teórica e aprofundada dentro das questões relevantes a que se trata a educação.

Pimenta e Libâneo (1999, p. 249), ao criticarem o posicionamento da ANFOPE afirmam que:

Com efeito, o princípio que se tornou o lema e o apelo político da Anfope é conhecido: a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. Conforme já afirmamos, esse princípio levou à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica devido à descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e o exercício profissional.

Libâneo (2005) faz uma distinção entre trabalho pedagógico, que entende ser a atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas, e trabalho docente, que para o autor significa uma forma peculiar que o trabalho pedagógico assume em sala de aula.

Para Selma Garrido Pimenta que também tem posicionamento oposto e discorda da concepção de base docente apresentada na Resolução CNE/CP n. 1/06, pois para a autora a docência como base da formação do pedagogo representa uma “fragilidade conceitual”, posto que a docência é uma modalidade de inserção profissional do Pedagogo.

Nossa principal colocação a esse problema, e a possível contribuição desta pesquisa se encontra justamente nessa nova concepção de alargamento da docência presente nos cursos de Pedagogia, uma vez que coloca em risco a identidade, a formação e o trabalho do professor. São muitas as questões que ainda se tornam interrogações e que demandam muita discussão no meio educacional, uma delas é como eger critérios que assegurem condições necessárias de trabalho e atuação para o licenciado em Pedagogia a partir da denominação de docência?

A ANFOPE e seus intelectuais defendem a docência alargada como proposta avançada para a formação docente no Brasil, buscando a superação da criticada dicotomia docente versus especialistas (SCHEIBE, 2007; ANPEd et al., 2006; AGUIAR et al., 2006; BRZEZINSKI, 2008; ANFOPE, 2016).

A docência ampliada<sup>8</sup> foi defendida principalmente pela ANFOPE e seus apoiadores, por intelectuais como Tedesco e Fanfani (2002), Torres (2001) e Bomeny (2000). Os dois últimos a consideraram necessária para a reforma educacional na América Latina, pois, viabilizaria a formação de um profissional polivalente (TRICHES, 2010). No pensamento de Evangelista (2014), esta abordagem corresponde à das DCNP, cuja origem é a histórica bandeira da ANFOPE e está impressa no §1º, do artigo 2º da Resolução 1/2006: docência “como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional”.

A compreensão de docência sobre a qual estão pautadas as DCNP está definida como: 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, 2006).

Esta definição expressa à mescla das diferentes posições presentes nos embates então travados, resultando em uma composição bastante ambígua. Pode-se observar, no entanto, uma tentativa de aproximação com a concepção do Movimento dos educadores, especialmente no texto do artigo quarto, onde são definidas as funções do Curso e, portanto, retomadas as suas finalidades:

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 (BRASIL, 2005).

---

<sup>8</sup> Ampliada por ser sobrecarregada de temas a serem abordados num mesmo curso e pela multiplicidade de campos de atuação (TRICHES, 2016).

No parágrafo único do artigo segundo, explicitava-se a possibilidade de organizar o oferecimento do curso por habilitações: “O projeto pedagógico de cada instituição poderá prever qualquer uma das habilitações ou ambas, na forma de estudos concomitantes ou subsequentes” (BRASIL, 2005). Para uma habilitação, a duração mínima prevista seria de 2800 horas – 2500 horas de atividades acadêmicas gerais e 300 horas de estágio supervisionado - em caso de segunda habilitação seriam acrescidas 800 horas de efetivo trabalho acadêmico – 500 de atividades acadêmicas gerais e 300 de estágio supervisionado.

A estruturação do curso estaria organizada em duas modalidades de atividades: as acadêmicas gerais e as referentes ao estágio supervisionado. Na primeira modalidade, ficariam as disciplinas, seminários e atividades destinadas à introdução e ao aprofundamento de teorias educacionais; as práticas de ensino, levando aos alunos a observação, acompanhamento, planejamento e execução de projetos pedagógicos em escolas ou outros ambientes educativos; e, ainda, as atividades práticas destinadas à inserção do aluno na formação e destinação com a pesquisa e a extensão. Na segunda modalidade consta o estágio supervisionado.

Em seu artigo oitavo, a formação dos especialistas em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional seria oferecida exclusivamente para licenciados, conforme as exigências do artigo 67 da LDB 9.394/1996, em curso especialmente definido para esse fim. Neste sentido, a proposta promoveria o “distanciamento do princípio da indissociabilidade entre teoria e prática como eixo da produção do conhecimento – a prática na licenciatura, o adensamento teórico no bacharelado” (DURLI; BAZZO, 2008, p. 215). Esta separação implica uma divisão entre a pesquisa e a docência, entre a produção e a difusão do conhecimento.

Para Cabral (2012), as DCNs de Pedagogia são as que definem a seu destino, sua aplicabilidade e a abrangência que envolve a formação a ser desenvolvida nesse curso. A formação assim definida abrangerá integradamente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino, em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 6).

De acordo com Parecer CNE/CP n. 05/2005:

Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a

docência é compreendida como 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 (p.7).

Essa ideia fica clara nos artigos quarto e quinto da Resolução CNE/CP n. 1/2006, ao qual definem como finalidade do curso de Pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso:

Art. 4º - O curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006).

Estamos falando aqui de um processo de secundarização<sup>9</sup> da docência, assim como definem Paula e Machado (2009) “de uma epistemologia do conhecimento pedagógico”, onde nos deparamos com uma imensa variedade de práticas educativas, bem como uma diversidade de práticas pedagógicas. A docência nas DCNs de Pedagogia é vista como uma ideia articulada, ente trabalho pedagógico em ambientes escolares e não escolares, colocando várias ramificações ao campo profissional.

A partir dessa constatação, Libâneo (2012, p. 8), afirma que:

A Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. Após quinze anos de discussões e polêmicas, a Resolução não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no formato da formação de educadores

---

<sup>9</sup> A secundarização ocorre quando se propõe um curso com tamanha dispersão de assuntos, sem aprofundamento e com pouco espaço e carga horária reservados para o ensino. São muitas as implicações desse problema, dos quais destacamos: se, de fato, o licenciado sair com a formação proposta, não conseguirá executar sua função no processo de ensino-aprendizagem e a formação da classe trabalhadora na Educação Básica estará severamente comprometida (TRICHES, 2016).



necessários para a escola de hoje, não ajuda na elevação da qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental.

É incorporado assim o princípio da docência como base, contudo, não da formação do pedagogo, em geral, conforme inicialmente foi estabelecido pela ANFOPE, mas do licenciado em Pedagogia. Esta é uma limitação, que traz ambiguidades quanto a atuação do profissional, uma vez que esse mesmo princípio tem sua importância vinculada à possibilidade de formar o pedagogo generalista, licenciado e bacharel ao mesmo tempo. “O curso de Pedagogia, porque forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado” (CEEP; CNFP, 2002, p.5).

Na medida em que as DCNP estabelecem uma normatização voltada ao reconhecimento do curso somente como uma licenciatura, o princípio da docência como base perde valor, pois, toda licenciatura, independentemente da aplicação deste princípio e dos postulados do Movimento, terá como base de organização do curso uma docência (DURLI; BAZZO, 2008).

Compreende-se, portanto, a docência, como elemento catalisador do processo de formação, como práxis educativa e unidade teórico-prática, pois, por meio dela, se materializaria o trabalho pedagógico. Com isso, a docência passaria a assumir, uma dimensão mais alargada, em consonância com a ideia de educador polivalente e de “mediação para outras funções que envolvem o ato educativo” (SCHEIBE, 2001, p. 7).

Os questionamentos de Scheibe (2002) que giram em torno de como formar um supervisor, ou como exercer o papel de supervisor escolar sem ter também uma base de formação semelhante à dos docentes? Ajuda-nos a compreender da melhor forma, as defesas desse primeiro grupo de intelectuais. O entendimento concentra-se na questão da docência como trabalho fundamental na escola e, nessa direção, todo educador que desenvolve atividades nela, professor ou não, deve ter na base de sua formação a docência.

Na significação de educador polivalente, disposta sob uma base docente, e sobrenada ao entendimento de um processo de formação unificado, que se materializam no campo prático institucional (escolar e não escolar), cria-se um cenário onde, todos os egressos estariam qualificados, igualmente, para as funções técnicas especializadas, para

as funções do magistério na Educação Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas matérias pedagógicas do Ensino Médio e, ainda, para a produção e difusão do conhecimento. Para Libâneo (2002, p. 91), no entanto, “sofrem de suportes conceituais e históricos a ideia corrente entre os educadores brasileiros, em denominar pedagogia ao curso de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, e de pedagogo ao professor formado por esse curso”.

Na perspectiva defendida por professores como José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, conota-se a Pedagogia como teoria geral da educação, tendo como objeto a educação em qualquer ambiente social em que ela ocorra. Ou seja, o objeto de estudo da Pedagogia é o processo educativo historicamente dado, cabendo-lhe avançar na sistematização e aprofundamento de uma teoria da educação abrangente e não reduzi-la a uma teoria da escola, ou seja, postula-se a Pedagogia *stricto sensu*.

Adiante traremos um registro de como os cursos de Pedagogia se estruturaram historicamente no Brasil.

## **CAPÍTULO II**

### **O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: DE SUAS ORIGENS E DESENVOLVIMENTO ATÉ ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 2006**

---

Este capítulo tem como objetivo mostrar como se estruturou o curso de Pedagogia historicamente no Brasil bem como apresentar sua trajetória de modo a evidenciar a origem e o desenvolvimento histórico do curso, sua identidade no processo de formação profissional de professores e as ações institucionais e na sociedade civil, antecedentes à Resolução CNE n.1/2006. Tomaremos como referência, momentos significativos da trajetória do curso, de modo a compreender a constituição atual do curso tanto do ponto de vista legal quanto operacional, para tal nos baseamos em pesquisa feita por Giseli Barreto da Cruz (2011), ao identificar e dividir esses momentos significativos em quatro marcos legais, trazidos nesta pesquisa em forma de marcos histórico-políticos.

É consensual entre os historiadores da educação que o primeiro marco histórico-político da criação do curso situa-se em 1939, quando o governo federal promulgou o Decreto-lei n. 1.190/39 que criou o curso e o organizou na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi). O segundo é o ano de 1962 quando foi aprovado o Parecer CFE 251/62, estipulando um novo currículo mínimo com uma nova duração para o curso antes prevista para três anos, agora quatro, dando fim ao esquema 3 + 1. O terceiro marco corresponde à implantação do Parecer CFE n. 252/69 elaborado no contexto da Reforma Universitária de 1968 que imprimiu mudanças significativas no sistema de ensino superior na perspectiva do regime militar. Esse Parecer modifica o currículo mínimo, assegura o exercício do magistério no ensino primário aos formados em Pedagogia e introduz as habilitações técnicas. Por fim, o quarto marco corresponde ao momento da publicação da LDB 9394/1996 até a aprovação da Resolução CNE n. 1, de 10/4/2006, que fixou Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, inaugurando o momento, fase em que se encontra o sistema de formação dos profissionais para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da educação (SAVIANI, 2008).

## 2.1 Primeiro marco histórico-político: O curso de Pedagogia entre os anos de 1939 e 1962

---

“O primeiro marco legal do curso de Pedagogia é o Decreto-Lei nº 1190, de abril de 1939, que instituiu o curso no bojo da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil” (CRUZ, 2011, p.29).

Do final do século XIX até 1930, no Brasil, os professores eram formados pela Escola Normal, principalmente a partir de 1870, no contexto da difusão de ideias liberais como democratização e obrigatoriedade da instrução primária e liberdade de ensino (BRZEZINSKI, 1996; TANURI, 2000).

A partir de 1868/70, transformações de ordem ideológica, política e cultural seriam acompanhadas de intensa movimentação de ideias, com profundas repercussões no setor educacional, que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada. [...] Com vistas a maior disseminação do ensino, tornam-se objeto de frequentes cogitações algumas teses, entre elas: a obrigatoriedade da instrução elementar, a liberdade de ensino em todos os níveis e a cooperação do Poder Central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias. É no contexto desse ideário de popularização do ensino que as escolas normais passam a ser reclamadas com maior constância e coroadas de algum êxito. [...] Também a organização e o nível dessas escolas, embora não chegassem a atingir a complexidade dos estudos secundários, apresentavam modestos, mas evidentes sinais de progresso (TANURI, 2000, p. 66).

A preparação regular de professores mereceu mais atenção com a República uma vez que as críticas sobre o reduzido caráter profissional das escolas normais responsáveis pela preparação do pessoal docente para o ensino primário, somado a novos estudos de cultura geral e seus currículos que tomariam uma nova orientação para o ensino voltado à natureza da criança. Essas críticas buscavam a transformação da escola normal numa instituição de cunho profissional que não fosse voltado ao conteúdo propedêutico, assim “a escola normal chegou ao final da Primeira República com um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72)

À medida que a educação ganhava importância como área técnica, diversificavam-se as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las. Na década de 1930 a figura escola normal vai sendo substituída pelos Institutos de Educação uma vez que a tentativa de introdução de uma consciência educacional, relativa ao papel do Estado na educação, à

necessidade de expansão da escola pública e o direito de todos à educação, influenciados pelo movimento da Escola Nova trouxe novos significados à escola normal.

Em 1935, a Escola de Professores foi incorporada a então criada Universidade do Distrito Federal, com o nome de Faculdade de Educação, passando a conceder a “licença magistral” àqueles que obtivessem na universidade a “licença cultural”. Em 1939, com a extinção da UDF e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil, a Escola voltava a ser integrada ao Instituto de Educação (TANURI, 2000, p. 73).

Destacamos a reforma<sup>10</sup> realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, pelo Decreto 3.810, de 19/3/1932 que objetivava abolir o “vício de constituição” das escolas normais.

A reforma transforma a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, constituído de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com um), Escola Primária e Jardim-da-Infância. As três últimas eram utilizadas como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino, dada a importância das atividades de pesquisa e experimentação no âmbito das diversas disciplinas (TANURI, 2000, p. 73).

Barbieri (1973) relata que nos primeiros anos da década de 1930, cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares apareceram no estado de São Paulo e no Distrito Federal e, posteriormente, em outras unidades da Federação, como no Rio Grande do Sul, em Pernambuco, na Bahia, em Minas Gerais, em Sergipe, no Ceará, no Maranhão, no Rio de Janeiro.

As mudanças ocorridas no início da década de 1930, principalmente as relacionadas com o processo de industrialização, tornaram o mercado de trabalho mais exigente, o que demandou maior escolarização, levando a população a se organizar e reivindicar melhores condições e qualidade de ensino. Nesse sentido, essas mudanças na sociedade provocaram também alterações nas concepções educacionais surgindo a partir de então, a defesa da universalização da educação, da escola pública, laica e gratuita, liderada, sobretudo, pelo Movimento<sup>11</sup> dos Pioneiros da Educação Nova. De um lado,

---

<sup>10</sup> Cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares apareceram, nos primeiros anos da década de 1930, no estado de São Paulo e no Distrito Federal e, posteriormente, em outras unidades da Federação, como no Rio Grande do Sul, em Pernambuco, na Bahia, em Minas Gerais, em Sergipe, no Ceará, no Maranhão, no Rio de Janeiro (Barbieri, 1973, p. 97-100).

<sup>11</sup> Resgatando o ideário liberal definido no "Manifesto dos Pioneiros", o "Mais uma vez convocados" se posicionava contra o discurso da Igreja Católica sobre a "liberdade de ensino", discurso esse que se transformou em plataforma política do deputado Carlos Lacerda, para defender a atuação da rede privada

estavam os defensores da escola privada, em específico os empresários e principalmente a Igreja Católica e do outro, estavam os defensores da escola pública como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes entre outros ligados à educação pública.

Em 1930 crescem os embates entre renovadores e católicos. A Igreja estava ameaçada de perder o controle da educação escolar. A classe média, que se encontrava em ascensão, reivindicava o ensino secundário, enquanto os grupos populares cobravam o ensino primário. Os pioneiros perceberam as mudanças no quadro econômico da época e mobilizaram-se para cobrar do Estado uma ação efetiva do controle educacional, a fim de oferecer uma escola única e gratuita, para todos. As lutas que permearam o contexto histórico dos anos 30, não se preocupavam apenas com a consolidação da escola pública brasileira, mas a perceberam como instrumento capaz de estabilizar a sociedade e preservar a manutenção do sistema nacional vigente (MACHADO; TERUYA, 2009, p. 7).

O Manifesto foi publicado em 1932 com o título A Reconstrução Educacional no Brasil, mas que ficou conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e surgiu a partir da Associação Brasileira de Educação - ABE<sup>12</sup>, criada na cidade do Rio de Janeiro em 15 de outubro de 1924. Essa Associação, sem fins lucrativos, nasceu desses movimentos de conscientização, com o objetivo de equacionar os problemas educacionais da época. Os debates realizados em vários estados foram essenciais para a elaboração do Manifesto dos Pioneiros.

As mudanças no campo educacional, ocorridas após o lançamento do Manifesto dos Pioneiros não se efetivaram em seguida, entretanto, percebemos mudanças no que se refere à reforma<sup>13</sup> universitária, iniciada pelo então Ministro Francisco Campos, em 1931, que posteriormente foram expandidas nos estados brasileiros por educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, bem como a expansão do ensino normal identificando o que realmente se concretizou em relação à educação na Constituição de 1934.

---

de ensino na oferta da educação básica. O manifesto prossegue reafirmando a educação como bem público e dever do Estado. Nele reaparece a proposta dos pioneiros da educação nova, de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita. (BONEMY, H. disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>. Acesso em: jan. 2019.)

<sup>12</sup> As conferências realizadas pela ABE, em diferentes estados brasileiros, foram atos precursores da divulgação do Manifesto. Ao todo foram quatro conferências ocorridas respectivamente nos Estados de Curitiba, Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro, sendo a última, a divulgação do documento. (MAZZUCO, 2004)

<sup>13</sup> O Decreto nº. 19.850, ao criar o Conselho Nacional de Educação, foca suas diretrizes nos problemas educacionais da época. O Decreto 19.852 dispõe sobre a organização universitária e apresenta a necessidade de profissionais capacitados para a atuação em nível secundário, já que o ensino normal seria destinado à educação primária de 1ª a 4ª série.

Esses acontecimentos contribuíram para que em 1939 o curso<sup>14</sup> de Pedagogia fosse criado com a publicação do Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939 que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia Ciências e Letras parte da Universidade do Brasil, na qual se transformou a Universidade do Distrito Federal, encerrada no mesmo ano. O projeto do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas, dividia o curso em quatro seções fundamentais (Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia) e uma seção especial (Didática). Conforme o Decreto, o curso visava formar bacharéis para atuar como técnicos de educação, e licenciados para docência nos cursos normais. Com duração de três anos, o curso formava o bacharel, para a formação do licenciado era acrescentado mais um ano de Didática, passando a ser conhecido como o esquema 3+1 (SILVA, 2006).

O esquema 3+1 constituía-se de três anos de estudos na área de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, o que iria conferir ao concluinte o título de bacharel, seguido de mais um ano de estudo na seção especial de Didática que lhe conferiria o título de licenciado para o exercício docente. Assim no Curso Normal eram formados os professores dos antigos primário e nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras eram formados os professores para os antigos cursos de ginásio e colegial. (SILVA, 2003; CHAGAS, 1976; SAVIANI, 2004; SCHEIBE; AGUIAR, 1999; TANURI, 2000).

O esquema 3+1 dava ênfase à formação do bacharel, pois, a licenciatura mostrou-se como uma opção a quem queria dar aulas. Nesse caso, o aluno tinha a oportunidade de obter o título de licenciado caso tivesse interesse. O curso de Didática, no quarto ano, destinado a todos os cursos de licenciatura, contava com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia bastava cursar as duas primeiras, pois, o restante já estava contemplado no curso.

---

<sup>14</sup> O surgimento do curso aconteceu em um momento em que várias mudanças políticas, econômicas e sociais aconteciam no país em virtude da crise internacional que ocorreu em decorrência da quebra da Bolsa de Valores dos Estados Unidos em 1929, refletindo no Brasil o rompimento da política café com leite e instaurando o início da “Era Vargas” que se estendeu até 1945.

## 2.2 Segundo marco histórico-político: Da LDB 4.024/1961 até a legislação educacional do regime militar

---

O segundo marco legal do curso de Pedagogia é o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251, de 1962, que estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso, referente ao bacharelado. Tal Parecer, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, foi acompanhado de uma Resolução do CFE, aprovada já na vigência da LDB nº 4024, de 21 de dezembro de 1961, para vigorar a partir do ano de 1963 (CRUZ, 2011, p. 38).

O segundo marco da trajetória se caracteriza por toda a necessidade de discussão acerca da formação dos professores, a necessidade de uma lei de diretrizes para a educação nacional bem como uma reforma universitária que se tornaram pontos fortes da década de 1950.

No ano de 1948, Clemente Mariani<sup>15</sup> apresentou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com o primeiro projeto encaminhado pelo Poder Executivo ao Legislativo ao qual levou treze anos de debates até o texto chegar à sua versão final. Este projeto foi extremamente debatido ao longo desses anos até dar origem à Lei nº 4.024, promulgada em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que organiza e regulariza todo o campo educacional brasileiro.

A Lei nº 4.024/61 em seu artigo 104 estabelecia:

Art. 104 – Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando se tratar de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do governo federal.

A partir da década de 1960 várias discussões ocorreram com intensas posições e distintos questionamentos com a finalidade de pensar os caminhos a serem seguidos na política de formação dos professores. A economia necessitava de profissionais treinados e aperfeiçoados para o mercado de trabalho, o que paralelamente marcou uma transição

---

<sup>15</sup> Em 1946 assumiu a pasta da Educação e Saúde Pública do governo Dutra. Além dos encargos ministeriais, participou das articulações políticas para a escolha dos candidatos à sucessão de Dutra, durante o ano eleitoral de 1950. Em maio de 1950 renunciou ao ministério para se candidatar ao Senado pela Bahia. Reassumindo seu mandato na Câmara dos Deputados em julho, foi substituído na pasta da Educação e Saúde por Pedro Calmon. Realizado o pleito em outubro, Vargas saiu vitorioso para a presidência e Mariani foi derrotado nas eleições para o Senado. Concluiu seu mandato em janeiro de 1951 e deixou a Câmara dos Deputados. Fonte: CPDOC FGV - disponível em: [https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/clemente\\_mariani](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/clemente_mariani), acessado em: jan. 2019.



na sociedade brasileira, pois, após um processo relativamente democrático que surgiu após a Segunda Guerra Mundial. Instaurava-se um governo autoritário imposto pelo regime militar de 1964, etapa caracterizada como “[...] a etapa do capitalismo brasileiro, dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista” (BRZEZINSKI, 1996, p. 58).

O Decreto-lei n. 4.024 manteve a estrutura do ensino, porém, não foi estipulado um currículo fixo e rígido para cada nível de ensino. No Decreto continha a definição das Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>16</sup>, por conseguinte o Conselho Federal de Educação estipulou currículos mínimos<sup>17</sup> para vários cursos, entre eles o de Pedagogia, O ensino normal foi definido com a finalidade de formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, bem como para o desenvolvimento de técnicas relativas à educação infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais (TANURI, 2000, p.78).

É dentro desse contexto que iniciamos nosso segundo marco na história do curso que refere-se à elaboração do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) de n. 251/1962<sup>18</sup>, relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas<sup>19</sup>, que trata da formação do professor para o ensino normal (licenciado), e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar, ou seja, previa que o Curso de Pedagogia destinava-se à formação do "técnico em Educação" e do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, por meio do

---

<sup>16</sup> A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi debatida e elaborada no contexto de redemocratização do país logo após a queda do Estado Novo (1937-1945). Foi promulgada somente em 1961, com o nº 4.024, e duas vezes reformulada: pela Lei nº 5.692/1971 e pela Lei nº 9.394/1996.

<sup>17</sup> currículo mínimo do curso de Pedagogia consistia em sete matérias para o bacharelado, quais sejam: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias a serem escolhidas pela IES.

<sup>18</sup> Esse parecer foi incorporado à resolução CFE/62 que fixa o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, resolução essa aprovada sob vigência da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024/61 e homologada pelo então ministro da Educação e Cultura Darcy Ribeiro para vigorar a partir de 1963. (SILVA, 2003, p.14).

<sup>19</sup> Desde 1963 até 1967, Valnir Chagas foi membro da Comissão de Especialistas do Ensino Superior para Formação do Magistério, do Ministério da Educação e Cultura.

bacharelado e da licenciatura, respectivamente. A licenciatura tal como foi estabelecida, deveria ser cursada concomitantemente ao bacharelado, em cursos previstos com duração de quatro anos, o que segundo Silva (2003, p.16) “não identifica precisamente o profissional a que se refere; trata do assunto de maneira geral [...]”.

O parecer n. 251/62 não faz nenhuma referência ao campo de trabalho do profissional, que indistintamente, chama de “técnico de educação” ou “especialista em educação” e é de maneira muito vaga que, num ou noutro momento, se reporta a ele com as expressões “administradores e demais especialistas em educação” (SILVA, 2003, p.17).

Ainda de acordo com a autora, o Parecer abre uma brecha sobre a identidade desses bacharéis quando ao justificar a inclusão de administração escolar dentre as obrigatórias do curso, considera essa disciplina “a base da formação específica do chamado técnico de educação” (p.17), destacando o fato de que ao fixar um currículo mínimo para a formação desse profissional não deveria deixar de considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse.

Para normatizar o proposto até então a LDB de 1961 criou o Conselho Federal de Educação e a ele atribuiu a função de elaborar os currículos mínimos para cursos de grau Superior. Para tanto, o Conselho organizou alguns pareceres que orientaram o cumprimento das suas funções, um deles é o Parecer no 292/62<sup>20</sup> de 14 de novembro de 1962, onde seu relator faz menção à diferenciação que deveria existir entre os cursos de bacharelado e de licenciatura, afirmando que esse segundo é um grau apenas equivalente ao bacharelado e não igual mais a Didática, como acontecia até então no esquema 3+1.

### **2.3 Terceiro marco histórico-político: A Reforma Universitária de 1968, o Parecer n. 252/69 e a LDB n. 5692/71**

O terceiro marco legal do curso de Pedagogia é o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252, de 11 de abril de 1969, também de autoria do professor Valnir Chagas, membro do Conselho Federal de Educação. Esse Parecer foi acompanhado da Resolução CFE nº 2/1969, que, tal como a anterior, se incumbiu de fixar o currículo

<sup>20</sup> Outro tema abordado no Parecer CFE 292/62 é o estágio supervisionado, a prática de ensino, esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os “internatos” do curso de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação. (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1979, p. 46).

mínimo e a duração do curso. essa regulamentação manteve a formação de professores para o Ensino Normal e introduziu oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, que se constituíram, a partir de então, como um forte meio de identificar o pedagogo (CRUZ, 2011, p. 47).

O terceiro marco da trajetória do curso de Pedagogia corresponde à edição do Parecer n. 252/69, já no contexto da ditadura militar. Com efeito, em 1964 os militares assumem o poder por meio de golpe e, em 1966, no governo de Costa e Silva, surge primeira intervenção na área educacional pela publicação do Decreto-Lei n. 53/66, que fixava os princípios e as normas de organização para as universidades federais. Foi o passo inicial para a introdução da Reforma Universitária dentro dos padrões do Regime<sup>21</sup>, consolidada pela Lei Federal n.º. 5.540, de 28 de novembro de 1968.

A adequação da legislação sobre formação de professores à lei da Reforma Universitária deu-se pela publicação do Parecer CFE n.º. 252/69, também de autoria do conselheiro Valnir Chagas, incorporado à Resolução/CFE n.º. 2/69, a qual fixou o mínimo de conteúdo e de duração a ser observado na organização do Curso de Pedagogia. Esse Parecer definiu a estrutura curricular do curso de Pedagogia que vigorou até a promulgação da LDB de 1996 (LIBÂNEO, 1999), sendo a referência imediata para o conteúdo das críticas que nos anos seguintes foram assumidas pelo movimento de educadores para reformulação dos cursos de Pedagogia, cuja ação culminou com a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. No Parecer CFE 252/1969, ao contrário do estabelecido na legislação anterior, não existia mais a diferenciação entre bacharelado e licenciatura, mas a divisão do curso em duas partes, uma comum, base do curso, e outra diversificada, no final do curso, para oferecer as habilitações de Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional; e de curta duração, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, conforme especifica o art. 2.º:

Art. 2.º - O Currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas.

§ 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3.º.

---

<sup>21</sup> Entre as reformas do regime militar, está a reordenação do ensino superior decorrente da Lei 5.540/68, teve como consequência a modificação do currículo do curso de Pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas, para formação de especialistas. (TANURI, 2000).

Observe-se que este parágrafo 3º estabelece as condições de obtenção de certificação das habilitações específicas. Destacamos aqui a divisão do curso de Pedagogia em habilitações que instituiu, em parte, a divisão do trabalho na escola, separando funções de concepção e planejamento do ensino, de funções de execução do ensino, ou a docência propriamente dita. Essa separação entre pedagógico e administrativo na escola consolidou uma fragmentação teórico-prática que, para Pereira da Silva (2006), contribuiu para a composição do caráter tecnicista e pragmático da atuação do profissional em educação, e mais especificamente do docente.

Chamamos a atenção para o funcionamento da escola, ou mais precisamente, a atual configuração da divisão do trabalho, que permeia a lógica do capital no trabalho e, por sua vez, na escola, o que parece contribuir para que o professor esteja restrito a função de executor de tarefas do ensino, como descreve Michalovicz:

Evidenciando, assim, a divisão entre funções de concepção (quem pensa) e execução (quem faz) na educação pública brasileira. A hipótese levantada para tal constatação pode estar muito relacionada ao regime de urgência em que trabalha a escola, à sobreposição de funções no ambiente escolar, à definição da função docente na atualidade, à intervenção do Estado no ensino, ao longo tempo de vigência do Parecer CFE 252/1969 e suas marcas ainda presentes na escola, entre outros (MICHALOVICZ, 2015, p.12).

Uma importante modificação foi, portanto, introduzida no curso de Pedagogia, a formação de especialistas por meio de habilitações específicas, entre elas a formação de professores para o ensino normal assim como possibilitando a formação do professor primário em nível superior. Encontra-se aqui um dos pontos cruciais das críticas a esse Parecer efetuada pelo movimento de educadores: a fragmentação do curso de tendência tecnicista, prejudicando a formação do professor. Conforme Silva (1999, p. 45), essa reformulação estrutural curricular do curso "[...] cria, habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo".

Com o Parecer CFE nº 252/1969 a discussão que envolvia a formação do pedagogo e dos profissionais da educação começava a tomar fôlego dando origem à mobilização de educadores para pleitear a redefinição do curso em outra direção da apontada por Valnir Chagas, embora admitindo a indicação existente no Parecer de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da escolarização. A partir do Parecer n. 252/69, os educadores interessados no tema da formação profissional de

professores tomaram como desafio a discussão em torno da identidade do curso de Pedagogia e do lugar dessa formação.

Na sequência da adequação da legislação educacional às orientações do Regime militar, surgiu a Lei 5.692/71. Na parte relacionada à formação de professores, foram trazidas modificações, em especial quanto à Escola Normal, conforme escreve Tanuri:

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginasial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (2000, p. 80).

De fato, na Lei 5.692/71 ocorreu a extinção das Escolas Normais dando lugar à Habilitação Específica ao Magistério, em nível de 2º grau, uma das várias habilitações profissionais do ensino de 2º grau. Também desapareceram os Institutos de Educação que formavam especialistas e professores para o curso normal. Na opinião de Labegalini (2009, p.5):

[...] como o Código de Educação do estado de São Paulo, de 1933, marcou, em termos legais, “[...] o fim da velha Escola Normal, uma vez que alterou profundamente sua organização” (NOSELLA; BUFFA, 2002, p.12), a Lei 5692/71 também marcou, em termos legais, o fim dos institutos de educação. A legislação, que foi então conduzindo a formação de professores, em 1975 extinguiu os IEs, encerrando, a meu ver, um período da história da formação de professores alfabetizadores.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, em 11 de agosto de 1971, o MEC estabeleceu uma série de regulamentações e implementações para a operacionalização de uma nova política de formação do profissional direcionada a atender ao novo modelo de escola inscrito na lei. A partir de 1973 foram enviadas ao CFE, por Valnir Chagas, indicações sobre diretrizes gerais que deveriam nortear, determinar e caracterizar a formação do profissional do magistério e/ou direcionadas aos Estudos Superiores em Educação, incluindo-se os cursos de Licenciatura e de Pedagogia.

Com o objetivo de envolver os educadores de todo o país no debate sobre o Curso de Pedagogia, o MEC, entre 1977 e 1978, organizou a 1ª e 2ª Comissão de Ensino da Área da Educação (CEAE/MEC), com a finalidade de discutir a formação do profissional da educação. A Comissão constatou que no interior das universidades brasileiras havia diferentes posicionamentos sobre a questão, e este fato colocava em situação crítica a Formação de Recursos Humanos para a área da Educação (título da publicação, da 1ª CEAE). Desse modo, recomendava que “qualquer mudança fosse precedida de pesquisas que pudessem fornecer dados mais precisos para a reformulação do setor, bem como sugerir o aprofundamento do debate ao nível regional e nacional”. Em novembro de 1979, diante da indefinição do Conselho Federal de Educação, o Ministro da Educação Eduardo Portela, enviou a todas as universidades um Aviso Ministerial solicitando que os reitores incluíssem as licenciaturas entre as prioridades a serem estabelecidas pela política universitária.

Entre 1981 e 1983 foi implementado, pelo MEC o projeto “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação” e foram realizados sete Seminários Regionais (Comissão, 1983,). Nesse mesmo período, coordenados pelo MEC/SESu, foram realizados Encontros Estaduais preparatórios do Encontro Nacional. Após esta movimentação, em boa parte gerada pelo debate no interior do CFE, inclusive pelas Indicações de Valnir Chagas e pelos estudos coordenados pelo MEC tendo por objetivo e finalidade de envolver as universidades no debate, pouco se caminhou em nível oficial para a apresentação de uma proposta de consenso sobre a formação do pedagogo. Como podemos observar na Conclusão do Parecer 161/86 do CFE resultantes dos Projetos desenvolvidos pelo MEC:

[...] Vota a Relatora no sentido de que[...] Sejam incentivadas experiências pedagógicas à luz do artigo 104 da Lei de Diretrizes e Bases (lei 4024/61), podendo as instituições interessadas na reformulação imediata de seu Curso de Pedagogia elaborar projetos com os respectivos planos de curso, levando em consideração, na montagem desses currículos experimentais, a melhoria da qualidade na formação do professor, questão tão reclamada pela sociedade [...] (Parecer 161/86 - CFE).

O final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 foram marcados por vários debates promovidos pelo movimento Pró-Formação do Educador. Esse movimento se destacou pela sua forma densa e elaborada de suas discussões e em seu êxito representativo da mobilização de educadores, trazendo à tona o tema da identidade do curso de Pedagogia.

Nesse período, o Brasil se encontrava em anos de ditadura militar, cujo, impactos políticos e sociais afetaram vários campos do conhecimento, especialmente o da educação, o país teve ajuda na implantação das reformas através dos acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*) pelos quais o Brasil passou a receber assistência técnica e financeira. A contestação ao regime se fazia necessária, e por ora, mobilizaram-se muitos militantes políticos, profissionais, intelectuais e organizações de esquerda e como o momento era de grande repressão, especialmente contra aos professores e alunos que se mobilizavam contra o regime militar, o que gerou diversas invasões, ocupações, depredações e intervenções militares nas principais universidades do país, agravando mais essa questão soma-se a tudo isso o AI-5 6 (Ato Institucional nº 5), seguido do Decreto-lei 477/69<sup>22</sup> de 26 de fevereiro de 1969, que reprimia qualquer crítica política no âmbito educacional.

É preciso, por outro lado, considerar que o período pós-1964 até a fase da transição democrática iniciada em 1985 é marcado, do ponto de vista educacional, por uma visão acentuadamente tecnicista. Nesse contexto o modelo educacional era de característica autoritária, que se encaixava nas ideias de racionalismo, objetivando a organização e a eficiência. Dessa forma, a educação nesse período voltou-se a formação de mão de obra em curto prazo de tempo, segundo Saviani, a pedagogia tecnicista acontecia:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013. p. 381).

Nesse pensamento o professor era transformado em um técnico, com características fortes de burocratização do ensino, como é enfatizado a seguir:

Acreditava-se que o processo se racionalizava à medida que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas, acometidas a cada um no amplo

---

<sup>22</sup> Decreto-lei previa a punição de professores, alunos e funcionários de universidades considerados culpados de subversão ao regime. Foi um dos mais importantes instrumentos repressivos direcionados a área educacional. De acordo com levantamento da Arquidiocese de São Paulo, publicados no livro *Brasil: nunca mais*, 245 estudantes foram expulsos das universidades brasileiras por força daquele dispositivo legal.

espectro em que se fragmentou o ato pedagógico ( SAVIANI, 2013. p. 383).

Desse modo, conforme DURLI (2007) o momento desenvolvimentista vigente no período pós-1964 levou as políticas educacionais a um pensamento voltado para a função de “moldar o capital humano” sob uma ótica de formação técnica necessária às novas demandas organizacionais da sociedade e também do modo de produção. De acordo com a autora:

Como consequência deste contexto mais amplo, a escola passa tanto a responder por uma formação mais adequada aos novos preceitos quanto a exigir profissionais com perfis técnicos mais apropriados à construção da nova educabilidade então requerida. Nos cursos de formação de professores estabeleceu-se, conseqüentemente, uma relação biunívoca entre o currículo e as tarefas correspondentes a cada profissão. Sob os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, tomando a configuração e as necessidades do mercado de trabalho, definiram-se os especialistas que atuavam nos sistemas de ensino e as funções a ser por eles desempenhadas (DURLI, 2007 p.48).

A partir da década de 1970, o regime militar começa a ser questionado no âmbito das universidades e escolas. Críticas às relações entre educação e sociedade, formação profissional, de forma que a área educacional inicia sua organização, impulsionada em grande medida pela oposição à Pedagogia tecnicista. Nesse contexto o Movimento dos Educadores começou a promover a criação de entidades e/ou associações educacionais na sociedade civil, oriundas de parcelas dos trabalhadores em educação com o objetivo de impulsionar a revigoração de outras tantas entidades já existentes que em momentos políticos importantes da história educacional do país em décadas anteriores.

Como destaca Durli:

Colaboraram intensamente com esta organização, em meados da década de 1970 e início de 1980, quatro dessas entidades e/ ou associações, a saber: a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e a Associação Nacional de Educação (Ande) (DURLI, 2007 p. 201).

Em 1978, ano de criação da Anped e do Cedes, os educadores se reuniram em Campinas, no I Seminário Brasileiro de Educação, onde se questionou veementemente, a política educacional da ditadura. Em 1980, é realizado o II Seminário Brasileiro de



Educação, sob a coordenação da Anped, Cedes e Ande, entidades da sociedade civil, do campo da educação que, a partir de então, transformaram o Seminário em Conferência Brasileira de Educação (CBE), (DURLI, 2007) que trouxe a tona um processo de discussão a respeito da formação e atuação dos professores e pedagogos. O movimento pró-formação do Educador, organizado no mesmo período da crise que conduziria ao declínio e esgotamento da ditadura militar, recebeu diferentes denominações até firmar-se em 1990 como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Parte dessas discussões, importantes para nossa pesquisa, permanecem até hoje e serão discutidas com mais profundidade no capítulo II.

#### **2.4. Quarto marco histórico-político: Curso de Pedagogia da LDB 9.394/1996 à Resolução n. 1 de 2006.**

---

O quarto marco legal do curso de Pedagogia, é a Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 1, de 10 de abril de 2006, cujo objeto de tratamento é a fixação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Tais Diretrizes, identificadas nos Pareceres CNE/CP n.º 5/2005 e n.º 3/2006 e na Resolução mencionada, representam uma nova fase para a Pedagogia, em especial no que diz respeito à formação dos profissionais da educação (CRUZ, 2011, p. 54).

A política educacional que corresponde ao período denominado de “transição democrática” (1985-1994) está fortemente vinculada às reformas neoliberais iniciadas na Europa nos anos 1980. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 veio para substituir sua versão anterior, do ano de 1971, que tinha o objetivo de ampliar os direitos educacionais, a autonomia de ação das redes públicas, das escolas e dos professores bem como deixar mais claras as atribuições do trabalho docente. As discussões tiveram início ainda em 1988<sup>23</sup>, durante o processo de aprovação da Constituição Federal que deu aos municípios a atribuição de oferecer o ensino básico à população.

A partir da LDB 9394/96, entretanto, almejou-se uma proposta de educação que pudesse atender os anseios dos programas mundiais de erradicação do analfabetismo e de possibilidade de todos terem acesso à escola e nela permanecerem. Sofreu influência

---

<sup>23</sup> Cabe ressaltar que, mais precisamente em 1988, foram iniciadas, na 11ª Reunião Anual da Anped, realizada em Porto Alegre, as discussões de uma nova LDB, tendo a proposta do professor Saviani como objeto de discussão e debates. O documento que deu origem ao primeiro projeto, o PL nº 1.258-A, de 1988 (BRASIL, 1997a), foi amplamente discutido nesse evento, no âmbito da própria AnPed e das demais entidades, que viriam a integrar, a partir do ano de 1987, o FNDEP. (AGUIAR; BOLLMANN, 2016, p. 412).

de documentos internacionais que eram direcionados a minimizar os déficits educacionais mundialmente, uma vez que os anos de 1990 foram marcados pela influência neoliberal na educação brasileira, tendo como referência a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontien, na Tailândia<sup>24</sup>, que contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países, e foi organizada, dirigida e financiada pelos organismos: Banco Mundial (BM), Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Assim, teve início na história da educação um processo global e organizado, ou seja, a uniformização das políticas educacionais em escala mundial e por meio de acordos bilaterais. Estes organismos passam a conduzir planos, programas, diretrizes e formas de execução ligados a políticas econômicas, financeiras e sociais dos países em desenvolvimento (FERNANDES, 2015).

No Brasil, a vinculação dos planos e programas educacionais às orientações de organismos internacionais, principalmente as encabeçadas pelo BM, tem como exemplo o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Libâneo destaca:

A adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado (LIBÂNEO, 2013, p. 45).

O Plano Decenal de Educação para Todos é um conjunto de diretrizes de política com processo contínuo de atualização e negociação, cujo objetivo, segundo o MEC, era de reconstrução do sistema nacional de educação básica, baseando-se sempre nas diretrizes propostas pelo Banco Mundial. Os objetivos do Plano são lembrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, ao consolidar e ampliar o dever do poder público com a educação, em geral.

A discussão e elaboração de uma nova LDB se deu nos anos de 1986 a 1996, que de fato culminou na aprovação da Lei nº 9.394, de 1996. Ocorreu em um contexto cheio de contradições, de intensos embates político-ideológicos, na discussão da

---

<sup>24</sup> A Conferência Mundial da Conferência de Jontien, realizada na Tailândia em 1990, foi a primeira dentre outras conferências realizadas nos anos seguintes: Conferência de Cúpula de Nova Delhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos, Dakar (2000), Fórum Mundial de Educação de Incheon (Coreia do Sul, 2015). todos convocados, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial em parceria com outros organismos internacionais, em que foram feitas revisões em alguns aspectos definidos na Declaração da Tailândia sem, no entanto, alterar sua essência (FERNANDES, 2013).

construção de um projeto de sociedade, uma vez que no Brasil vivenciava um período pós-ditadura, e a sociedade civil almejava a redemocratização do País. Nas décadas de 1980 e 1990 eram vários os projetos de educação em disputa na discussão e elaboração de uma nova LDB, e apresentavam diferentes concepções de mundo, homem, sociedade, Estado e educação e o seu vínculo com o projeto societário.

Nesse contexto, colocavam-se de um lado forças sociais progressistas, populares e democráticas da sociedade civil, compostas por entidades, em especial o FNDEP, defensoras de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade para todos - necessária à construção de uma sociedade democrática, socialmente justa; de outro, forças liberal-conservadoras que impõem um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista. Em um primeiro momento (AGUIAR; BOLLMANN, 2016, p. 410).

Em meio a essas disputas pelos projetos de educação surgiam críticas à concepção autoritária e tecnoburocrática. Nesse processo, várias entidades, por meio da promoção de Conferências Brasileiras de Educação (CBE), deram importante contribuição<sup>25</sup> à retomada do debate nacional sobre educação” (MORAES, 1991, p. 39).

Com a aprovação da LDB nº 9394/96, rodeada de contextos polêmicos e indefinições conforme mencionamos anteriormente, resultaram alterações significativas referentes à formação dos profissionais da educação. Para fazer frente a essas alterações, fazia-se necessário a elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em nível superior, processo que foi iniciado com a publicação do Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997. O Edital foi elaborado com a participação do CNE, do Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação (ForGrad), das Comissões de Especialistas de Ensino de cada área de Graduação, das IES públicas e privadas, também, dos conselhos e associações profissionais, docentes e discentes, de que na época enviaram mais de mil propostas ao MEC.

Uma série de ações foram introduzidas pelo MEC tendo em vista a implementação de dispositivos legais da Lei n. 9394/1996 relacionados com a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio até o Ensino Superior, novas denominações para os antigos Educação pré-escolar, Ensino de 1º Grau, Ensino de 2º

---

<sup>25</sup> Cabe, aqui, apresentar a Carta de Goiânia, que foi referência para a elaboração de uma proposta de educação para a Constituição e, posteriormente, da LDB. Nesse documento, também se propunha manter o artigo que responsabilizava a União legislar sobre as diretrizes e bases para a educação nacional (AGUIAR; BOLLMANN, 2016, p. 412).

Grau e Ensino de 3º Grau. Tal mudança se fez sentir principalmente nas universidades públicas e nos cursos de formação de professores. Os dispositivos da Lei n. 9394/1996 incidiram, também, no sistema de formação de professores. Os aspectos mais importantes das mudanças em relação à legislação anterior podem ser resumidos na formação de profissionais de educação básica para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica que poderá ser feita, conforme o art. 64, em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, mas essa formação também poderá se dar nos ISEs, que manterão, entre outros, “cursos formadores de profissionais para a educação básica...” (art. 63, I).

No que diz respeito à formação de professores e, especificamente, da organização do curso de Pedagogia, o período que se segue à aprovação da Lei n. 9394/1996 pode ser considerado como uma fase de revisão do sistema de formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais em que são deslançadas ações institucionais e ações da sociedade civil (movimentos de educadores); antecedentes da Res. 1/2006 que estabelecerá as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (licenciatura).

Retomando brevemente as considerações anteriores sobre o curso de Pedagogia, vale lembrar que o surgimento do movimento de educadores pela reformulação desse curso foi impulsionado por ocasião da divulgação de pareceres do então membro do Conselho Federal de Educação, Valnir Chagas, sobre a reorganização legal dos cursos de formação de professores. Estes pareceres abordavam o currículo da Pedagogia o qual, de alguma forma, sugeria a identidade do curso e a identidade do professor. Com o surgimento do movimento de educadores, questões importantes ligadas à formação de professores e, especialmente, ao curso de Pedagogia deixaram de ser pauta exclusiva do CFE e do MEC, e passaram a ser discutidas no âmbito da sociedade civil no interior das associações profissionais, encontros nacionais e fóruns. Foi daí que constituiu-se o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Professores, fato esse que se deu na Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo, no campus da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, de 31 de março a 3 de abril de 1980.

A I Conferência Brasileira de Educação constou de uma sessão de abertura onde foi lido um manifesto aos Educadores, elaborado pela Comissão Coordenadora; de 11 simpósios e 34 painéis; de reuniões de entidades (ANDE, ANPED, CEDES, Comitê de defesa do Ensino

Público, Comitê Pró-Participação na formação do Educador); de uma sessão de encerramento onde foram discutidos e aprovados o Documento Conclusivo e as moções. O Documento conclusivo foi elaborado pela Comissão Coordenadora a partir dos relatórios dos coordenadores de simpósios e painéis (ANAIIS DA I CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1981, p. 1).

A questão da formação de professores agora não seria mais abordada unilateralmente no âmbito dos órgãos oficiais, mas assumida no âmbito da sociedade civil, movimentos organizados por profissionais da educação. Desse modo, questões como identidade do curso, concepção curricular, identidade do professor foram colocadas em debate em encontros nacionais e regionais, formando o caminho para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais. Paralelamente, na dinâmica das relações entre instituições do Estado e instituições da sociedade civil, o próprio Ministério da Educação, por meio da SESu, passou a realizar ações institucionais montando comissões de estudo, encontros de discussão, visando delinear caminhos para reformulação do curso de Pedagogia.

Em relação aos movimentos de educadores, já foi mencionado aqui que na I CBE surgiu o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. Segundo Siqueira e t al. (2015, p. 434):

O Comitê Nacional teve por objetivo envolver os educadores de todo o país em discussões sobre uma formação do educador que possibilitasse a elaboração de uma proposta a ser encaminhada para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e ao Conselho Federal de Educação (CFE). Nessa época, foram organizados Comitês estaduais e regionais, todos assessorados de perto pelo Colegiado Nacional.

No I Encontro Nacional desse movimento, em 1983, o Comitê é transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) que, por sua vez, realiza vários encontros nacionais. No V Encontro, em 1990, Essa Comissão transforma-se em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Conforme registrado em documento desse Encontro, são estabelecidos para a ANFOPE, seguintes objetivos:

- a) Congregar pessoas e instituições interessadas na questão da formação do profissional da educação, integrantes do Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação, para uma reflexão crítica de suas práticas;
- b) Defender as reivindicações destas instituições no tocante à formação dos profissionais da educação, em articulação com as demais entidades da área educacional;

- c) Incentivar e fortalecer a criação de Comissões Estaduais destinadas a examinar criticamente a questão da formação do profissional da educação em seus respectivos estados;
- d) Defender a educação enquanto um bem público e uma política educacional que atenda às necessidades populares, na luta pela democracia e pelos interesses da sociedade brasileira;
- e) Gerar conhecimento; socializar experiências, acompanhar e mobilizar as pessoas e instituições formadoras dos profissionais da educação, nos termos dos princípios defendidos historicamente pelo Movimento Pró- formação do Educador, representado até 1990 pela CONARCFE, e expresso nos Documentos Finais dos cinco encontros nacionais realizados entre 1983 e 1990;
- f) Articular-se a outras associações e entidades que têm preocupações semelhantes, no desenvolvimento de ações comuns. g. Discutir a Base Comum Nacional na Formação do Profissional em Educação (V ENCONTRO NACIONAL DA CONARCFE/ANFOPE, 1990, p. 4).

Dos sucessivos encontros da ANFOPE, chegou-se a um conjunto de princípios que passaram a nortear as atividades da entidade e a atuação de seus sócios.

Segundo a Anfope em todos os seus anos de existência, o movimento foi firmando seus princípios gerais, orientadores das discussões a nível nacional e das reformulações de curso que se sucederam nas IES neste período. De acordo com os sucessivos Documentos Finais temos como princípios gerais do movimento:

- a) A questão da formação do educador insere-se na crise educacional brasileira a qual constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a maioria da população e relegando-a a uma situação de exploração e miséria.
- b) A transformação do sistema educacional exige e supõe sua articulação com a própria mudança estrutural da sociedade em busca de condições de vida justas, democráticas e igualitárias para as classes populares.
- c) No movimento de luta pela democratização da sociedade brasileira está inserida a necessidade da gestão democrática da escola e da educação, em todos os níveis.
- d) A autonomia universitária supõe a afirmação da liberdade acadêmica e científica, da organização administrativa e da gerência de recursos materiais e financeiros. A efetivação da autonomia universitária passa pela descentralização do poder de decisão na área da educação, tanto a nível interno quanto externo (gestão democrática). A autonomia não implica em que o Estado se descomprometa com a manutenção e desenvolvimento das instituições públicas de ensino (ANFOPE, 1994, p.14-15).

A Anfope ao se posicionar reafirma que a luta pela reformulação dos cursos de formação do educador é uma luta constante. Ao longo do período de discussão do Plano

Nacional de Educação e da elaboração das Diretrizes Curriculares, que tem início em 1997, a entidade firma outros princípios aqui destacados:

- e) As Universidades e suas Faculdades de Educação deverão ser os locais prioritários para a formação dos profissionais da educação para atuar na educação básica e superior;
- f) é necessário repensar as estruturas das Faculdades e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no Curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciandos, considerando-se a docência como a base de identidade profissional de todos os profissionais da educação;
- g) o estabelecimento dos princípios da Base Comum Nacional para a formação de todos os educadores;
- h) A organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação deverá orientar-se pelas seguintes Diretrizes Curriculares:
  - \* a formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens;
  - \* a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico;
  - \* o trabalho pedagógico como foco formativo;
  - \* a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares - nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos;
  - \* a ampla formação cultural;
  - \* a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso;
  - \* incorporação da pesquisa como princípio de formação;
  - \* a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática;
  - \* desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
  - \* a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho.

Com a liderança da Anfope, após sua fundação em 1990, outros movimentos organizados pela sociedade civil no campo específico da educação como a Anped, Anpae e Forumdir se aglutinaram em torno de questões ligadas à definição de políticas de formação do profissional da educação. As experiências iniciadas no interior dos cursos das universidades federais, em sua maioria, direcionavam e tinham como referência os estudos e debates providos pela ANFOPE. Assim, as reformulações implementadas estariam fundamentadas na concepção de base comum nacional e de docência como princípio norteador, compreendida como ato educativo intencional. “a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico” (DOCUMENTO FINAL XIII ENCONTRO NACIONAL, 2006, p. 6).

A base comum nacional não significaria a existência de um currículo mínimo, mas a garantia de uma sólida formação teórica, imbuída de uma unidade teórico-prática ao longo do curso e englobando a pesquisa como eixo norteador do currículo, promovendo a vivência de práticas de gestão democrática e do trabalho interdisciplinar

e coletivo, o compromisso social da profissão docente bem como a avaliação permanente e a educação continuada (Anfope, 2000).

Buscando respeitar a autonomia das IES, a ANFOPE tem buscado dar conteúdo e oferecer suporte para um projeto pedagógico comum aos cursos de formação de profissionais da educação e defende uma organização curricular que tenha como fundamento, dentre outros: a docência como base da formação profissional; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares; ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio da formação; a vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (ANFOPE, 2004, p.18).

Essa Associação desenvolveu intensas atividades de discussão e divulgação de suas propostas ao longo dos anos seguintes tendo realizado, até 2015, 17 Encontros Nacionais e 10 Seminários Nacionais, mantendo sua visão de formação do pedagogo, centrada na docência:

O eixo da sua formação (do pedagogo) é o trabalho pedagógico, escolar e não-escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte(1983): considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos (ANFOPE, 2004, p. 7).

Em torno desse posicionamento básico sobre a formação de professores, é fora de dúvida que a ANFOPE conseguiu, ao menos até seu VI Encontro Nacional 1992, aglutinar a mobilização de educadores em torno do aprimoramento da sua formação. Nos anos seguintes, com a versão preliminar das Diretrizes Curriculares Nacionais para



o Curso de Pedagogia, em 1999, proposta pela Comissão de Especialistas, acentuaram-se as divergências em relação às suas teses básicas, tema que será abordado a seguir. No entanto, essas teses acabaram vencedoras, boa parte delas incluídas na versão final das DCNP.

Em dezembro de 1997 inicia-se o processo de elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em nível superior iniciado com a publicação do Edital nº 4 pelo MEC por intermédio da SESu cujo objetivo era convocar as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, a serem elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. O Edital estabelecia orientações específicas para as Diretrizes: perfil desejado dos formandos, competências e habilidades, conteúdos curriculares, duração, atividades de estágio, etc. Em seguida, foi nomeada a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia<sup>26</sup>, conforme Portaria SESu/MEC n. 146, de 10/3/1998 (BRASIL, 1998) com o objetivo de construção de uma proposta para as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. A proposta foi encaminhada à Sesu/MEC e ao meio acadêmico em 6/5/1999.

Nessa proposta, definiu-se que o curso de Pedagogia, como licenciatura, seria destinado somente à formação do profissional habilitado para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, sendo a docência como base da formação e identidade profissional. As posições expressas nessa proposta foi compartilhada por outras entidades nacionais como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), Anfope – Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação (ANFOPE); Anpae – Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação (ANPAE); Forumdir - Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, dentre outras. Registre-se que essa proposta também estava presente no documento final de XII Encontro Nacional da ANFOPE (ANFOPE, 2004), com base no mote: “a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico”.

---

<sup>26</sup> A Comissão era integrada pelos seguintes professores: Márcia Ângela da Silva Aguiar (UFPE), Leda Scheibe (UFSC), Celestino Alves da Silva Junior (Unesp-Marília), Zélia Miléo Pavão (PUCPR), Tizuko Morchida Kishimoto (USP).

Tais medidas legislativas provocaram reação das associações e comunidades de pesquisadores, as discussões a respeito da formação de professores no Brasil para a Educação Básica e sua culminância com a aprovação das Diretrizes Curriculares no meio acadêmico, nos movimentos, nas manifestações organizadas por educadores e nas instâncias do Ministério da Educação, foram retratadas por um número considerável de pesquisadores, alguns, desses (LIBÂNEO, 2010), (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999), (TRICHES, 2016) registram o VI Encontro Nacional da Anfope, realizado em julho de 1992 em Belo Horizonte como o momento de surgimento de dissidências dentro do movimento. Nas palavras de Libâneo (2010, p. 44):

Naquela ocasião, discutia-se o papel das Faculdades de Educação e eu sugeria que elas deveriam oferecer dois cursos distintos: o de Pedagogia e o de Licenciatura para a formação de professores para todo o Ensino Fundamental e Médio. A proposta foi discutida naquele encontro, mas não votada, com a justificativa dos organizadores de que ela não se ajustava aos princípios historicamente definidos pelo movimento.

Conforme depoimento de Libâneo em entrevista à pesquisadora, a recusa de votação de sua proposta representou cerca de 60% dos presentes no Encontro. A partir desse evento, instala-se o debate em torno das proposições da Anfope, sintetizado na publicação de artigo de Libâneo e Pimenta (1999) intitulado: “Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança”.

Nos anos de 2004 a 2005, entre segmentos de educadores, um alinhado à Anfope outro ao grupo de educadores que se opunham a essa associação, estavam em disputa a concepção de Pedagogia, as finalidades do Curso de Pedagogia, o sentido da formação de professores, os conteúdos dessa formação, a organização e o lócus onde se ela se realizaria. Segundo Triches (2016) o litígio se estendeu até 2005 quando se acirraram os debates a partir da divulgação, em abril desse ano, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), do Projeto de Minuta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2005). Na verdade, o litígio envolvia uma correlação de forças, ainda que com pesos diferentes, envolvendo órgãos oficiais como o MEC, o CNE, entidades e grupos da sociedade civil estes, com dois posicionamentos: de um lado, entidades como a ANFOPE, o CEDES, a ANPED, o FORUNDIR, a FENERSE, sob liderança da primeira (EVANGELISTA, TRICHES, 2008) e, de outro, o grupo de signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros (Anexo II). As mencionadas entidades, aderindo às orientações da ANFOPE e compartilhando de

outras pautas de organização política defendiam a docência como base da formação profissional de educadores, “considerada, em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar (ANFOPE, ANPEd e CEDES, 2004, p. 6). O grupo de signatários do Manifesto já tinha referência as ideias do referido artigo de Libâneo e Pimenta (1999) e Libâneo (1998). Escrevia Libâneo na apresentação da 2ª edição do livro *Pedagogia e Pedagogos para quê?* (2000):

[...] a identificação dos estudos sistemáticos de Pedagogia com o curso de licenciatura para a formação de professores para as séries iniciais, a supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), a redução da formação do pedagogo à docência, o esvaziamento da teoria pedagógica, acabaram por descaracterizar o campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, retirando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de formar pedagogos para as pesquisas específicas na área e exercício profissional (LIBANEO, 2000, p. 11).

O mencionado Manifesto de Educadores Brasileiros foi assinado por José Carlos Libâneo, José Cerchi Fusari, Maria Amélia Santoro Franco, Selma Garrido Pimenta e por mais 114 pesquisadores (2005), tornando público o entendimento de que a base instituinte do curso de Pedagogia deveria ser o conhecimento pedagógico, sendo a docência uma modalidade de trabalho pedagógico. Nos termos do Manifesto:

A formação dos profissionais da educação para atuação na Educação Básica e em outras instâncias de prática educativa far-se-ia nas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação, oferecendo curso de bacharelado em Pedagogia e curso de Formação de Professores. [...] Afirmamos que somente faz sentido existir Faculdades de Educação se incluírem, também, o curso de Pedagogia para estudos específicos da ciência pedagógica, para formar pesquisadores e pedagogos para a escola e outros espaços educativos. E, é claro, que forme, em cursos organizados para tal fim, professores para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para os demais cursos de licenciatura para Educação Básica. [...] O objeto da legislação em questão não pode ser o curso de licenciatura para a formação de professores, mas o de bacharelado em Pedagogia, que se destina à formação de profissionais da educação não docentes voltados para os estudos teóricos da Pedagogia, para a investigação científica e para o exercício profissional no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais,

incluindo as não-escolares (MANIFESTO DOS EDUCADORES, 2005).

Verifica-se, pois, um posicionamento oposto à ideia de docência como base da formação do pedagogo e, por consequência, contrário à proposta e elaborada pelo CNE para as Diretrizes Curriculares, inspirada nas ideias da ANFOPE.

Em 13 de dezembro de 2005 foi aprovado, por unanimidade, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CP 5/2005, em que se estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura), homologado pela Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006. A Resolução traz a redação final do disposto no Parecer supra referido, bem como a alteração proposta<sup>27</sup> no Parecer CNE/CP de 21 de fevereiro de 2006, referente ao art. 14, que passa a contemplar o disposto no art. 64 da LDB 9.394/96, garantindo a formação, do licenciado em Pedagogia, para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional em organizações da Educação Básica e também estabelece as condições em que a formação pós-graduada para tal deve ser efetivada.

As DCNP, portanto, definem o curso de Pedagogia como uma licenciatura, voltada exclusivamente para a docência polivalente, tal como prevê seu artigo 1º:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 (BRASIL, 2006b, p. 1).

O artigo 2º, além de definir o curso como formação inicial para o exercício da docência 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

---

<sup>27</sup> O artigo 14 do Parecer (BRASIL, 2005) ao indicar que a formação dos especialistas (Orientador Educacional, Supervisor Escolar, entre outros) entraria em regime de extinção na graduação, devendo ocorrer na pós-graduação lato sensu, aberta para todos os licenciados, contrariava a Lei nº 9394/96, artigo 64, que garantia a formação desses especialistas no curso de graduação em Pedagogia ou na pós-graduação lato sensu. Em razão dessa irregularidade legal o parecer retornou ao CNE para adequar-se, segundo despacho do Ministro da Educação, à citada lei. Foi importante nesse momento a pressão exercida por associações de especialistas que conseguiram reverter a posição do CNE. (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 3)

conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006b, p. 1), em seu parágrafo primeiro menciona que a docência assume dimensão mais abrangente, ou seja:

§ 3º - Compreende-se a docência como 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).

A partir de 2006, com a aprovação das novas Diretrizes, todas as IES iniciaram a reformulação de seus cursos visando atender às novas exigências oficiais.

Em conclusão, pode-se afirmar que as DCNP de 2006 consolidam, em grande parte, as proposições levadas a efeito pela ANFOPE, uma vez que no momento de sua discussão e aprovação no CNE existiram as condições políticas favoráveis aos ideais dessa associação. No entanto, a homologação da Resolução n. 1/2006 não significou esmorecimento dos que se opuseram à sua aprovação. Nos quais treze anos de sua vigência, ainda foram mantidas as divergências e aparecendo outros problemas evidenciando, ainda, fragilidades e contradições dessa legislação. Esse assunto será o tema do próximo capítulo.

## CAPITULO III

### DOS EMBATES POLÍTICO-PEDAGÓGICOS À CONFIGURAÇÃO ATUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA

---

Apresentamos, a seguir, uma análise dos dados obtidos. Conforme vimos realçando ao longo dos capítulos anteriores, nosso propósito foi o de identificar posicionamentos de pesquisadores sobre o curso de Pedagogia com base em depoimentos em entrevistas e/ou em conteúdos de suas produções acadêmicas, antes e após a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação (Licenciatura) em Pedagogia. A apreensão do posicionamento dos entrevistados sobre como se deu o processo de elaboração e discussão das Diretrizes, como se posicionavam e como se posicionam hoje em relação a conceitos importantes relacionados ao curso de Pedagogia, teve como resultado a análise do percurso histórico de construção e constituição das Diretrizes ora apontando benefícios, ora desvantagens, sempre considerando que todos os atores desse processo tiveram em mente contribuir na luta por melhores condições de qualidade e de formação profissional. A análise a seguir será baseada nas categorias eleitas, a saber: Visão de pesquisadores acerca dos embates político-ideológicos em torno do curso de Pedagogia; Posições defendidas sobre a docência e identidade profissional do pedagogo; o Curso de Pedagogia e o Processo de Construção da Identidade do Pedagogo; Impacto das Diretrizes Curriculares no atual curso de Pedagogia.

#### **3.1 Visão de pesquisadores acerca dos embates político-ideológicos em torno do curso de Pedagogia**

---

Como mencionamos no primeiro capítulo, o curso de Pedagogia no Brasil, desde sua criação em 1939, passou por muitas transformações em relação a sua constituição legal e em suas funções na formação de educadores. No entanto, a movimentação mais expressiva envolvendo a participação de pesquisadores e professores, ocorreu a partir da organização do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador na cidade de São Paulo, em 1980, na I Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em São Paulo. Conforme Siqueira et al. (2015):

O Comitê Nacional teve por objetivo envolver os educadores de todo o país em discussões sobre uma formação do educador que possibilitasse a elaboração de uma proposta a ser encaminhada para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e ao Conselho Federal de Educação (CFE). Nessa época, foram organizados Comitês estaduais e regionais, todos assessorados de perto pelo Colegiado Nacional.

Desde esse momento, são intensificados os estudos e debates em torno do curso de Pedagogia e licenciaturas. Nesta categoria de análise, faz-se o resgate das visões de pesquisadores envolvidos no movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores e, especialmente dos entrevistados para a pesquisa. Para isso, foram utilizadas como fontes de dados depoimentos obtidos nas entrevistas e excertos de publicações desses entrevistados e de outros pesquisadores que abordam o tema.

Para Luiz Carlos Freitas, as circunstâncias que geraram algumas ideias no interior do Movimento pela Reformulação dos cursos de Formação dos profissionais da educação, estão explicitamente vinculadas ao tema da divisão do trabalho no sistema capitalista:

A partir de meados da década de 80, o Brasil vem sofrendo influência de um movimento internacional que procura redefinir as bases deste processo de exploração da classe trabalhadora a partir da introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização do processo de trabalho. Este processo vem acompanhado por uma nova divisão de mercados que cria conglomerados regionais sob liderança de alguns países emergentes (p. ex. Japão, Alemanha), onde a competitividade internacional define a posição dos países membros. Entre outros fatores, faz parte do aumento desta competitividade a introdução de novas formas de organização do trabalho (FREITAS, 1992, p.5).

O autor argumenta que as novas contradições geradas no interior da produção capitalista reacenderam o velho dilema entre “educar/explorar”. Na entrevista, comenta que tais circunstâncias ajudaram a compreender as razões de sua própria inserção, em meados da década de 1970 e 1980 e de outros professores e pesquisadores, em Movimentos na discussão e luta pela questão da formação de professores, uma vez que para o ele, “a educação é sempre temida pelo sistema capitalista” (ibidem, p.6).

Iria Brzezinski<sup>28</sup> corrobora com o pensamento de Freitas ao afirmar:

No contexto de resistência ao autoritarismo, numa sociedade que procurava consolidar o modelo econômico capitalista na etapa monopolista, os movimentos sociais ficaram prontos para entrar em

---

<sup>28</sup> Iria Brzezinski foi presidente da Anfope nos períodos (1996-1998; 2008-2012; 2014-2016), hoje professora titular da PUC GOIÁS. Iria foi convidada a participar desta pesquisa, mas devido a suas ocupações profissionais, não pode ceder uma entrevista à pesquisadora. Ela entrará nas análises apenas com sua produção acadêmica publicada, dada à importância de sua atuação e de sua produção científica.

ação, tão logo o cenário político mostrou um pequeno sinal de abertura. Essas investidas, mesmo fracas e descontínuas, tornaram o regime militar brasileiro mais vulnerável, pois as lutas e reivindicações pela democracia e pela conquista da cidadania partiam da sociedade civil, que se organizava (BRZEZINSKI, 2006, p.2).

O posicionamento de Brzezinski evidencia que os longos anos de regimes arbitrários que predominaram na América Latina favoreceram a reorganização dos movimentos sociais, engendrados, muitas vezes, na sociedade civil, neste caso, com o objetivo de promover transformações nas relações de “dominação x dominado”.

Para Helena Costa Freitas, a justificativa dada pelo Movimento no início da luta pela formação do Educador, centrava-se na crise educacional brasileira do período expressa nas condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta.

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. [...] Entendia e entende-se a luta pela formação do educador, portanto, inserida na crise educacional brasileira, parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria (FREITAS, 2002, p.138).

Segundo a autora, os princípios gerais do Movimento traziam a compreensão dos educadores sobre a necessidade de vincular a concepção da forma de organização da escola à formação do educador, vinculando-a as grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária.

Outro integrante do movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia, José Carlos Libâneo, perguntado sobre sua participação assim relata:



*A minha participação nas discussões sobre o curso de Pedagogia está ligada às discussões que ocorreram na Faculdade de Educação da UFG em torno do projeto de reformulação do currículo do curso de Pedagogia, que acabou sendo implantado em 1984. Este currículo já estabelecia que o curso de Pedagogia seria destinado exclusivamente à formação de professores, com a eliminação das habilitações. Eu tinha informações de que essas discussões haviam se iniciado em 1979 quando o MEC fez uma consulta às Faculdades de educação a respeito de suas propostas de reformulação do curso. A FE/UFG indicou a suspensão das habilitações e um currículo destinado somente à formação de professores. Essa proposta levou à adoção de um novo currículo distinto da legislação em vigor à época e acabou repercutindo nacionalmente e influenciando a criação, na I CBE, em São Paulo, em 1980, do Comitê Pró-Formação do educador, cujo primeiro coordenador foi Ildeu Coêlho, professor da FE/UFG que sempre esteve à frente das discussões sobre reformulação do currículo da Pedagogia. No período 1979-1989, não participei diretamente dessas discussões. Primeiro porque entre 1975 e 1980 eu estava fora da UFG. Em 1975 fui demitido da universidade e destituído de meus direitos políticos pela ditadura militar em decorrência de minha militância política na juventude. Quando fui anistiado em 1980, retornei à UFG, mas obtive licença para fazer mestrado e doutorado na PUC de São Paulo. Ao voltar da licença, em 1989, deparei-me com nova discussão sobre o curso, desta vez visando a reavaliação da organização curricular aprovada em 1984 e ainda em vigência. É nesse momento que eu me engajo nas discussões (Entrevista realizada em 10/01/2019).*

Em 1992, o professor Libâneo apresentou ao Colegiado da Pedagogia da UFG uma proposta de organização curricular em que eram mantidas as habilitações, a qual foi rejeitada. Nesse documento, argumentava que na Faculdade de Educação não havia um curso de Pedagogia, mas uma licenciatura, deixando de fora a formação de especialistas. Libâneo advogava a favor da formação de um profissional especializado em estudos no campo da educação preparado para atividades de pesquisa, planejamento, gestão do sistema escolar e de escolas, supervisão e coordenação pedagógica, assistência pedagógica aos professores e outras atividades, não ligadas diretamente à docência “Iniciava-se, assim, minha efetiva participação no movimento em prol da reformulação dos cursos de formação de professores”. Segundo o professor, os debates internos na Faculdade de Educação foram acalorados e, com a visibilidade nacional do currículo do curso de Pedagogia, se estenderam ao plano nacional.

No V Encontro Nacional da Anfope, realizado em Belo Horizonte em 1992 Libâneo apresentou a proposta de que uma Faculdade de Educação deveria ter dois cursos distintos, o de Pedagogia (bacharelado) e o de licenciatura para a formação de professores de Ensino Fundamental e médio. Conforme seu relato, na ocasião, a coordenação do Encontro pediu à Assembleia que votasse se a proposta deveria ou não ser discutida. Cerca de 60% dos presentes votaram pela não discussão, uma vez que, segundo ela, a proposta não se ajustava aos princípios historicamente defendidos pela Anfope. Sem espaço para suas ideias, desfilou-se da Associação e passou a atuar no campo oposto por meio de publicações e apresentação de trabalhos em eventos.

*Esse breve relato de minha participação no debate sobre o curso de Pedagogia mostra que a questão de base na discussão é a identidade do curso, ou seja, que tipo de profissional ele deve formar. Minha convicção, fortalecida ao longo destes anos, é de que a proposta originada em Goiás, depois adotada em nível nacional e consolidada com a Resolução do CNE de 2006, foi um imenso equívoco, com consequências danosas para a formação de professores e para o sistema escolar como um todo (Entrevista realizada em 10/01/2019).*

O depoimento de Libâneo mostra uma questão de fundo muito clara que explica o desdobramento das discussões em torno da reformulação do curso de Pedagogia: a existência ou não das habilitações. É a partir dessa questão é que se põem os temas da identidade profissional, da identidade do curso e do currículo (base comum nacional).

Sobre o período de discussões que antecede o Movimento de Educadores, de acordo com Maria Amélia Franco, nos anos de 1960, o curso de Pedagogia era o espaço por excelência de discussão de pontos importantes. Em entrevista, declarou:

*Era um curso onde a gente discutia muito, refletia muito sobre a educação, a gente recebia trechos de textos escritos por Paulo Freire no Chile, a gente tinha grupos de estudo, do próprio existencialismo, já estávamos discutindo toda teoria crítica que a gente está falando hoje, a gente já estudava nessa época, [...] o pedagogo era empoderado (Entrevista realizada em 04/09/2018).*

A inserção dessa pesquisadora nas discussões inicia-se a partir do momento que, segundo ela, o curso vai perdendo a sua identidade, justamente no momento em que a reforma universitária de 1968<sup>29</sup> dividiu as habilitações profissionais, uma vez que

---

<sup>29</sup>. A entrevistada se refere à regulamentação do curso de Pedagogia através do Parecer CFE nº 252/1969 e da Resolução CFE nº 2/1969, em conformidade com o estabelecido na Lei 5.540/1968, do governo

estrutura curricular do curso foi dividida na base comum, que era à base do curso, e as diversas habilitações de duração plena, compostas por Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional; e de curta duração, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

*Eu me lembro que comecei a trabalhar e, logo no começo, os alunos chegavam e falavam assim: eu curso pedagogia ou eu sou pedagoga... Depois, com a reforma que dividiu as habilitações, elas não chegavam mais falando: eu sou pedagoga, elas já chegaram falando eu sou orientadora Educacional, eu sou supervisor ou supervisora. Então ali, naquele momento, a gente ia percebendo como que tinha diluído o curso, foi nessa abertura. Por que quando eu estudava, quando eu me formei em 68, mas com a legislação anterior, você tinha essas habilitações incorporadas ao curso, você tinha curso de Pedagogia, mas fazia algumas disciplinas, você também era administradora, fazia um complemento, assim você era diretora de escola ou orientador Educacional ou era supervisor, etc. Então, no curso de Pedagogia, essas coisas eram acrescidas no corpo, na vida de uma pedagoga; e também junto com A15 que vai tirar a liberdade do curso (Entrevista realizada em 04/09/2018).*

Maria Amélia refere-se, em seu depoimento, ao aparecimento das habilitações profissionais para as seguintes funções: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar. Com efeito, as habilitações foram introduzidas com o Parecer CFE n. 252/69 elaborado em decorrência do estabelecido na Reforma Universitária de 1968 com a Lei n° 5.540. A legislação anterior a esse Parecer formava o pedagogo generalista, sem habilitações técnicas.

O Parecer CFE 252/1969, em seu parágrafo 3.º estabelece as condições para obtenção de habilitações específicas:

Art. 2.º - O Currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas. § 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3.º.

Outra questão abordada por Maria Amélia Franco refere-se ao sentido atribuído à profissão de pedagogo no período de vigência do Parecer 252/69. Segundo ela,

---

militar de Costa e Silva, que estabeleceu as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

estudantes de Pedagogia se manifestavam no sentido de que os pedagogos ocupassem funções de caráter pedagógico, não necessariamente de docência. Assim se expressa a professora em seu depoimento:

*A gente fazia manifestações e protestos para que as TVs educativas que estavam surgindo naquela época, pra que elas ocorressem nas mãos dos pedagogos [...] quando que hoje a Pedagogia, as pedagogas elas vão fazer um protesto desses? Em algum momento essa TV educativa se formou com algum pensamento pedagógico (Entrevista realizada em 04/09/2018).*

Celestino Alves da Silva Junior possui importantes trabalhos escritos sobre o curso de Pedagogia tais como: Nove olhares sobre a Supervisão, (1997), Administração Educacional no Brasil, (2000), Fundamentos teóricos do curso de Pedagogia, (2001). Foi membro da Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia, órgão do MEC encarregado na época da análise dos processos de credenciamento, descredenciamento e criação de novos cursos. Sobre sua participação no debate sobre a formação de professores, assim se manifestou o professor:

*Aposentei-me na Unesp em 1998. Permaneci vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do campus de Marília até o ano de 2000, em razão de compromissos assumidos com convênios do Programa com a atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná e com a Universidade Católica de Goiás. Em parte desse período fui membro da Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia, órgão do MEC encarregado na época da análise dos processos de credenciamento e de credenciamento dos cursos existentes e de análise inicial das propostas de novos cursos. Estive, conseqüentemente, afastado do debate acadêmico na área de Educação. Minha única manifestação sobre o período 2004-2006 ocorreu no Seminário **Dez Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, promovido pelo campus de Araraquara da Unesp em maio de 2006. O texto está publicado no livro **Dez anos de LDB. Contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil**, resultante do seminário e publicado em 2007 pela Editora Junqueira e Marin [...] Como os títulos indicam, a discussão sobre o curso de Pedagogia no evento ocorreu no contexto ampliado da formação de educadores no Brasil e minha exposição pautou-se pela crítica ao modo pelo qual o debate sobre o curso de Pedagogia se desenvolveu no país (Entrevista realizada em 24/08/2018).*

Na entrevista concedida, ele destaca a aborda a questão da pouca atenção, nas discussões sobre as Diretrizes Curriculares, à própria natureza da ciência pedagógica. Em seu depoimento ele afirma: “*não se podia discutir produtivamente o curso de*

*Pedagogia sem discutir obrigatoriamente o campo de conhecimento a que ele se refere, ou seja, a própria Pedagogia” (Entrevista realizada dia 24/08/2018).* Segundo o professor, é inadmissível que a Pedagogia não se constitua, ela própria, em objeto de estudo no curso que leva seu nome, quer sob a forma de tema, quer sob a forma de disciplina, quer sob qualquer outra forma de abordagem do objeto.

O posicionamento de Silva Junior indica uma crítica ao modo como as discussões sobre o curso de Pedagogia se desenvolveu no país, ou seja, passou-se ao largo da discussão sobre o significado da Pedagogia como campo de conhecimento. Nesse sentido, ele se alinha aos educadores que se posicionaram e entraram nos embates insistindo na necessidade de uma discussão acerca do campo teórico e investigativo da Pedagogia. O professor indaga onde discutir esse tema a não ser no curso de Pedagogia?

Outra pesquisadora, Carmen Silvia Bissoli da Silva, em texto escrito em 2003, realçava o papel dos Movimentos de Reformulação do curso de Pedagogia os quais estimulavam a participação coletiva de professores e estudantes e, ao mesmo tempo, indicavam a complexidade existente na definição desse curso.

Na verdade, foi no contexto dos debates realizados no interior do movimento das entidades acadêmicas que importantes indicações para revisão dos cursos puderam ser construídas coletivamente, foi também no interior desse moroso processo que a consciência quanto à complexidade do trato da área pedagógica emergiu com maior nitidez [...] os documentos gerados no interior do movimento não deixam dúvida sobre essa questão (SILVA, 2003, p.65).

Umberto de Andrade Pinto relata sua participação no movimento de reformulação do curso de Pedagogia, declarando a importância de se fazer o registro, na história da educação brasileira, desse momento de embates que precedeu a homologação das Diretrizes. Segundo ele, foi um período democrático após o encerramento do regime militar em que várias organizações, entidades científicas, entidades sindicais, universidades, entidades estudantis, se juntaram para discutir a formação de professores, especialmente no curso de Pedagogia porque ele envolveu várias das organizações em que todas tinham haver com o curso de Pedagogia.

*Nesse período de elaboração das Diretrizes Curriculares nacionais, eu já estava na condição de professor universitário, já tinha feito meu mestrado, eu estava começando meu doutorado e o que eu pesquisava na tese era justamente a defesa do papel do pedagogo nas escolas, defendendo o pedagogo escolar. Já no final dos anos 90 e nos anos 2000 já havia toda uma desvalorização profissional do pedagogo. Era um discurso de que qualquer um poderia ser pedagogo, ou melhor, qualquer professor podia ser especialista, como a gente chamava*

*anteriormente, ou seja, qualquer pessoa poderia assumir cargo de diretor de escola, de coordenador pedagógico, supervisor de ensino, e eu via isso como uma questão complicada. Tanto que minha tese foi muito no sentido de defender a formação específica para poder assumir cargo de pedagogo escolar. Ou seja, para ser diretor, coordenador pedagógico, todas essas funções fora da sala de aula, eu entendia e continuo entendendo que se deve exigir uma formação específica na área pedagógica. Como eu estava em processo de elaboração da minha tese e envolvido com essa discussão sobre a importância do curso de pedagogia para formar pedagogos escolares, eu participei de muitos debates sobre as Diretrizes que eram promovidos por entidades sindicais aqui no Estado de São Paulo, pelas associações de supervisores. Cheguei a participar de um encontro também em Brasília, na UnB, que foi um dos últimos encontros, onde havia, também, uma participação muito grande do movimento estudantil. Então foi mais ou menos assim a minha participação nesse espaço, que aconteceu também em espaços de audiências públicas junto a essas diferentes entidades (Entrevista realizada em 09/08/2018).*

O professor confirma em seu depoimento impressão já manifestada por outros entrevistados de que a questão central que deu impulso à reformulação dos cursos de Pedagogia estava ligada ao tema das habilitações profissionais. Ele se posicionou francamente favorável à formação específica do diretor de escola, coordenador pedagógico, supervisor de ensino, alinhando-se a outros pesquisadores que defendiam essa posição, e contrariamente à defesa da docência como ponto central do curso de Pedagogia.

No entanto, Pinto ressalta a importância das discussões coletivas. A proposta de discussões à época era defender a educação na ação pública como um bem público a ser debatido na sociedade, ouvindo-se os diferentes segmentos. Para o professor Umberto Pinto “*não se pode tomar decisões dessa natureza sem a participação do povo*” (Entrevista realizada dia 09/08/2018). Ao enfatizar em seu depoimento a importância da participação popular nas decisões, ressaltou o momento vivenciado à época da entrevista (2016) como um estado de exceção em que o professor alerta o fato do período que estamos vivendo (2016), chamando atenção ao estado de exceção em que estamos presenciando, aonde governantes de plantão vão decidindo e decretando aquilo que desejam a partir dos grupos aos quais estão filiados e defendendo os seus interesses.

Em relação a outro dos temas sensíveis do campo pedagógico, dois autores realçam a fragilidade teórica do discurso pedagógico no Brasil. Celestino Jr. já alertava para essa questão quando dizia que para discutir o curso de Pedagogia é preciso discutir

em que consiste o campo de conhecimento pedagógico. Ele escrevia: “o discurso pedagógico, para ser validado como tal, terá que se pautar necessariamente pela lógica do direito à educação. Dela resultará a construção de sua totalidade” (SILVA JUNIOR, 2017, p. 14). Libâneo corrobora essa posição ao afirmar que, à medida que as discussões se centraram na redução do curso à formação para a docência, foi diminuindo o peso da constituição dos estudos teóricos no campo da Pedagogia.

O movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores preocupou-se mais com o curso e menos com as bases teóricas da Pedagogia [...] os pedagogos que participaram desse movimento ou cederam ao discurso ora sociologizante, ora psicologizante ou sua participação foi tão pequena que seu discurso teórico quase foi silenciado (LIBÂNEO, 2011, p.153).

Ainda conforme esse autor, a redução do trabalho pedagógico ao trabalho docente, tal como consta na legislação, resulta “no empobrecimento da investigação pedagógica específica, no vazio teórico na formação profissional, na desvalorização da formação pedagógico-didática dos licenciados” (Ibidem, p.154).

A professora Jocemara Triches, embora não tenha participado do Movimento de Educadores referente à reformulação do curso, dedicou muito de sua vida acadêmica às discussões voltadas ao curso de Pedagogia.

*Em 2003 eu estava entrando no curso de Pedagogia da UFSC como estudante, me formei em 2007 então eu não conhecia a história do curso Pedagogia, os grupos em disputa e as polêmicas. Em 2005 quando eu estava na metade do meu curso eu tive acesso com um colega a uma cópia do projeto de minuta que ele foi participar de um evento dos estudantes da Pedagogia, projeto de minuta que era do centro acadêmico livre de Pedagogia e ele me mostrou e me contou um pouco das preocupações dele a partir do debate que eles tiveram neste evento e aquilo me chamou muita atenção. [...] Eu terminei o mestrado em 2010 em 2012 eu entrei no doutorado, ainda pesquisando o curso Pedagogia só que agora verificando como que as universidades federais implementaram a Resolução 1 de 2006 verificando se haveria transgressões, resistências ou adesão ao projeto de Formação que ele estava contido (Entrevista realizada em 07/10/2018).*

Em sua pesquisa de doutorado a professora Jocemara aborda a docência como principal eixo nas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, evidenciando a fragilidade dos recém-formados no curso de Pedagogia devido a uma formação incipiente, dispersão de disciplinas distribuídas em exíguas cargas horárias com escassa verticalização dos estudos. Segundo a autora, as Diretrizes precisam ser questionadas

em relação ao sentido de docência alargada, a sobrecarga de temas abordados no curso, a multiplicidade dos campos de atuação do pedagogo.

### **3.2. Posições defendidas sobre a centralidade na docência**

---

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado e instituído em companhia das licenciaturas e amalgamada à antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei nº 1190 de 1939, conduzida pela preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária. Essa Faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a conhecida fórmula de “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. O bacharelado nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, após concluído o curso de Didática, certificavam o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso.

Como bacharel, o pedagogo poderia ser autorizado a ocupar o cargo de técnico de educação, campo profissional muito vago quanto às suas funções e como licenciado, seu principal campo de trabalho se estenderia ao curso normal, um campo não exclusivo dos pedagogos uma vez que, pela legitimação da Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior. Apesar de algumas mudanças feitas na sua estrutura em 1962, esse quadro do curso de Pedagogia perdurou até 1969, quando este foi reorganizado, sendo anulada a distinção entre bacharelado e licenciatura, e criadas as “habilitações”, cumprindo a determinação da lei nº 5540/68.

Um dos fatores que, sem dúvida, impulsionou o surgimento do Movimento de Reformulação dos cursos de licenciatura foi a ênfase na proposta de formação do “especialista no professor” no curso de Pedagogia. Haja vista que essa formação, na visão de alguns pesquisadores, se ancorava em um reducionismo tecnicista de escola e de educador.

Observadas tais relevâncias verifica-se que as instituições de ensino superior foram induzidas a apresentar propostas curriculares que contemplassem as antigas habilitações em detrimento da formação docente, como forma única de obter aprovação de seus cursos nas instâncias oficiais.



Nas entrevistas realizadas, buscamos resgatar no posicionamento dos professores a ideia defendida por eles quanto a esse assunto que causa tantas divergências: a docência como base da formação de todo professor.

Luiz Carlos Freitas indicou, claramente, na entrevista sua adesão à tese da docência como questão central na formação de educadores, ainda que a opção pela centralidade da docência seja justificava pela existência das habilitações que, a seu ver, fragmentava o curso:

*A ideia básica defendida era que a docência deveria ser a porta de entrada da formação do educador. Havia uma estrutura que fragmentava a formação do educador em habilitações. Nossa posição era contra as habilitações desgarradas de um núcleo formativo que também passasse pela docência (Entrevista realizada em 06/06/2018).*

No entendimento de Helena de Freitas, ex-presidente da ANFOPE, a base comum para a formação de professores constitui-se como um elemento unificador da profissão, que permite formar no educador o professor e o especialista. Nessa perspectiva, é possível entender que a docência assume novo significado, uma vez que abrange todas as áreas da formação do Pedagogo e assume uma posição hegemônica em relação aos outros. Assim, também, para Leda Scheibe<sup>30</sup>, outra ex-presidente da ANFOPE, que assume a posição da Anfope destacando que “a intenção era a de estabelecer uma base comum capaz de inserir na formação de todos os profissionais da educação elementos que evidenciassem um perfil comum aos educadores” (2006, p. 2), no caso a docência.

Luiz Carlos Freitas reitera seu posicionamento de entender a docência como a materialização de um tipo de trabalho produtivo, ideia que justificaria uma escola única de formação de professores para todos os níveis de ensino. Ele declarou:

*Penso que esse é um princípio importante, a docência, se queremos garantir a unidade entre teoria e prática, entendida como trabalho socialmente produtivo e não apenas imaterial. O trabalho docente é essencial para dar uma sensibilidade prática da atividade fim da educação, aos outros trabalhos do tipo gestão, por exemplo. Mas não encontramos a forma de materializar este princípio, por uma série de razões, inclusive*

---

<sup>30</sup> A professora Leda Scheibe ao fazer a devolutiva da entrevista, encaminhou à pesquisadora excertos textos por ela publicados em que continham a temática do roteiro de entrevista. Segundo a professora em todo o material é possível buscar seu posicionamento quanto às questões relativas à Anfope, bem como dados referentes às categorias desta tese. Sendo assim a autora será referenciada de acordo com seu material publicado.

*nossa estrutura universitária e as teorias dominantes nela. Em 1992, a Anfope colocou de pé uma proposta de uma escola unitária de formação de professores. Era para ser um ensaio a ser feito em algumas regiões e depois aprimorado. Não foi adiante, devido à “guerra política” que existe no interior das universidades entre os Institutos (conteúdo) e a Faculdade de Educação (formação pedagógica). Ainda vivemos esta dicotomia, que se associam às outras tantas dicotomias dentro das próprias Faculdades (Entrevista realizada em 06/06/2018).*

Para Aguiar et al., o sentido da docência se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares” (2006, p. 830).

o trabalho docente e a docência implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. Com efeito, as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem (AGUIAR et. al., 2006, p. 830).

Por sua vez, Aguiar e Melo afirmam:

(...) escapando aos reducionismos da visão teoricista (aplicação instrumental da teoria na prática), e do praticismo (prioridade ao saber tácito, construído na prática imediata cotidiana) na sala de aula, tem-se o entendimento de que a docência é o fulcro de articulação dos diversos conhecimentos – aportes teóricos da Pedagogia e das Ciências da Educação e de outros conhecimentos especializados e daqueles produtos das práticas escolares e não-escolares refletidas. Lugares onde ela se (re)produz interna mente nas suas especificidades, construindo novas alternativas de práticas pedagógicas diante de problemáticas existentes. Neste sentido, a docência constitui uma das mediações para a construção do discurso de síntese da Pedagogia, articulada intrinsecamente com a pesquisa. Assim, a relação docência-pesquisa é um princípio epistemológico da prática (2005, p. 67).

Os depoimentos e citações apresentados mostram o entendimento de que, numa perspectiva materialista dialética, todos os que estão na escola são trabalhadores que atuam conforme um denominador comum ao trabalho de todo educador, a docência. Freitas (1995, p.127), por exemplo, ao destacar o interesse do capitalismo na preparação do novo trabalhador, afirma que “o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador”. Seu posicionamento parte da ideia de que a legislação acerca da formação de educadores trazida na Lei 5540/68 que legisla sobre ensino superior, consolida a existência de habilitações, já existentes em todas as legislações anteriores sobre o curso de Pedagogia, fortalecendo a divisão do trabalho na escola, típica do capitalismo. Segundo esse pesquisador:

*As finalidades da educação são o ponto central da reflexão educacional, na medida em que são atribuídas predominantemente pelo próprio regime social. Discordando do capitalismo, não havia como concordar com as finalidades educativas postas para o sistema educacional por ele: especialmente as relações de subordinação no interior da ação educativa. Com finalidades educativas distintas, que partiam de uma visão marxista da educação, emergia como central a questão do trabalho e sua capacidade formativa. Portanto, ter a docência com base da formação, era correlato de ter o trabalho fortemente posto no centro do processo formativo. Este trabalho deveria ser visto como trabalho socialmente produtivo, real, e não um trabalho de “mentirinha”, ilustrativo ou apenas no âmbito imaterial (Entrevista realizada em 06/06/2018).*

Com posição diferente em relação aos depoimentos anteriores, Pinto opinou, em entrevista, que a base da formação do pedagogo tem que ser a docência, contudo a docência em todos os níveis. No entanto, o que o movimento da Anfope fez foi defender a docência somente dos anos iniciais. O ideário da Anfope do início dos anos de 1980 era outro:

*No começo dos anos 80 a formulação do movimento era: a docência tem que ser a base de formação do pedagogo... aí eu concordava, ou seja, para você ser especialista de ensino ocupar esses cargos eu concordava que você tinha que ser professor, e o movimento começou com esse mote, só que depois a docência foi ficando reduzida aos anos iniciais [...] o conceito de Pedagogia é muito mais amplo que o exercício da docência (Entrevista realizada em 09/08/2018).*

A ideia defendida por Umberto Pinto se baseia no fato de que à época, havia uma crítica ao curso de Pedagogia que formava especialistas sem ser professor, o que ele comprovou pela experiência obtida lecionando em cursos de complementação pedagógica em instituições privadas no Estado de São Paulo.

Para Libâneo (2006), tais posicionamentos pró-defesa da docência tiveram um cunho mais sociológico que pedagógico. Para ele, os defensores do argumento segundo o qual se reproduz na organização escolar, tal e qual, a divisão do trabalho existente na sociedade, concluem que a organização da escola sob a ótica do capitalismo implicaria uma degradação do trabalho profissional do professor, pelo fato de que, por um lado, haveria especialistas que planejavam e pensavam e, de outro, professores que executavam. Assim, na escola se reproduziria a lógica capitalista da divisão técnica do

trabalho, em que se divide em trabalho intelectual e trabalho manual. Esse entendimento está claro na fala de Freitas “*Penso que esse é um princípio importante, a docência, se queremos garantir a unidade entre teoria e prática, entendida como trabalho socialmente produtivo e não apenas imaterial*” (Entrevista realizada dia 06/06/2018). Em visão crítica desse argumento, Libâneo afirma que o trabalho pedagógico reside em uma natureza não material, uma vez que a construção do conhecimento como objeto de trabalho na escola não se separa no ato de produção, a essa capacidade potencial ninguém a tira do sujeito que conhece. Em outras palavras, os resultados do processo de trabalho no âmbito escolar, assim como as formas de organização interna, não estão absolutamente preordenados pelo capital. (LIBÂNEO, 2006). De acordo com Libâneo (2006), “se há uma especificidade do trabalho pedagógico escolar, há também uma especificidade das formas de organização do trabalho pedagógico, por mais que estas possam ser permeadas por influxos da organização geral do capitalismo” (p. 867).

Esses posicionamentos fornecem uma amostra do conteúdo dos debates em torno das Diretrizes Curriculares, no período que antecedeu à sua aprovação no Conselho Nacional de Educação. A posição defendida pela ANFOPE e entidades parceiras teve papel importante no confronto político e na defesa interesses de alguns setores da pesquisa na área educacional. A partir de então, em face das várias concepções de Pedagogia colocadas nos embates na área educacional, surgiram diferentes posicionamentos e relação ao tema. Em 2005, ainda antes da homologação da Resolução das Diretrizes, foi divulgado o Manifesto <sup>31</sup>de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, que constava como signatários, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, José Cerchi Fusari, Maria Amélia Santoro Franco, entre outros. O Manifesto foi encaminhado ao MEC visando explicitar o posicionamento contrário ao conteúdo da proposta de Resolução do CNE

Entendemos que a posição assumida pelo CNE na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia

---

<sup>31</sup> O Movimento dos Educadores promoveu a criação de entidades e/ou associações educacionais na sociedade civil, representativas de parcelas dos trabalhadores em educação e, ainda, impulsionou a revigoração de outras tantas já existentes que, inclusive, já haviam atuado em momentos políticos importantes da história educacional do país em décadas anteriores. Colaboraram intensamente com esta organização, em meados da década de 1970 e início de 1980, segundo Cunha (2005) e Germano (2005), quatro dessas entidades e/ ou associações, a saber: a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e a Associação Nacional de Educação (Ande) (DURLI, 2007, p. 201).

empobrece a contribuição da análise crítica da educação que se pratica nas instituições de formação e nas instituições escolares (MANIFESTO DOS EDUCADORES, 2005).

No entanto, em abril de 2006 foi aprovada pelo CNE a Resolução n. 1, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia (Licenciatura), cujos artigos consolidam a equivalência do curso de Pedagogia a um curso de licenciatura para a formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, designando o profissional formado nesse curso como pedagogo e assim como as demais licenciaturas a docência como base de sua formação.

Após a aprovação das Diretrizes, o debate teve continuidade, principalmente do lado dos seus críticos. No entendimento de Franco:

Considero um desses equívocos a concepção amplamente difundida entre pesquisadores brasileiros de que a docência é a base identitária da Pedagogia, fazendo-nos crer que seja a prática da docência que será o fundamento da ciência pedagógica. No entanto, considero que seja o contrário, ou seja, é a ciência pedagógica que deve fundamentar a prática docente (FRANCO, 2008, p. 130).

A autora se baseia nesse pensamento ao entender e defender que a docência se faz pela Pedagogia e não o inverso. Ideia que condiz com o que afirma Libâneo ao defender que “a base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente.” Para o referido autor faz-se necessário definir um sentido para a Pedagogia e para o pedagogo, uma vez que:

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão de assimilação ativa dos saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2005, p. 52).

Para esse mesmo autor, a Resolução peca em sua fundamentação teórica em relação ao campo conceitual da Pedagogia, trazendo imprecisões e desconsiderando a atuação científica e profissional do campo educacional reduzindo-se numa concepção reducionista da Pedagogia à somente uma licenciatura. Segundo o autor, a visão de identidade profissional do educador inserida nas Diretrizes não se diferencia das propostas da Comissão de Especialistas elaborada em 1999 que incorporou as ideias

defendidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e do Fórum de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), de 2005. De acordo com Libâneo:

Avança pouco no esclarecimento das dúvidas com relação a ambiguidades e confusões já existentes na legislação, já que: a) não contribui para a unidade do sistema de formação; b) não inova no formato curricular de uma formação de educadores que atenda às necessidades da escola de hoje; c) interrompe o exercício de autonomia que vinha sendo realizado por muitas instituições na busca de caminhos alternativos e inovadores ao curso em questão. Por tudo isso, não ajuda na tarefa social de elevação da qualidade da formação de professores e do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental (2006, p. 848).

Para Jocemara Triches que, desde 2006, vem estudando as questões relativas às Diretrizes e que tem posicionamento contrário à Resolução, afirma e acredita que ela não contribuiu para resolver os problemas do curso de Pedagogia, especialmente a identidade bem como sua finalidade. “considero equivocada esse aspecto de considerar que a identidade é de todo profissional da educação e a base da formação é a docência”. (Entrevista realizada dia 16/09/2018). Igualmente pergunta Franco: restringindo-se a formação do pedagogo à docência, “quem organizará e articulará os diversos saberes que convergem na prática docente? Quem organizará reflexões sobre a seleção de conteúdos que poderão compor as estruturas curriculares?” (FRANCO, 2003, p. 123).

Quanto às divergências conceituais em relação ao entendimento das finalidades propostas e as reflexões do campo educacional, devemos mencioná-las aqui, uma vez que enriquecem o debate. No entendimento de Antônio Joaquim Severino, o pedagogo deve ser um profissional com uma qualificação “triádica, trilateral, por que sua atividade como educador demanda uma ação modulada em três dimensões, que se embricam”, que se complementam e se implicam mutuamente: a docência, a pesquisa e a gestão na área educacional. Ele endossa a visão de que a formação do pedagogo não se resume somente à docência, e sim às práticas de gestão juntamente com sua função de cientista.

*Por isso, deve ser um profissional da docência no seu campo específico, seja no plano dos ensinios infantil e fundamental, no plano de preparação dos professores para esses níveis de ensino bem como nos demais núcleos pedagógicos de qualquer nível. Deve estar apto a responder pela docência de todas as disciplinas relacionadas com os saberes pedagógicos. Creio que as Diretrizes asseguram elementos formativos aptos e competentes para a constituição do perfil desse profissional.*

*[...], pois a docência é dimensão essencial da atividade do professor. Isso implica que a licenciatura, tal como a entendemos no Brasil, deveria dedicar-se com muito foco no preparo do profissional educador para essa modalidade de intervenção. Mas, por outro lado, sempre defendi também, naquele contexto como hoje, que a boa docência e a boa formação para a docência, em qualquer nível em que ela se destina, pressupõem a construção do conhecimento, ou seja, pressupõem a atitude investigativa, a pesquisa. Por isso, que no meu modelo ideal, a formação do profissional da educação integraria licenciatura e bacharelado, de tal modo que um egresso desse curso poderia e deveria ser simultaneamente tanto um docente, um especialista em gestão educacional e um cientista (Entrevista realizada em 27/08/2018).*

Já Franco discorda dessa posição. Para ela (2006, p. 27), os saberes da Pedagogia podem tornar melhores os professores: “O professor que puder construir uma nova profissionalidade pedagógica terá mais condições de engajar-se crítica e criativamente em seu coletivo profissional e reinventar assim as negociações políticas de seu ser e estar na profissão”.

A subsunção da Pedagogia no conceito de docência, ainda segundo Libâneo, leva a uma descaracterização não apenas da atividade pedagógica, mas também da atividade organizacional, chegando assim a duas conclusões: a) a Resolução comente uma imprecisão epistemológica ao estender o conceito de docência para atividades de gestão e pesquisa, pois não são conceitos equivalentes agregando ao trabalho do professor mais atribuições. b) a Resolução extingue o pedagogo especialista, já que a docência e não a Pedagogia é a base da organização do currículo de formação.

Os desacordos mencionados anteriormente entre pesquisadores e entidades da área educacional geraram impasses na medida em que discordavam do entendimento epistemológico da Pedagogia como campo de conhecimento, gerando assim a dúvida: estamos formando pedagogos e/ou professores? As DCNs para o curso de Pedagogia, no entendimento de Pinto (2011), não conseguiram contemplar as posições antagônicas desses desacordos e, finalmente, ficou centralizada na docência a identidade profissional de todo educador. É o que se pode verificar em seu artigo 4º:

*[...] o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se a 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 (BRASIL, 2006).

Segundo os críticos, o campo de atuação do profissional do licenciado em Pedagogia definido na Resolução n. 1, excede de maneira significativa o exercício da docência, especialmente quando assegura formar esse professor para áreas de gestão educacional e atuação em espaços não escolares. Além disso, manteve o equívoco de desconhecer a necessidade de formação específica de especialistas para atuação nas escolas. Com efeito, o artigo 4º repete o enunciado do artigo 2º com uma variante: o curso de pedagogia é denominado explicitamente de licenciatura, tal como ocorre também nos artigos 7º, 9º e 14º, explicitando a redução da Pedagogia à docência.

Essa imprecisão conceitual quanto ao objeto de estudo da pedagogia leva a um entendimento genérico de atividades docentes, tal como consta no parágrafo único do artigo 4º, em que toda e qualquer atividade profissional no campo da educação é enquadrada como atividade docente, seja essa atividade o planejamento educacional, a coordenação de trabalhos, a pesquisa e sua difusão, e seja qual for o lugar de sua realização (na escola ou não) (LIBANEO, 2006, p. 846).

A despeito dos debates em relação à definição da identidade profissional de professores, a Resolução n. 1/2006 consolidou e institucionalizou o posicionamento persistente da Anfope, sintetizado na expressão: “a docência é a base da identidade profissional de todo educador”.

### **3.3. O Curso de Pedagogia e o Processo de Construção da Identidade do Pedagogo**

---

Em 1992, no V Encontro Nacional da CONARCFE, foi tomado como princípio a base comum nacional dos cursos de formação de educadores: “Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores; a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”. Esta frase indica um posicionamento e, ao mesmo tempo, o ponto de divergência acerca do conteúdo teórico-epistemológico do conhecimento pedagógico e das funções que o profissional egresso da Pedagogia deve desempenhar. No pensamento de Silva (2003, p.3), “é aí que se tem recolocado a questão da identidade desse curso. E quando se pensa ter conseguido resolvê-la, ela reaparece ao se tentar compatibilizar tais funções coma proposta de estruturação do mesmo”.



Conforme ficou evidenciado no tópico anterior, a Resolução n.1 sobre as Diretrizes Curriculares para a Pedagogia define a identidade do pedagogo como “docente”, e todas as demais atribuições profissionais designadas aos pedagogos, como direção de escola, supervisão e coordenação pedagógica, são centradas no docente. "Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador" (ANFOPE, 1998).

Tal posicionamento foi defendido por educadores ligados à Anfope desde o início das atividades dessa Associação. Defendia-se, também, como condição para a construção da identidade profissional do pedagogo, uma escola unitária para a formação de professores, a qual garantiria a superação da divisão entre os cursos de conteúdo e as Faculdades de Educação. Em entrevista, assim se expressou Luiz Carlos Freitas:

*Em 1992, a Anfope colocou de pé uma proposta de uma escola unitária de formação de professores. Era para ser um ensaio a ser feito em algumas regiões e depois aprimorado. Não foi adiante, devido à “guerra política” que existe no interior das universidades entre os Institutos (conteúdo) e a Faculdade de Educação (formação pedagógica). Ainda vivemos esta dicotomia, que se associam às outras tantas dicotomias dentro das próprias Faculdades. As Comissões Centrais de Formação agravaram mais ainda a questão. Não vejo um ponto de retorno neste momento (Entrevista realizada em 06/06/2018).*

Como se observa, uma escola única de formação de professores poderia ser o caminho para construção de uma identidade profissional mais sólida para os professores.

Na história da educação no Brasil, o curso de Pedagogia por meio de estudos nos mostra uma sucessão de ambiguidades e indefinições, que refletem diretamente no desenvolvimento teórico de seu campo de conhecimento e em sua própria identidade. O curso sempre sofreu muitas críticas de alguns setores devido ao fato de ser demasiado genérico ou demasiado teórico. Junto a isso os movimentos e organizações de educadores que sustentam suas ideias desde a década de 1980, trazendo a Pedagogia como licenciatura, não avançaram muito nas questões que envolvem a problemática epistemológica da Pedagogia. Esta questão toca diretamente no tema da identidade profissional do professor, uma vez que o curso é acusado de ter muita teoria e muito pouca contribuição para a prática do professor na sala de aula. Sobre essa questão Freitas comenta em sua entrevista:

*Isso já é parte daquele movimento de desqualificação da formação do professor. Começa assim, dizendo que há muita teoria. Tomara que de fato houvesse muita teoria. Mas isso não é bem assim. Quem diz isso, consulta os*

*programas dos cursos de formação e chega a esta conclusão, mas não foi até os cursos de formação para constatar o que é feito na prática. Talvez nas Faculdade de Educação em Universidades tenhamos um pouco mais de teoria, mas não me parece ser o caso das Faculdades isoladas. Nem prática e nem teoria vamos encontrar. Além disso, nosso modelo de formação é assim em todas as áreas de formação universitária e não apenas na formação do professor. É parte da nossa concepção de que a formação universitária é para “pensar” e não para “fazer”. Para fazer existem os técnicos de nível médio. Quando queríamos colocar o trabalho no centro da formação do professor, era pensando exatamente nesta junção entre teoria e prática. Mas esta concepção não chega à prática das universidades, pois ali o que se tem é uma concepção positivista de ciência: primeiro a teoria e depois a prática, se der. E isso também está dentro das Faculdades de Educação. Mais recentemente, ela foi também alvo das teorias pós-modernas e estas acabaram por desestruturar qualquer possibilidade de dar uma estrutura mínima que articule teoria e prática. Há quanto tempo se fala em ter residência pedagógica? Quando pôde ser implementada? Quando os recursos para tal existiram? E quando agora vemos que ameaçam implantar a ideia, vem totalmente distorcida e apequenada, como a proposta atual do MEC. Esta crítica à eventual teoria excessiva é retomada agora, no contexto da desqualificação teórica da formação para justificar formas aligeiradas de preparar “monitores” de alunos e não professores (Entrevista realizada em 06/06/2018).*

A essa questão Antônio Joaquim Severino pontua em relação à formação proposta para o pedagogo: *“Ressente-se ainda que o egresso do curso continua com muita fragilidade teórica, com pouca consistência conceitual, com deficiências em termos de sensibilidade ética e política, pouca afinidade com a prática científica (Entrevista realizada em 27/08/2018).*

A identidade profissional do pedagogo é vista sob outra ótica por pesquisadores que atribuem às Diretrizes Curriculares a descaracterização profissional do pedagogo, subsumido no “professor”. Esses posicionamentos criticam a organização curricular nelas estabelecida centrada na docência.-Desse modo, conforme, por exemplo, Pimenta (1998), a Pedagogia, ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional, no qual se inclui a docência, embora nele se incluam outras atividades de educar, não tem sido tematizada nos cursos de formação de pedagogos. Essa mesma autora afirma que a Pedagogia, como Ciência da Educação, diferentemente das Ciências da Educação, toma a prática social da educação como ponto de partida e de chegada de suas investigações. Nesse sentido, afirma a Pedagogia como ciência da *prática*.

A Pedagogia, como ciência da prática da educação, é, ao mesmo tempo, constituída pelo fenômeno que a estuda e a constitui. Isso aponta para uma inversão epistemológica, pois até então a Pedagogia tinha sido considerada um campo aplicado de discursos alheios à educação enquanto prática social. A ressignificação epistemológica da Pedagogia ocorre na medida em que ela (a Pedagogia) toma a prática dos educadores como referência e busca nessa prática os significados

construídos pelos sujeitos. O objeto/problema da Pedagogia é a educação como prática social, daí o caráter específico que a diferencia das demais: o de uma *ciência da prática* – que parte da prática e a ela se dirige (PIMENTA, 2010).

A esse pensamento, dada à natureza de seu trabalho, a formação do professor exige uma formação de natureza científica de elevado nível com o objetivo de construir um verdadeiro sentido da educação como práxis, em uma ação inovadora que se sustenta pelo conhecimento da realidade que pode superar a falta de ação fortalecendo assim o sentido histórico das práticas educativas.

Outros trabalhos (LIBÂNEO, 2011, 2018; PIMENTA, 2018; PINTO, 2018) abordam que a questão da identidade profissional do educador passa pela distinção entre o trabalho do pedagogo especialista e do pedagogo professor, cada um deles requerendo formação específica para atuação na escola, trabalho pedagógico e trabalho docente, uma vez que no pedagógico o profissional atua em um amplo leque de práticas educativas, diferentemente do trabalho docente.

Justificam esse pensamento pelo fato de os focos de atuação do pedagogo e as realidades com que lidam extrapolarem a atuação docente. Os níveis distintos de prática pedagógica requerem uma variedade de agentes pedagógicos e requisitos específicos de exercício profissional, e a essa questão as políticas de formação de educadores não podem ignorar. Como pontua Pimenta (1988) “seria ingênuo advogar que o professor de sala de aula devesse suprir todas as funções que estão fora da sala de aula, mas que interferem no trabalho docente” (p. 67).

Em face das críticas à fragmentação da formação do pedagogo, à divisão técnica do trabalho na escola, à separação entre teoria e prática, à separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente, críticas essas que resultaram na tese da centralidade da docência, pesquisadores como Celestino Silva Júnior assim se posicionaram:

*Considero que a emergência das novas Diretrizes não alterou significativamente a relevância e a persistência dos temas e problemas assinalados, em especial o problema da identidade do curso. Identidade diz respeito ao núcleo básico de significação do sujeito ou do objeto. No caso de um curso de Graduação, sua identidade está necessariamente associada à presença efetiva em seu currículo do campo de conhecimento ao qual o curso deve sua denominação (Entrevista realizada em 28/08/2018).*

O mesmo entrevistado comenta o rumo que tomou a legislação no sentido de atribuir ao curso de Pedagogia o papel de formar o professor para os Anos Iniciais em nível superior já que, anteriormente, era requerida apenas a formação em nível médio:

*A Pedagogia seria mais valorizada se o reconhecimento de sua cientificidade fosse algo pacífico, independente de debates suplementares sobre diferentes concepções de ciência. Meu ponto de partida é simples: a ciência não é a única forma de conhecimento válida e indispensável. A Pedagogia tem mais a ganhar do que a perder se não se render ao “cientificismo” e ao “aplicacionismo” resultantes da hegemonia do modo positivista de pensar a ciência. Podemos pensá-la como uma teoria crítica da educação e do conhecimento, como uma produção de critérios para a seleção e a adequação dos objetos de estudo, por exemplo. Voltada à seleção e à adequação dos objetos de estudo, a Pedagogia pode ser considerada uma Licenciatura especial, uma vez que em seu horizonte se colocam tanto o saber objeto de trabalho como o saber instrumento de trabalho. No caso brasileiro, a destinação do curso de Pedagogia à formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental decorreu de uma acomodação de circunstância à necessidade de formação desses professores em nível universitário. Embora seja correto observar que essa não era a tarefa proposta para o curso em sua criação em 1939, também é necessário observar que à época o trabalho pedagógico no então chamado Ensino Primário exigia apenas a formação em nível médio (Entrevista realizada dia 28/08/2018).*

Para alguns autores, as mudanças ocorridas historicamente nos cursos de Licenciatura evidenciam uma alteração epistemológica para a concepção formativa dos professores com uma ênfase maior à prática. Muitos pesquisadores têm denominado esse movimento no campo da formação docente de “neotecnicismo” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007; FREITAS, 1999; KUENZER, 1999). A partir desse pensamento, essa formação voltada na/para a prática tem sido preponderante nas novas políticas de formação, que refletiram sem dúvidas nas reformas curriculares que tem indicado à qualificação docente um exercício prático.

Kuenzer vê nas Diretrizes uma tendência em favor da epistemologia da prática, contrapondo-se à concepção de práxis, que desvincula a prática da teoria, que põe ênfase maior na prática. A prática, se analisada em seu sentido utilitário, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até negativa. É quando a teoria é substituída pelo senso comum. Ela escreve:

[...] a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, justifica-se uma formação que parte do pressuposto que não há inadequação entre

o conhecimento do senso comum e a prática, o que confere uma certa tranquilidade ao profissional, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora (KUENZER, 2007, p.9).

Observa-se, assim, que o caminho percorrido para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia sempre esteve permeado por contradições e embates ideológicos, que por sua vez dificultam situar a identidade do pedagogo na atualidade. De acordo com Severino:

*Considerarei que a Resolução 1/2006 trouxe um significativo avanço na concepção e no direcionamento do curso de Pedagogia, abarcando melhor todas as dimensões que precisam ser levadas em conta quanto se trata da formação e da atuação do profissional dessa área. No entanto, os efeitos de sua aplicação nesta última década não me foram visíveis. [...] De qualquer modo, as poucas referências que tenho a respeito, não expressam resultados qualitativos de maior significação. Considero isso dentro da previsibilidade, pois mudanças substantivas em qualquer segmento da educação só acontecerão se ocorrerem dentro de um projeto educacional mais amplo e mais orgânico, o que não é, infelizmente, o nosso caso (Entrevista realizada em 28/08/2018).*

Jocemara Triches destaca em seu depoimento um quadro de preocupação em relação à formação dos profissionais da educação, especialmente dos licenciados em Pedagogia:

*Não acredito que à resolução 1 de 2006 contribuiu para resolver os problemas do curso de Pedagogia, especialmente identidade desse curso e a sua finalidade. É uma resolução que anunciou que viria para resolver um problema da diversidade de tipos de curso de Pedagogia e no fundo ela contribuiu para a permanência institucionalização da confusão que já tinha uma solução. Como eu disse na minha interpretação, o curso se configura como uma licenciatura com o predomínio e a defesa de uma forte da docência sendo que essa docência não significa apenas da ciência no sentido da ação educativa em sala de aula pelo professor e, sim, uma concepção ampliada e alargada de docentes que incorpora atividade de gestão e de pesquisa sendo que o próprio conceito de gestão dentro da resolução é dúbio e confuso (Entrevista realizada em 16/09/2018).*

Aguiar e Scheibe (1999, p. 236) destacam a necessidade da Universidade rediscutir seu papel em relação à formação de professores, ouvindo os professores que se encontram na prática:

Uma posição propositiva, neste momento, deve ser também reativa: é importante recolocar o papel da universidade na formação dos professores. O curso de Pedagogia, no percurso de sua existência, talvez pela própria amplitude da área que o denomina, foi se amoldando aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes. A opção histórica que faz sentido configurar neste momento é aquela que resulta de um trabalho de mediação que não apenas contemple uma discussão conceitual, mas também a complexidade histórica do curso, e o seu papel no encaminhamento das questões educacionais. É a mediação da discussão nacional daqueles que estão envolvidos com a prática, que pode dar a direção mais correta para o momento histórico.

Deste modo, diante do exposto, pode-se considerar que é preciso resgatar a identidade destes profissionais que curso de Pedagogia em sua histórica formou e forma, é necessária a busca pela identidade uma vez que precisam estar aptos a atuar de maneira profícua na sociedade, sem se sentirem desvalorizados com o trabalho realizado em sua profissão.

### **3.4. O impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais no curso de Pedagogia**

---

A partir de 2006, com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCNP), as universidades brasileiras iniciaram um processo de reformulação de seus cursos, visando atender às novas exigências legais propostas que, com a extinção das habilitações, ampliaram o campo de atuação do pedagogo a partir de uma formação única. Após treze anos da aprovação das Diretrizes para o curso de Pedagogia, procuramos trazer o posicionamento dos entrevistados acerca das principais mudanças na organização curricular do curso de Pedagogia e dos impactos nos atuais cursos da aprovação desse documento. Buscamos captar, assim, as percepções dos intelectuais aqui entrevistados acerca da nova organização curricular e seus efeitos para a formação do licenciado pedagogo.

Para compreender como os intelectuais envolvidos nesta pesquisa percebem o currículo e o percurso formativo do curso de Pedagogia, questionamos sobre a avaliação que fazem do curso e sobre a opinião que os mesmos possuem acerca do fim das habilitações.

Elencamos aqui as principais mudanças na estrutura curricular do curso de Pedagogia no Brasil acarretadas pelas novas Diretrizes Curriculares, entre elas:

a) Extinção das habilitações:

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução (BRASIL, 2006, p.5).

b) Atuação na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

c) Atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares:

Art. 4º Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: [...]III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p.2).

d) Atividades de gestão:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: [...] b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 3).

e) Formação para o exercício da docência:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência 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 [...] § 1º Compreende-se a docência como 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, 2006, p.1).

g) Reformatação da estrutura curricular:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...]

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades (BRASIL, 2006, p.4).

#### h) Estabelecimento de 16 competências:

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 domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

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;

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;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes



desenvolvem suas experiências nãoescolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;  
XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;  
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 (BRASIL, 2006, p. 3-4).

Para a análise do impacto dessas mudanças ocasionadas no curso de Licenciatura em Pedagogia após a homologação das Diretrizes Curriculares recorreremos às entrevistas feitas e ao material publicado pelos entrevistados. O roteiro de entrevista da tese pautou-se em questões relativas à identidade do curso, definição de Pedagogia e docência, finalidades e objeto do curso, elementos do currículo, perfil do egresso e outros temas que fossem relevantes aos entrevistados mencionarem. Foram perguntados sobre as mudanças que ocorreram se foram positivas ou negativas, se contribuíram para melhorar a qualidade do curso e como avaliam hoje o curso de Pedagogia. Luíz Carlos Freitas, Celestino Alves da Silva Junior, Antônio Joaquim Severino, Jocemara Triches e Umberto Pinto de Andrade responderam as perguntas via e-mail ou por aplicativo de mensagens. Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Santoro Franco e José Carlos Libâneo responderam as perguntas pessoalmente à pesquisadora.

Vale mencionar que algumas pesquisadoras como Helena de Freitas, Acácia Kuenzer, Márcia Ângela Aguiar, Iria Brzezinski, foram convidadas a participar da pesquisa, mas não puderam fazer a devolutiva. Dada à importância e contribuição das mesmas no processo de discussão em torno do curso de Pedagogia, ambas são citadas nas análises por meio de suas publicações acadêmicas.

Os entrevistados que responderam via e-mail se basearam apenas nas perguntas feitas, alguns foram econômicos em suas respostas, outros se estenderam mais. Os que foram entrevistados pessoalmente puderam explicar melhor suas ideias, devido a estrutura semiaberta da entrevista. Após as análises e leituras, elencamos aqui as considerações feitas pelos intelectuais envolvidos no processo de discussão da reformulação do curso, recorrendo às entrevistas e, também, a publicações de outros pesquisadores que abordaram os temas tratados neste tópico.

A partir das mudanças ocasionadas pelas Diretrizes, autores como Kuenzer e Rodrigues (2007), Libâneo (2006), Vieira (2007), perguntam como um único curso de graduação de 3.200 horas ofereceria as condições necessárias para a formação de vários

profissionais (professor de Educação Infantil, professor dos anos iniciais, professor da EJA, gestor, pesquisador), tal como estabelece a Resolução n. 1. Afirmam, ao mesmo tempo, que a ampliação demasiada do perfil do egresso fragiliza sua formação.

Já Antônio Joaquim Severino aponta que as Diretrizes trazem uma visão ampliada das práticas educativas, pois cabe ao pedagogo atuar como um animador cultural, com liderança em movimentos sociais e culturais, como alguém que possa utilizar-se dos meios tecnológicos para a comunicação educativa, alguém que atue nos diversos campos especializados da educação bem como junto às atividades de tantas outras instituições sociais que não a escola, tais como empresas, sindicatos, clubes, hospitais. Para o pesquisador:

*O curso de Pedagogia deve equipar-se para lhe dar estas qualificações especializadas, como ênfases em sua formação curricular. A ação pedagógica lida com fatos, estruturas, processos, contextos e situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. Creio que as Diretrizes asseguram elementos formativos aptos e competentes para a constituição do perfil desse profissional (Entrevista realizada em 28/08/2018).*

Celestino Alves da Silva Junior tem como objeção principal às Diretrizes, que ele sustenta ainda hoje, de que não se pode discutir produtivamente o curso de Pedagogia sem discutir obrigatoriamente o campo de conhecimento a que ele se refere, ou seja, a própria Pedagogia. Para o pesquisador é inadmissível “*que a Pedagogia não se constitua, ela própria, em objeto de estudo no curso que leva seu nome, quer sob a forma de tema, quer sob a forma de disciplina, quer sob qualquer outra forma de abordagem do objeto*” (Entrevista realizada em 28/08/2018).

O professor Celestino destaca, ainda, a necessidade de não apenas a escola de Ensino Fundamental, mas de todas as escolas terem suas finalidades e funções examinadas à luz de uma distinção substancial e não apenas acidental: seu caráter público ou privado. Escolas públicas são, em princípio, orientadas para o bem comum e o interesse coletivo. Escolas privadas, também em princípio, são orientadas para os interesses individuais e os bens localizados. Não há compatibilização possível entre seus modos de pensar e de operar. De um lado está o direito à educação; de outro, a lógica da mercadoria. Não por acaso a LDB e a própria Constituição brasileira determinam a obrigatoriedade da gestão democrática apenas para as escolas do setor público, o que nos leva a uma dupla indagação: a) ou não se trata de um princípio, já

que sua observância não é obrigatória para as escolas do setor privado, ou b) a democracia não deve ser considerada como um valor inerente à vida das escolas, já que as escolas privadas estão dispensadas de observá-lo.

*Por não fazer Pedagogia, ou seja, por não fazer avançar o conhecimento disponível sobre os fatos e as questões educacionais, os educadores brasileiros deixam de produzir respostas para uma pergunta fundamental: podem ser consideradas verdadeiramente educativas práticas escolares que não estão fundamentadas em princípios democráticos? (Entrevista realizada em 28/08/2018).*

Para Umberto de Andrade Pinto, o que o motivou a fazer o curso de Pedagogia foi entender qual era sua finalidade, era entender as relações entre educação escolar e a sociedade. Para que serve a escola? O papel da escola perante a sociedade? Segundo o pesquisador, em meados do final da década de 1980, muitas teorias foram formuladas por pesquisadores como Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, que procuravam entender as relações entre educação escolar e as mudanças da sociedade e buscar uma resposta sobre qual deveria ser a finalidade da educação pública.

*E o que Pedagogia naquela época formava? Era um curso que formava os especialistas de ensino, então você entrava para fazer Pedagogia e escolhia uma habilitação: orientação Educacional, supervisão escolar, administração escolar, habilitação do magistério 2º grau. Eram essas habilitações que tinham no curso de Pedagogia (Entrevista realizada em 09/08/2018).*

Umberto Pinto chama a atenção para as classes de jovens recém-saídas do segundo grau que estavam fazendo um curso para virarem diretoras de escola, para virarem supervisoras de escola, para virarem coordenadoras pedagógicas de escola, sabendo elas da dificuldade de conseguir fazer isso.

*Como é que você sai do ensino médio e faz um curso de Pedagogia e vira diretor de escola? Era uma questão que o curso não tinha resolvido com a sua reformulação de 1969 de permitir no meu entendimento o acesso para esses cargos via curso de Pedagogia em uma graduação para quem não tinha experiência nenhuma em sala de aula (Entrevista realizada em 09/08/2018).*

Para Umberto Pinto o conceito de Pedagogia é muito mais amplo que o exercício da docência e reduzir a Pedagogia à docência é um equívoco, assim como reduzir o

curso Pedagogia a uma licenciatura para formar professores, embora também não concordasse com o modelo de formação de pedagogos especialistas no curso.

Como se observa, as habilitações profissionais no curso de Pedagogia sempre ocuparam lugar de destaque nos debates político-pedagógicos do curso. Defendendo sua eliminação, Brzezinski (2008) afirma que seu surgimento na legislação deveu-se à busca por qualificações impostas pelo mercado, que muitas vezes transmitem qualidade duvidosa e acabam contribuindo mais para o inchaço do currículo daqueles que pretendem ingressar no mercado do que para preparar o profissional. No entendimento de Brzezinski:

Essa nova concepção de educação redesenha um outro modelo de formação de professores que vem se acercando de um paradigma de ciência ainda em construção, por isso identificado como emergente. Esse deve considerar que a escola básica precisa contar com docentes formados no ensino superior que tenham como centralidade da prática pedagógica o entendimento de que o aprendente é ao mesmo tempo sujeito-razão e sujeito-subjetivação (BRZEZINSKI, 2007, p.233).

Freitas argumenta que as finalidades da educação são o ponto central da reflexão educacional, na medida em que são atribuídas predominantemente pelo próprio regime social. Segundo ele, *“havia uma estrutura que fragmentava a formação do educador em habilitações. Nossa posição era contra as habilitações desgarradas de um núcleo formativo que também passasse pela docência”* (Entrevista realizada em 06/06/2018). Daí a origem da ideia básica defendida de que a docência deveria ser a porta de entrada da formação do educador.

Já Limonta, em pesquisa sobre o curso de Pedagogia realizada na Universidade Estadual de Goiás (2009), verificou que, dentro da realidade estudada, a formação para a gestão se constituiu num ponto frágil da formação e do currículo do curso. Ela aponta que os estudantes se sentem melhor preparados para o exercício da docência do que para o exercício da gestão e, ainda, aponta a frágil formação para o trabalho pedagógico com a inclusão escolar.

Leda Scheibe, ao analisar as propostas de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, destaca que existe “uma importante diferença entre a proposta de diretrizes de 1999 e a atual definição para o Curso de Pedagogia: a primeira definia uma estrutura curricular geral possibilitadora de opções e verticalizações de formação; a atual definição é mais generalista e panorâmica” (2006, p. 6). Ela propõe um curso que valoriza a teoria contra uma visão praticista:

O desafio é estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à

incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista (ibidem, p. 13).

A autora-ainda se posiciona a favor da unidade entre licenciatura e bacharelado nos cursos de Pedagogia relaciona-se diretamente com a ideia “da docência como fulcro do processo formativo dos profissionais da educação”, dando suporte conceitual e metodológico para a união entre teoria e prática.

De acordo com Luiz Carlos Freitas, em sua experiência em administrar uma Faculdade de Educação durante oito anos, esse desafio mencionado por Scheibe não produziu uma mudança significativa.

*É muito difícil produzir mudanças nesta área em especial porque, se desejamos mudar para algo mais elaborado, isso dará muito mais trabalho para alunos e professores e não vejo nenhum destes com condições de se envolver mais, de assumir mais trabalho no interior das instituições públicas formadoras de professores (Entrevista realizada em 06/06/2018).*

Freitas ainda destaca a dificuldades dos cursos de formação de professores em juntar teoria e prática:

*Quando queríamos colocar o trabalho no centro da formação do professor, era pensando exatamente na junção entre teoria e prática. Mas esta concepção não chega à prática das universidades, pois ali o que se tem é uma concepção positivista de ciência: primeiro a teoria e depois a prática, se der. E isso também está dentro das Faculdades de Educação (Entrevista realizada em 06/06/2018).*

De acordo com Freitas, colocar a concepção de trabalho no centro da formação do professor também foi alvo crítica das teorias pós-modernas. Com isso, aumentaram as dificuldades de se ter no curso uma estrutura mínima para garantir a articulação entre teoria e prática. Para esse pesquisador, surgem críticas ao excesso de teorias no curso, justificando-se, com isso, a introdução de formas aligeiradas de preparar “monitores” de alunos.

Além disso, as mudanças que estão sendo impressas na formação de professores seguem na direção das mudanças ocorridas nas relações sociais e no trabalho, em consonância com o modelo produtivo, que vão sendo definido a cada período histórico (SILVA, 2005). As políticas educacionais alteram a natureza das funções docentes. A

flexibilização das instituições formadoras de professores, assim como do perfil destes profissionais, funciona como mecanismo para atender as mudanças no processo produtivo e adaptar a formação às necessidades do mercado de trabalho. Segundo Freitas, esse processo acaba por provocar a desprofissionalização e a desqualificação do professor:

*As universidades querem se livrar da formação de professores. Primeiro empurraram para uma Faculdade de Educação. Depois, tiraram da Faculdade e colocaram em uma Comissão Central de Formação de Professores que iria gerir, separadamente da Faculdade de Educação, a formação de professores. Nada disso funcionou. A desvalorização do profissional da educação na sociedade é apenas uma continuação da desvalorização que a profissão sofre no interior da própria universidade ou Faculdade. Além disso, no momento atual, o impacto das novas tecnologias na atividade docente acaba por tirar de vez a possibilidade de se resolver, no âmbito das universidades e Faculdades, a questão da formação. Vem aí um grande movimento de desprofissionalização da formação, que sempre é associado à desqualificação do professor (Entrevista realizada em 06/06/2018).*

O entrevistado Celestino Alves da Silva Junior alega que afirmações genéricas sobre o curso de Pedagogia no Brasil baseiam-se mais em suposições do que em verificações empíricas. A predominância da teoria sobre a prática é a mais reiterada dessas afirmações. Sua veracidade dependeria de um trabalho de pesquisa de grande amplitude e de longo alcance que pudesse demonstrar o que, de fato, ocorre na grande maioria dos cursos existentes no país.

Celestino participou recentemente da avaliação do relatório técnico de pesquisa denominado “*A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: análise de Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*”, sob coordenação da professora Selma Garrido Pimenta. Segundo o entrevistado, os achados da pesquisa deixam claro a influência de duas variáveis que normalmente não são levadas em consideração nas afirmações genéricas habituais: a) o sentido dialético da relação teoria e prática, e b) o caráter público ou privado da instituição mantenedora do curso.

Ainda de acordo com o entrevistado, no caso dos cursos privados, é preciso distinguir as instituições de propriedade de pessoas físicas ou jurídicas das instituições de caráter filantrópico, comunitário ou confessional. O que se observou, segundo Celestino, como era de se esperar, foi um razoável avanço nos processos de formação

nas instituições públicas e privadas de caráter não empresarial. Nas instituições empresariais, sim, a afirmação se revelou quase sempre procedente. Coincidentemente, é também nessas instituições que a costumeira convicção de que a teoria deve preceder à prática constitui o entendimento habitual da questão.

*Pessoalmente acredito, em consonância com o que já afirmei, que precisamos fazer Pedagogia, ou seja, fazer avançar o conhecimento sistemático [...] a respeito das questões educacionais podemos afirmar que a Pedagogia está para o professor assim como o Direito está para o juiz, a Física para o engenheiro ou a Biologia para o médico (Entrevista realizada dia 28/08/2018).*

Celestino deixa claro que há ainda muito a ser feito para a construção do domínio teórico subjacente à prática profissional do educador.

No pensamento de Antônio Joaquim Severino, a Resolução 1/2006 trouxe significativo avanço na concepção e no direcionamento do curso de Pedagogia. No entanto, não viu efeitos de sua aplicação nesta última década. Segundo ele, salvo em casos excepcionais, “o egresso do curso continua com muita fragilidade teórica, com pouca consistência conceitual, com deficiências em termos de sensibilidade ética e política, pouca afinidade com a prática científica” (Entrevista realizada em 28/08/2018).

O entrevistado considera ainda inadequada a divisão formal entre Bacharelado e Licenciatura. Para ele, em conformidade com os pressupostos defendidos pela ANFOPE, não se deve separar a formação do professor da formação do especialista, convergindo para a concepção de formação do professor e do especialista no perfil do egresso. Com efeito, para a Anfope:

O curso de Pedagogia, porque forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação é, ao mesmo tempo, uma licenciatura – formação de professores – e um bacharelado – formação de educadores/cientistas da educação (Anfope, 1998).

Severino, no entanto, constata que alunos egressos da Pedagogia e que procuram a pós-graduação, mostram pouca postura investigativa e pouca cultura teórica:

*Com base no desempenho apresentado por egressos da Pedagogia, ingressantes na pós-graduação, percebo ainda pouca afinidade com a postura investigativa, precária base em termos cultura teórica mais abrangente e fundamentada,*

*repertório limitado mesmo em termos de cultura geral (Entrevista realizada em 28/08/2018).*

Em seu depoimento o professor reitera que a boa qualidade de um curso não depende só das Diretrizes oficiais. Outras condições são exigidas vinculadas a muitas variáveis, algumas delas fora do campo especificamente educacional, como é o caso da realidade socioeconômica, política e cultural do país.

No entendimento de Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, o curso de Pedagogia é destinado àqueles que querem dar aula, o fazer Pedagogia é ser professor, “fazer Pedagogia para pensar a educação sem estar em sala de aula é estar fora do contexto”. Ao ser perguntada sobre os impactos das atuais Diretrizes no curso de Pedagogia, relata que é impossível pensar nas Diretrizes sem pensar no currículo que elas instituem uma vez que o currículo adquire uma grande importância dentro da Pedagogia que conhecemos. A professora Clélia ainda diz que “*a Pedagogia nos anos de 1930 era vista como uma grande organização de técnicas para ser um bom professor, era uma grande Didática*”. E completa seu ponto de vista afirmando que a Didática é, sim, muito importante, mas “*o currículo é muito maior que a Didática na Pedagogia*”. Com base nesse entendimento, ela conclui que o currículo trazido pelas Diretrizes não foi aplicado nos cursos, podendo-se afirmar que a atual estrutura curricular do curso de Pedagogia é “*a mesma da década de 1970*”. E com toda sua experiência política, inclusive à frente do Conselho Nacional de Educação, afirma que “*não houve avanços na estrutura curricular do curso de Pedagogia no pós Diretrizes, por que essa política não foi implantada*” (Entrevista realizada em 19/03/2019).

Gonçalves (2017), em sua pesquisa, traz uma preocupação de estudantes de Pedagogia em relação ao currículo abrangente trazido nas Diretrizes e o número total de horas do curso. Resulta que os conhecimentos em determinadas áreas acabam por não serem aprofundados em quatro anos de curso. Ou seja, a partir da definição pelas Diretrizes Curriculares de uma carga horária mínima de 3200 horas, não fica claro a definição do tempo mínimo para integralização para que o curso de Pedagogia seja realizado em um período mínimo de quatro anos. A pesquisadora concluir pela necessidade de se pensar na ampliação do tempo de duração do curso uma vez que, a partir das Diretrizes Curriculares, o campo de atuação do pedagogo será maior. Ou seja, é requerido um currículo mais extenso, embora para as universidades públicas isso implique muita resistência, devido à concorrência com as instituições privadas que procuram organizar cursos mais aligeirados, possibilitando com isso que o egresso



tenha acesso ao mercado de trabalho mais rapidamente. A pesquisa de Gonçalves, assim, reforça o posicionamento de Clélia Brandão. Com feito, ao se planejar um curso de licenciatura em Pedagogia de forma aligeirada, não fica contemplado o currículo previsto nas Diretrizes acerca da formação triádica em docência, gestão e pesquisa.

O pensamento de Clélia Brandão dá margem a outro questionamento sobre a situação atual do curso. Trata-se do que Umberto Pinto de Andrade chama de “privatização do curso de Pedagogia no Brasil”. Segundo Pinto, em nível nacional basicamente 80% dos cursos são oferecidos em instituições privadas e dentro da lógica das instituições privadas, o que gera como consequência uma formação de professores extremamente precarizada. Sua denúncia maior em relação aos impactos atuais do curso se reside no fato da formação estar na mão da iniciativa privada. Para ele, *“temos que ter cuidado nessa crítica aos cursos de Pedagogia atuais. Temos que fazer a crítica com todas as letras garrafais possíveis às instituições privadas que aligeiram esses cursos e não oferece condições mínimas para eles”* (Entrevista realizada em 09/08/2018).

Outro aspecto do depoimento de Pinto em seu balanço em relação às atuais Diretrizes é quando declara que elas foram prejudiciais à abordagem da Pedagogia como área epistemológica. Ele endossa o posicionamento contrário à redução do curso à docência:

*Eu acho ruim essa ideia de associar o curso Pedagogia aos anos iniciais, à questão de criança, porque Pedagogia é uma ciência que trabalha educação no sentido amplo, trabalha educação em todos os espaços escolares e não escolares, em todas as faixas etárias, não pode ficar restrita a ideia de que pedagogo trabalha só com criança* (Entrevista realizada em 09/08/2018).

Para o pesquisador, ao reforçar a ideia que o pedagogo é aquele que trabalha com criança pequena, desconsidera as demais faixas etárias e os de espaços de formação do pedagogo e atuação do pedagogo para além da escola. As Diretrizes prejudicaram o fato de que o curso de Pedagogia não discute o que é Pedagogia, o porquê ter se tornado uma licenciatura dos anos iniciais, *“não tem como discutir a Pedagogia como área de atuação para além da sala de aula, porque acho que a sala de aula é uma atuação, sim, do pedagogo, entendendo que o pedagogo é mais amplo do que o professor que incorpora a docência”* (Entrevista realizada em 09/08/2018).

Defendendo sua posição em relação à legitimidade epistemológica da Pedagogia, Libâneo considera que não se trata de atribuir a esse campo de

conhecimento a exclusividade na análise do fenômeno educativo, mas de considerar sua peculiaridade em responsabilizar-se pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos:

Nossa posição é que a multiplicidade de enfoques e análises que caracteriza o fenômeno educativo não torna desnecessária a Pedagogia, antes ressalta seu campo próprio de investigação para clarificar seu objeto, seu sistema de conceitos e sua metodologia de investigação, para daí poder apropriar-se da contribuição específica das demais ciências (LIBÂNEO, 2010, p. 137).

Franco e Mascarenhas corroboram com o pensamento de Pinto e Libâneo:

Nesse cenário, os cursos de Pedagogia têm se instituído a partir de um viés generalista e ao mesmo tempo restritivo à identificação da identidade dos graduandos ao contexto da docência. Poderíamos dizer que já seria de se esperar tal repercussão, uma vez que as DCNP recomendam a base formativa voltada para a docência, todavia há que problematizar que o eixo da formação se ancora na docência, gestão e conhecimento (FRANCO; MASCARENHAS, 2017, p.53).

Para as autoras, a denominação do curso com a formação de professores, como uma licenciatura, caracteriza-se como o principal aspecto responsável pela redução do campo epistemológico da Pedagogia. Franco (2008), ao caracterizar a Pedagogia como ciência da Educação, afirma que “a base de formação dos profissionais da educação deverá ser os fundamentos dos estudos pedagógicos” (p.33). A autora pontua que ao considerar a docência como eixo central de formação, a lógica epistemológica de sua constituição é invertida, uma vez que a docência é apenas um campo conceitual decorrente de sua prática.

Por outro lado, as Diretrizes apresentam uma concepção de “docência instrumental” na medida em que colocam o professor como executor de tarefas, para as quais não precisa ter uma formação teórica mais consistente. É nesse sentido, que convidamos a uma reflexão mais crítica em torno da defesa da docência alargada como identidade do curso de Pedagogia, para que não possamos cair no erro de profissionalizar em um único curso diferentes atribuições voltadas para um contexto de formação generalista, que ao invés de qualidade apresenta quantidade e polivalências (FRANCO; MASCARENHAS, 2017, p50).

Na avaliação de Franco e Mascarenhas (ib.) a respeito das Diretrizes Curriculares, é preciso discutir com mais precisão a formação do pedagogo especialista

e do pedagogo docente, pois o equívoco das Diretrizes e seu consequente impacto nos cursos de licenciatura em Pedagogia segundo as autoras, está nos reducionismos da formação do pedagogo em torno da docência.

Em relação aos depoimentos trazidos até aqui acerca da Resolução n. 1/2006, favoráveis ou desfavoráveis, a análise de Libâneo escrita em 2006 logo após sua aprovação pelo CNE sintetiza um ponto de vista crítico ao apontar imprecisões conceituais e ambiguidades apontadas na Resolução do CNE com impacto direto nos cursos de formação profissional, entre elas:

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

Libâneo realça, nesse mesmo texto, o prejuízo para o bom funcionamento das escolas da eliminação das habilitações, o que significou a ausência da formação de pedagogos especialistas para atuarem na direção e na coordenação pedagógica das escolas. Ele considerou, em relação a essa questão, a “*falta de sensibilidade à problemática que atinge as escolas*” (ibidem, p.866). O pesquisador apontou que intelectuais e legisladores não souberam vincular as políticas de formação de professores às políticas para a escola com vistas à aprendizagem dos alunos, reiterando o conhecido distanciamento da legislação oficial das questões concretas que envolvem o funcionamento da escola e o trabalho dos professores. Ou seja, para ele, “*mais uma vez a realidade foi punida por não estar de acordo com a teoria*” (id.ib.).

Em estudo recente, Jocemara Triches analisa os cursos de Pedagogia de universidades federais em sua tese de doutorado e reitera, em sua análise, que eles assumiram a tarefa de formar para as três funções do curso – docência, gestão e pesquisa – sem garantir uma boa formação para nenhuma delas. Em razão disso, ela critica o que chama de “docência alargada”, “*sendo que o próprio conceito de gestão*

*dentro da Resolução é dúbio, confuso, com caráter bastante pragmático e o utilitarista”* Ainda nesse assunto, a pesquisadora concluiu sobre a Resolução n. 1/2006:

*[Ela] “não contribuiu para resolver os problemas do curso de Pedagogia especialmente a identidade desse curso e sua finalidade. É uma Resolução que anunciou que viria para resolver um problema da diversidade de tipos de curso de Pedagogia e, no fundo, ela contribuiu para a permanência da institucionalização da confusão que já tinha antes (Entrevista realizada em 16/09/2018).*

A menção ao caráter pragmático e utilitarista reforçam algumas análises que vinculam as Diretrizes Curriculares ao processo que resultou na reforma da educação brasileira que, a partir da década de 1990, influenciou mudanças na educação para adaptá-la às exigências do mercado. É nessa lógica que deveria ser entendida a presença nos termos da Res. N. 1/2006 de temas como formação polivalente, reorganização de funções em função da flexibilidade da produção e, particularmente, a epistemologia da prática. Entre essas análises, destaca-se a de Kuenzer e Rodrigues (2007). Para essas autoras, o nó da questão que percorre as Diretrizes Curriculares é a relação entre a teoria e a prática, sendo nelas, adota-se a concepção de que confere primazia à prática. Elas escrevem:

[...] um modelo de formação de professores que eleja a prática em docência em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental como pré-requisito para o desenvolvimento de estudos avançados em educação, reduzindo-se o campo da Pedagogia, atende a uma concepção que privilegia a prática em detrimento da teoria: a epistemologia da prática. Esta concepção, ao invés de articular teoria e prática, acentua a desarticulação, na medida em que condiciona os estudos teóricos mais avançados à prática, e o que é mais grave, a uma prática específica: a docência para crianças de 0 a 10 anos (KUENZER e RODRIGUES, 2007, p. 48).

[...] os textos analisados, embora em algum momento se refiram à necessária relação entre teoria e prática e mesmo à práxis, o fazem como mero discurso a desabar em uma concepção instrumentalizadora da teoria, na dimensão da epistemologia da prática (ib., p. 54).

Para finalizar as considerações sobre o impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais no curso de Pedagogia na visão dos intelectuais envolvidos no processo de discussão de reformulação do curso, podemos sintetizar as discussões sobre essas Diretrizes em dois polos: a concepção de Pedagogia e de docência e a identidade profissional do pedagogo.

Os registros de posicionamentos trazidos nesta pesquisa mostram que, no geral, mantem-se as mesmas opiniões dos dois grupos que estiveram divergindo em relação aos termos da Resolução n.1/2006. Desse modo, continuam divergindo em relação à concepção de Pedagogia e de docência e a identidade profissional do pedagogo. O grupo favorável à Resolução, representado pela ANFOPE, teve seus princípios inscritos no documento legislativo, principalmente aquele de defendia a docência como base da identidade do curso. Vale, assim, registrar que sua capacidade de militância e de defesa de suas posições levou a bom termo os objetivos do movimento pela reformulação do curso. Não há indícios nos depoimentos e na produção acadêmica sobre o tema de que esse grupo tenha modificado suas posições, ainda alguns de seus integrantes tenham expressado seu entendimento de que alguns aspectos da Resolução não faziam parte do ideário da ANFOPE ou que a Resolução, em muitos cursos, especialmente na parte referente ao currículo, não foi efetivamente posta em prática.

Em relação ao grupo com posições críticas à Resolução, seus integrantes persistem em afirmar o reducionismo do curso a apenas uma dimensão da Pedagogia, isto é, a preparação para o exercício da docência. Entre outras consequências negativas à formação profissional dos professores, apontam a imprecisão teórica de identificação do curso de Pedagogia à docência; a identificação conceitualmente indevida entre docência, gestão e pesquisa; o inchamento de disciplinas no currículo, provocado pelas excessivas atribuições previstas para o professor, causando a superficialidade e acentuando a precariedade da formação; o equívoco da eliminação da formação específica para pedagogos especialistas com impactos negativos nas práticas de organização e gestão das escolas; travamento do desenvolvimento da teoria e da pesquisa do campo científico da Pedagogia; a secundarização da discussão sobre o *status* científico da pedagogia.

A manutenção dos posicionamentos, no entanto, não significa que esteja ocorrendo hoje o confronto entre eles. O que se verifica é uma certa estabilização em torno da legislação institucionalizada, não sendo observado nenhum movimento, tanto de um lado quanto de outro, de revisão dos termos da Resolução.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Considerando as tensões e intencionalidades que permeiam o campo pedagógico e a produção acadêmica referentes ao curso de Licenciatura em Pedagogia ao longo de sua história recente, a presente pesquisa buscou buscar na voz e na produção acadêmica de intelectuais ligados ao contexto político da reformulação do curso, uma avaliação de sua situação atual, treze anos após a homologação e implantação das Diretrizes Curriculares. O processo de construção desta análise final da pesquisa pautou-se, nas informações coletadas a partir da fala e da produção acadêmica dos sujeitos intelectuais envolvidos, tendo como material suas lembranças, percepções, opiniões, vivências, experiências e posições em relação às questões que envolvem o curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil.

Conforme anunciado no título, o propósito da pesquisa foi analisar a situação atual do curso de Pedagogia quanto aos impactos positivos ou negativos das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2016, com o suporte de publicações e depoimentos de pesquisadores acerca dos embates político-pedagógicos em torno da elaboração e dos desdobramentos dessas Diretrizes Curriculares.

A reconstrução do processo discussão e formulação das Diretrizes Nacionais nos permite identificar, com clareza, os posicionamentos dos vários segmentos de educadores envolvidos. Assim é que podemos identificar três posições: 1) a favor das Diretrizes Curriculares Nacionais; 2) contra as Diretrizes Curriculares Nacionais; 3) posições mais cautelosas ao fazer possíveis análises e avaliar os resultados obtidos após a homologação, adotando pontos de um ou de outro posicionamento. O primeiro posicionamento contempla autores como Brzezinski, (2006, 2008), Freitas (1998, 1999, 2001, 2002), Aguiar e Scheibe (1999), identificado com as posições da Anfope, defendendo como questão nuclear do curso a centralidade da docência. O segundo posicionamento engloba um grupo de autores tais como Pimenta (2001; 2002; 2004), Franco (2003), Libâneo; Pimenta (2009), Libâneo, (1998, 2006, 2012), Franco; Libâneo; Pimenta, (2007), Triches (2016) cujo posicionamento é o de que a Pedagogia contempla as várias instâncias da prática educativa, não somente a docência, e que o conceito de pedagogia se sobrepõe ao de docência.

Além disso, os pesquisadores trazidos a esta pesquisa identificam um variado conjunto de forças atuantes no processo de discussão das Diretrizes Curriculares. De acordo com Franco e Mascarenhas:

As DCNP expressam uma correlação de forças entre projetos distintos e contrários para a reformulação do curso de Pedagogia. Nesse aspecto podemos enfatizar a correlação de forças: do CNE (BRASIL, 2005); da Associação Nacional pela Formação de Educadores – ANFOPE e adeptos; a do Fórum de Diretores de Centros de Educação – FORUMDIR (2005); a do grupo que assinou o Manifesto dos Educadores Brasileiros (2005); a do grupo dos especialistas reunidos na Federação Nacional de Supervisores Escolares – FENERSE (2005) (FRANCO; MASCARENHAS, 2017, p.45).

A visão dos intelectuais acerca do impacto das Diretrizes na configuração da concepção de formação e no formato curricular do curso de licenciatura, no geral, coincide com seus posicionamentos a favor ou contra o conteúdo das DCN. Ou seja, quem postulava favoravelmente, viu benefícios das DCN para o curso uma vez que, para dentro desse posicionamento, defender a docência como princípio da formação significava era garantir a unidade entre teoria e prática. É o que mostra o depoimento de Luiz Carlos Freitas: *“havia uma estrutura que fragmentava a formação do educador em habilitações. Nossa posição era contra as habilitações desgarradas de um núcleo formativo que também passasse pela docência”* (Entrevista realizada em 06/06/2018).

Os que argumentavam contrariamente apontam nas Diretrizes ambiguidades e imprecisões em relação às noções de pedagogia e docência, à visão de currículo e identidade profissional do professor.

Desse modo, em relação à situação atual do curso de Pedagogia, os depoimentos indicam:

- a) Numa perspectiva basicamente favorável ao conteúdo das Diretrizes:
  - Significativo avanço na concepção e no direcionamento do curso de Pedagogia *“abarcando melhor todas as dimensões que precisam ser levadas em conta quanto se trata da formação e da atuação do profissional dessa área”* (Antônio Joaquim Severino, entrevista realizada em 27/08/2018).
  - Um curso que cria espaço de uma ciência-prática, tendo a docência como base e a superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado, *“a graduação em Pedagogia representa não apenas uma perspectiva de profissionalização no magistério, mas também espaço acadêmico central do campo de conhecimento da educação”* (SCHEIBE, 2007, p.278);

- Centralização da formação do professor no trabalho docente, assegurando a junção entre teoria e prática;
- Docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico em um projeto de escola que se pautem na não divisão do trabalho, ou seja, instrumento de integração e de conhecimento do aluno frente à realidade do seu campo profissional, a ser desenvolvida ao longo do curso.

Em face desses posicionamentos, reconhecem-se ao menos dois aspectos positivos. O primeiro diz respeito a real intencionalidade dos defensores da docência como base da formação profissional do educador de buscar uma formação de qualidade para um projeto de escola pública emancipatória. O segundo refere-se à firme defesa da formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nível superior, dentro da universidade. “A graduação em Pedagogia representa não apenas uma perspectiva de profissionalização no magistério, mas também espaço acadêmico central do campo de conhecimento da educação” (SCHEIBE, 2007, p.278). Dentro desse aspecto, há que se reconhecer o impacto positivo que as DCNP trouxeram para o avanço político na formação de professores da Educação Infantil, uma vez que foi de grande importância elevar o nível de formação, antes em nível de ensino médio, para o ensino superior. Entretanto, foi apontado como impacto negativo o fato dessa mesma formação ser posta em segundo plano, já que os cursos priorizam a formação do professor dos Anos Iniciais.

b) Numa perspectiva de crítica às Diretrizes:

- A identificação entre pedagogia e docência levou à fragilização dos estudos teórico-investigativos da Pedagogia;
- O curso e, em decorrência, o currículo, ficou reduzido apenas a uma das dimensões da Pedagogia, isto é, a preparação para o exercício da docência;
- Naturalização da existência do professor polivalente;
- Descaracterização da pesquisa propriamente pedagógica, uma vez que foram eliminados espaços de formação específica do pesquisador, antes possibilitados pela formação prevista nas habilitações;



- Suspensão da formação específica para funções de direção e coordenação pedagógica, resultando em perda da importância da organização escolar e das práticas de gestão, retirando-se sua especificidade teórica e prática.
- Visão praticista/pragmática do currículo;

Cumprir constatar, a partir dessas críticas, que há um risco real de não sobrevivência do próprio campo teórico-investigativo do conhecimento pedagógico. Cumprir indagar como serão formados especialistas para funções de direção, coordenação pedagógica, pesquisador, já que as promessas de formação para essas funções na prática não foram cumpridas. Parece ser relevante o questionamento de alguns críticos das Diretrizes: onde estão os “pedagogos” no curso de Pedagogia? Um dos pesquisadores que participaram desta pesquisa insiste na tese de que a insistência na redução do trabalho pedagógico ao trabalho docente acaba sendo um obstáculo ao desenvolvimento teórico-científico da Pedagogia. Segundo ele:

A negação da existência de conhecimentos teóricos e práticos próprios da ciência pedagógica e a recusa de admitir-se um campo de atuação profissional mais amplo ao pedagogo abriram flancos a toda sorte de reducionismos, à intransigência e intolerância das posições estabelecidas nos campos de conhecimento, resultando no empobrecimento da investigação pedagógica específica, no vazio teórico na formação profissional, na desvalorização da formação pedagógico-didática dos licenciados (LIBÂNEO, 2011, p. 154).

Dados da pesquisa *A formação de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo* realizada entre os anos de 2012 e 2013, coordenada por Selma Garrido Pimenta corroboram com a afirmação anterior, destacando problemas na organização curricular.

O que se constatou é que em algumas instituições são oferecidas uma ou duas disciplinas para responder ao que as DCNP definem para atender às minorias, diversidades, modalidades de ensino, etc. Tal configuração curricular contribui para uma formação generalista, difusa e superficial, pois apenas a oferta de uma ou duas disciplinas não é suficiente para garantir a formação com o aprofundamento necessário (PIMENTA et al. 2017, p.38).

Estabelecemos como objetivos específicos: a) identificar, no processo de discussão e formulação das Diretrizes Nacionais, posicionamentos de movimentos e segmentos de educadores, acerca do papel do curso de Pedagogia. b) Explicitar e analisar o impacto das Diretrizes na configuração da identidade profissional do

pedagogo, da concepção de formação profissional de professores e do formato curricular do curso de licenciatura em Pedagogia; c) Identificar os embates que ainda persistem na atualidade acerca do curso de licenciatura em Pedagogia; d) Buscar contribuições de estudiosos e pesquisadores para repensar o estatuto epistemológico da Pedagogia, as finalidades e formas de funcionamento curricular do curso e seu lugar na formação profissional de educadores.

Em relação ao primeiro objetivo, conforme já mencionado, foram identificados na produção acadêmica praticamente dois posicionamentos importantes que envolveram a atuação de movimentos e segmentos de educadores em torno da reformulação do curso de Pedagogia.

Em relação ao segundo objetivo - impacto das Diretrizes na configuração da identidade profissional do pedagogo – destacam-se nos depoimentos para as entrevistas e na produção acadêmica mais aspectos negativos do que positivos, por exemplo: a redução das funções do curso à preparação para a docência, que se torna uma questão mal resolvida, tendo em vista que a polivalência impede uma boa formação profissional; o empobrecimento da formação específica do pedagogo *stricto sensu* (pelo menos em relação às habilitações para a organização e gestão da escola, diretor e coordenador pedagógico), com as consequências já assinaladas. No entanto, outras opiniões realçam aspectos positivos, entre eles a garantia da unidade teoria-prática, a eliminação da fragmentação do trabalho pedagógico sustentado na legislação anterior, a polivalência de funções do professor. Outros depoimentos apontam que eventual insucesso da aplicação das Diretrizes deve ser atribuído ao fato de que boa parte dos cursos, principalmente os de instituições privadas, não seguiram as orientações curriculares ali previstas.

Em relação ao terceiro objetivo, não há como deixar de constatar que os embates político-acadêmicos persistem na atualidade, mesmo porque as questões de fundo que os provocaram no passado continuam não resolvidas. Do que foi possível extrair, podemos dizer de maneira incisiva que os achados deste estudo sinalizam a permanência de incertezas e até desorientações. Com efeito, após treze anos da aprovação das Diretrizes do Curso de Pedagogia, ainda vivenciamos um processo confuso e impreciso que suscitam inquietações quanto às finalidades do curso, organização curricular, identidade profissional do professor e do pedagogo *stricto sensu*.

Concluimos estas considerações finais com um comentário sobre as contribuições desta pesquisa para repensar o estatuto epistemológico da Pedagogia, as finalidades do curso, a organização curricular do curso e seu papel na formação dos vários profissionais do campo pedagógico.

A primeira dessas contribuições diz respeito à difícil discussão em torno das noções de Pedagogia e docência. Sem dúvida, é aqui que incide a polarização de posicionamentos e é daí que reverberam as consequências para as finalidades do curso, organização curricular, etc. Para Franco e Mascarenhas, a questão da Pedagogia e da docência mal resolvida, uma vez que uma formação voltada à polivalência, isto é, o professor com várias atribuições - é um problema a ser enfrentado tendo em vista a cultura pedagógica vigente no país, fortemente orientada por modelos eficientistas e economicistas. As autoras escrevem:

Há que ter muito cuidado com a defesa em prol do alargamento da docência como algo de grande significado para o trabalho do professor, uma vez que o processo de alargamento das funções docentes é resultado da política nacional, que visa a uma reestruturação do trabalho pedagógico e com isso precisa adaptar os docentes para desempenhar novas funções, mediante a bandeira de profissional polivalente, flexível, profissionalmente capaz de realizar várias atividades em espaços escolares e não escolares, tendo um alto índice de adaptabilidade ao mercado de trabalho (FRANCO; MASCARENHAS, 2017, p. 50).

A essas intencionalidades que polarizaram o debate em torno do curso de Pedagogia por ocasião da aprovação das Diretrizes Curriculares subjaz, conforme abordado no Capítulo I, um corte epistemológico da racionalidade técnica que impõe ao sistema de formação um novo perfil de professor voltado para a aquisição de competências coerentes com as perspectivas neoliberais pautadas pela racionalidade prática, junto com uma ideia de profissional flexível visando formar o docente, o gestor e o pesquisador. Segundo Silva Jr., o licenciado em Pedagogia que tem como atribuições diversos campos de conhecimento “não dispõe do prestígio mínimo derivado do suposto domínio de um campo consagrado de conhecimento” (SILVA JUNIOR, 2017). Para esse pesquisador, nas atuais Diretrizes não há a indicação de que uma possível ação docente diversificada possa ser influenciada por princípios do saber pedagógico quando em seu dispositivo legal os atuais cursos de Licenciatura em Pedagogia não se preocupam em incentivar o debate acerca da natureza do campo de conhecimento em que os profissionais irão atuar.

O embate entre os pesquisadores gerou desacordos acerca da definição do caráter epistemológico da Pedagogia enquanto campo de conhecimento, e por consequência da identidade do profissional egresso desse curso: pedagogo, professor ou pedagogo e professor? Em análise feita por Jocemara Triches há apontamentos de que nas Diretrizes está colocada uma latente distinção entre o docente e o professor, que resultou em confusão conceitual entre universidades e internamente nos próprios cursos. Para a pesquisadora:

O docente seria um profissional multifuncional que congregaria a possibilidade de atuar em diferentes campos, enquanto o professor estaria restrito ao ensino em sala de aula. Não concordamos com essa ressignificação conceitual, mas é preciso reconhecer esse movimento na política e alertar para o risco de uma possível intensificação e precarização do trabalho docente, entre outros motivos, por ter que conciliar uma infinidade de atribuições sem condições materiais e valorização para tal (TRICHES, 2016, p. 265).

Umberto Pinto de Andrade (2017), também aponta para a necessidade de retomada no curso de Pedagogia da formação de pedagogos. Para o pesquisador:

Essa nova estruturação do curso – que estamos identificando como Bacharelado – estaria organicamente articulada não somente com a Licenciatura em Pedagogia, mas também com as demais licenciaturas. Nesse sentido, é necessário considerar outras estruturas possíveis que superem as heranças, já esgotadas, dos cursos de Bacharelado e Licenciatura falsamente integrados pela tradição do esquema 3+1 (PINTO, 2-17, p. 180-181).

Nessa lógica apontada por Pinto (2017), o exercício da docência estaria articulado somente à formação do pedagogo escolar, ao pedagogo com propostas a atuar em espaços não escolares teria uma formação desvinculada da docência.

Franco contribui para a discussão apontando que à Pedagogia escrevendo que “seu campo de conhecimentos será formado pela interseção entre os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da práxis e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essa práxis” (FRANCO, 2008, p. 86). É preciso considerar a reorganização dos cursos de Pedagogia e a reafirmação da identidade desses profissionais como os pensadores da práxis educativa, sendo assim o início do caminho, de uma longa jornada ainda, na reconstrução da dignidade da educação brasileira (FRANCO; MASCARENHAS, 2017).

Iria Brzezinski (2007), também afirma que “faz-se urgente avançar nos estudos sobre a epistemologia da Pedagogia como ciência praxiológica” (BRZEZINSKI, 2007, p. 249).

Para Jocemara Triches (2016, p. 269), é necessário problematizar 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.

Pesquisadores como Franco, Libâneo e Pimenta reivindicam uma legislação clara, consistente e que, ao mesmo tempo contemple a complexidade e diversidade da realidade, para além das divergências acadêmicas e políticas. Apontam à carência de uma legislação que atenda às necessidades sociais e pedagógicas de formação de educadores postas por um mundo em mudança.

Sugerimos, também, que essa reavaliação busque fundamentar-se na articulação entre as dimensões epistemológica, prática e disciplinar, de forma a sustentar um diálogo com a realidade educacional, para potencializar a superação do campo tensional que tem produzido indesejadas rupturas entre as necessidades e as possibilidades da educação brasileira (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.14).

Este posicionamento evidencia a necessidade de integração das três dimensões da Pedagogia, já citadas anteriormente no início do capítulo I, ou seja, sua epistemologia, baseada na tradição teórica e nos saberes da prática, incorporado às condições históricas atuais, fornecendo elementos para a elaboração de uma legislação específica para os cursos de Pedagogia.

Temos, a esse respeito, uma grande apreensão sobre os rumos que tomará o curso de Pedagogia no Brasil, uma vez que o que existe é uma quietude perante os fatos mesmo sabendo-se que a questão conceitual sobre as noções de pedagogia e docência ainda continuam presentes não apenas no debate acadêmico, mas nas próprias consequências dessa imprecisão no funcionamento das escolas. O que se tem colocado em debates e que pretendemos colaborar para discussão nos remetendo à fala de Silva (2003) é o significado disso tudo. O que restará à Pedagogia?

O curso de Pedagogia, como curso de formação de professores da Educação Básica: Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e formação de professores em nível de Ensino Médio, instituído pela Legislação em vigor (Diretrizes Curriculares - Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006), encontra-se em contradição com a Pedagogia como Ciência da Educação, pois essa

legislação compreende que a Pedagogia tem como base a docência e, infelizmente, não considera o estudo do fenômeno educativo, em múltiplas dimensões (FRANCO; MASCARENHAS, 2017, p.48).

Ainda nesse ponto, uma questão adicional diz respeito à certificação profissional do trabalho a ser realizado pelo licenciado em Pedagogia, bem como determinações específicas que garantam uma carga horária eficaz na definição do currículo necessário para abranger a formação proposta.

A segunda contribuição que esta pesquisa suscita refere-se a problemas do currículo de formação. Várias contribuições trazidas pelos pesquisadores ouvidos ou consultados para esta pesquisa mostram insuficiências quanto à organização curricular. Clélia Brandão, por exemplo, afirma que “*ainda não conseguimos um currículo orgânico*”. Trata-se, segundo a pesquisadora, do currículo que decorre de ordenamentos legais e jurídicos e, também, das realidades socioeducativas, já que dele deve se modificar de acordo com as necessidades, mudanças e lógicas sociais recorrentes do processo histórico humano. Permito-me ligar este raciocínio ao pensamento de Libâneo quando afirma que, no debate acerca da formação de educadores bem como do conteúdo dessa formação, tem faltado um olhar maior à realidade e à prática que realmente acontece nas escolas. Segundo ele, “as ideias não são simplesmente produtos de outras ideias, mas são provocadas ou alteradas pela experiência material, pela prova da prática” (2006, p.869).

É sabido, por exemplo, como políticas curriculares acabam atendo-se exclusivamente aos saberes práticos, desconhecendo a dimensão epistemológica de um campo científico, ou de como saberes teóricos podem não se transformar, necessariamente, em saberes práticos ou mesmo em matérias de ensino (LIBÂNEO, 2006, p. 870).

Pesquisas de Pimenta (1998; 2002; 2004), Libâneo (2000; 2006; 2010) e Franco (2008) que denunciam um currículo fragmentado em decorrência da polivalência profissional do professor, corroboram com os achados desta pesquisa ao apontar uma incerteza em relação ao curso no que se refere à insuficiência de carga horária para formar perfis de diferentes profissionais em um único curso. O curso de Pedagogia em sua base formativa ainda carece de clareza e um currículo que contemple de forma adequada aos objetivos que se propõe com diferentes atribuições profissionais. Por exemplo, presume-se que o curso de Pedagogia forme o pesquisador em educação. No entanto, de acordo com a fala de Antônio Joaquim Severino, “*temos um grande*

*quantitativo de profissionais que estão desvinculados da pesquisa” (Entrevista realizada em 27/08/2018).*

Outra constatação referente ao currículo é de que o curso de Pedagogia tende a se constituir em um curso generalista que não contempla o conhecimento disciplinar necessário para o exercício da profissão e sequer os conhecimentos pedagógico-didáticos específicos. São inquietantes as conclusões de Libâneo em pesquisa relacionada com o currículo dos cursos de Pedagogia. Ele escreve:

O que ressalta na análise do currículo dos cursos de Pedagogia é a ausência do ensino de conteúdos específicos das matérias que os futuros professores irão ensinar às crianças. O professor formado ingressa nas classes de Anos Iniciais despreparado para ensinar os conteúdos. [...] Ocorre no Brasil, no âmbito da formação de professores, um estranho paradoxo. Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que precisam dominar conhecimentos e metodologias de conteúdos muito diferentes como português, matemática, história, geografia, ciências e, às vezes, arte e educação física, não recebem esses conteúdos específicos em sua formação. Enquanto isso, os professores dos Anos Finais, preparados em licenciaturas específicas, passam quatro anos estudando uma só disciplina, aquela em que serão titulados (LIBÂNEO, 2017, p.70).

Por tudo que foi exposto até aqui, há fortes indícios para afirmar a fragilidade que permeia o curso de Pedagogia enquanto locus de produção de conhecimento. Os dissensos estão longe de terminar, dado os embates que ainda persistem na atual formação destinada ao curso de Pedagogia.

A terceira contribuição desta pesquisa remete ao papel da universidade na formação de professores. Todos os participantes que trouxeram seus posicionamentos são unânimes em colocar um peso substantivo na formação de professores.

Aguiar e Scheibe trazem como posição propositiva, “recolocar o papel da universidade na formação dos professores” (1999, p. 15). Para as autoras, pensar o curso de Pedagogia desvinculado da formação de professores é deixar de contemplar a complexidade da história do curso e da formação de professores no país, pois, a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, como espaço de formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem, também, o papel de vincular a formação ao ensino universitário, além ainda de superar a dicotomia existente entre teoria e prática e do pensar e fazer.

A opção histórica que faz sentido configurar neste momento é aquela que resulta de um trabalho de mediação que não apenas contemple uma discussão conceitual, mas também a complexidade histórica do curso, e o seu papel no encaminhamento das questões educacionais. É

a mediação da discussão nacional, daqueles que estão envolvidos com a prática, que pode dar a direção mais correta para o momento histórico (AGUIAR; SCHEIBE, 1999, p.15).

Luiz Carlos Freitas sinaliza, em sua entrevista, para a importância do trabalho docente na formação do pedagogo. Segundo o pesquisador, a docência é essencial para dar uma “*sensibilidade prática da atividade fim da educação*”, aos outros trabalhos do tipo gestão, por exemplo, embora “*não encontramos a forma de materializar este princípio, por uma série de razões, inclusive nossa estrutura universitária e as teorias dominantes nela*” (Entrevista realizada em 06/06/2018).

Antônio Joaquim Severino defende que a posição da Anfope tem procedência, pois a docência é dimensão essencial da atividade do professor. Isso implica que a licenciatura, tal como a entendemos no Brasil, deveria dedicar muito foco no preparo do profissional educador para essa modalidade de intervenção. Mas, por outro lado, defende também, naquele contexto como hoje, que a boa docência e a boa formação para a docência, em qualquer nível em que ela se destina, pressupõem a construção do conhecimento, ou seja, pressupõe a atitude investigativa, a pesquisa.

*Por isso, que no meu modelo ideal, a formação do profissional da educação integraria licenciatura e bacharelado, de tal modo que um egresso desse curso poderia e deveria ser simultaneamente tanto um docente, um especialista em gestão educacional e um cientista (Entrevista realizada em 28/08/2018).*

Libâneo acentua sempre em seu trabalho a importância da formação de professores, corroborando os depoimentos anteriores. Ele declara:

O posicionamento que nos move é a crença no poder social e político da escola, tendo como base o direito de todos, em condições iguais de oportunidades de acesso aos bens culturais, ao desenvolvimento das capacidades individuais e sociais, à formação da cidadania, à conquista da dignidade humana e da liberdade intelectual e política, enfim, das justas liberdades. Este é um trabalho para professores e para pedagogos-especialistas, e é nessa direção que os cursos de formação precisam caminhar (LIBÂNEO, 2006, p. 873).

Esta síntese final da pesquisa buscou trazer contribuições de estudiosos e pesquisadores para repensar o estatuto epistemológico da Pedagogia, as finalidades do curso de Pedagogia, a organização curricular e o papel das faculdades de educação na formação profissional de educadores, a despeito das divergências, conflitos e



contradições evidenciadas nesta pesquisa. Muitas das questões aqui trazidas e discutidas são reincidentes, elas desaparecem, reaparecem, e continuam em disputa.

Independentemente de embates político-pedagógicos em relação a finalidades educativas escolares, concepções de docência, de Pedagogia, temos hoje outra composição de forças políticas e ideológicas, o que nos leva a repensar nossas formas de luta e de produção acadêmica, pois estamos frente a um embate maior que se refere ao confronto de um projeto político de direita em atual vigência no país, que tem por detrás interesses privados nacionais e internacionais que são frutos da internacionalização das políticas educacionais impulsionada pela globalização do mercado que de acordo com Libâneo (2019) no contexto educacional impulsiona diferentes finalidades educativas, objetivos, decisões curriculares, concepção de escola, de formação de professores, de avaliação.

De acordo com Libâneo (2019), em texto de conferência proferida no Simpósio de Pedagogia da PUC de Belo Horizonte, este é um momento adequado para repensarmos as finalidades educativas escolares, para que serve a escola e buscar a composição coletiva de uma pauta comum que unifique nossa luta e nossa resistência. Tudo isso é pré-requisito para refundar a Pedagogia como campo próprio de conhecimento, para podermos ajudar a escola e os professores.

## REFERÊNCIAS

---

AGUIAR, M. A. S. et al. **Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.** In: Revista Educação e Sociedade, out. 2006, vol. 27, n. 96, 2006, p. 819-842.

AGUIAR, M.A.S. **A formação dos profissionais da educação básica no curso de pedagogia.** In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional. 2 ed. Campinas: Papirus, 2002.

ALVES, A. M. **O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade.** Revista de Psicologia da UNESP 9(1), 2010.

ANDRADE, J. ; SMOLKA, A. (2009). **A construção do conhecimento em diferentes perspectivas: contribuições de um diálogo entre Bachelard e Vigotski.** Ciência e Educação, 15 (2), 245-268.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 2010, 281 p.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: a psicanálise do conhecimento objetivo.** Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado.** Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BISSOLI DA SILVA, C.S. **Curso de Pedagogia no Brasil: uma história de busca de afirmação de identidade. 1998.** Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 1998.

\_\_\_\_\_. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto.** In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. SP: Cortez, 2002, p. 129-152.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: UNESP, 2004. 86 p

BRZEZINSKI, I. **Trajatória do Movimento para as reformulações dos cursos de formação dos profissionais da educação: do Comitê (1980) à Anfope (1982).** Em Aberto, Brasília, v. 12, n. 54, 1992a. p. 75-86.

\_\_\_\_\_. **A Formação dos Profissionais da Educação na Perspectiva da ANFOPE e a Nova LDB da Educação Nacional.** Boletim Anfope, Campinas, São Paulo, v. 1, n. 4, 1992b. p. 9-19.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas, SP: Papirus, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e formação de professores: dilemas e perspectivas.** In: Anais do VIII ENDIPE, Florianópolis, NUP/CED/UFSC, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de Professores: um desafio.** Goiânia: UCG, 1996c.

BRZEZINSKI, I; ALLI, E. **Encontros Nacionais da ANFOPE.** Série Documentos - Coletânea Anfope, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 1993. p. 1-138. 213.

BOMENY, H. **O Seminário OREALC/UNESCO sobre o Futuro da Educação na América Latina e Caribe. Relatório de evento da UNESCO.** RJ: Fundação Getulio Vargas; PREAL(BR), 2000. Disponível em: Acesso em: fev/2019.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CRUZ, G. B. **Curso de Pedagogia no Brasil. História e formação com pedagogos primordiais.** Rio de Janeiro: Wak, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991

BEST, J.W. **Como investigar en educación.** 2. ed. Madrid: Morata, 1972.

COSTA, L J.de O. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: das proposições oficiais às propostas curriculares.** 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

CRUZ, B. C. **A Formação Profissional Específica nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia: a Apropriação de Saberes para a Docência.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2011.

CONNEL, R. W. **Política educacional, hegemonia e estratégias de mudança social.** In: Teoria e Educação: Discurso pedagógico, cultura e poder. 1992, p. 66-90.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira.** Estudos RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan/abr, 2011. Disponível em: Acesso em: jan. 2019.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação, n. 18, p. 35-40, set./out./nov./dez., 2001.

DURLI, Z; BAZZO, V. L. **Diretrizes Curriculares Para O Curso De Pedagogia: concepções em Disputa.** In: ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB v. 3, n.2, p. 201-226, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/938/709>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

EVANGELISTA, O. **Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, jul./dez. 2001. p. 247-259.

\_\_\_\_\_. **A formação universitária do professor: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938).** Florianópolis: NUP/CED/UFSC/ Editora Cidade Futura, 2002.

\_\_\_\_\_. **A formação universitária do professor: o debate dos anos 1920 e a experiência paulista dos anos 1930.** In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **Curso de Pedagogia: propostas em disputa. Exposição realizada no 1o Encontro Catarinense de estudantes de Pedagogia.** Florianópolis: UFSC. Mesa-Redonda com Helena de Freitas (ANFOPE) e Beatriz Luce (CNE). 29 out. 2005.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. **Professor obstáculo ou obstáculos ao professor?** Florianópolis, 2006.

EVANGELISTA, O. ; TRICHES, J. **Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor.** Educar em Revista (Impresso), v. 1, p. 185-198, 2012

\_\_\_\_\_. **Curso de Pedagogia: espaço de reconversão do professor em superprofessor.** In: IX Seminário Internacional de la RED ESTRADO, 2012, Santiago, Chile. Anais do VI Encontro Brasileiro da Rede Estrado. Santiago, Chile: UCH; CLACSO, 2012.

\_\_\_\_\_. **Curso de Pedagogia no Brasil: aligeiramento da formação e reconversão docente.** In: X Seminário Internacional RedeEstrado 'Direito à educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputa'. 2014, Salvador, BA. X Seminário Internacional RedeEstrado

"Direito à educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputa". Salvador, BA: EDUNEB, 2014. v. 1. p. 1-15.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa.** In: VII ANPEd Sul, 2008, Itajaí/SC. CD Row: Anais da VII ANPEd Sul. Itajaí/SC: UNIVALI, 2008.

\_\_\_\_\_. **Docência, gestão e pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, p. 178-203, 2009.

FANFANI, E. T. **Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente.** Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, v. 28, n. 99, 2007.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica.** 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FRANCO, Maria A. S.; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Elementos para a Formulação de Diretrizes Curriculares Para Cursos De Pedagogia.** cadernos de pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v37n130/05.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia como ciência da educação.** Campinas: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia como ciência da educação: entre praxis e epistemologia.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia da pesquisa-ação.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Para um currículo de formação de pedagogos.** In: Pimenta, Selma Garrido (Org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-127.

FRANCO, M. A. S; MASCARENHAS, A. D. N. **De pedagogos a professores: balanço de uma década das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia no Brasil.** Revista Internacional de Formação de Professores. v.2, n.1, jan./mar. 2017.

FREITAS, H. C. L. de. **Trabalho, relação teoria/prática e o curso de pedagogia.** In: Brzezinski, Iria (Org.). Formação de professores: um desafio. Goiânia: UCG, 1996.

\_\_\_\_\_. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.** In: Educação e Sociedade, Campinas, v.20, no 68, dez. 1999. p.17-44.

\_\_\_\_\_. **Construir políticas de formação contra a barbárie neoliberal: as diretrizes para os cursos de formação de professores da educação básica.** In: PUCVIVA, São Paulo, no 13, jul./set. 2001. Disponível em: . Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** In: **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 23, no 80, set. 2002. p.136-167.

\_\_\_\_\_. **Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004. p.89-116.

FREITAS, L. C. **A internalização da exclusão.** **Educação & Sociedade,** Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002b.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e da prática pedagógica.** **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 7, n. 22, p. 12-19, 1985.

\_\_\_\_\_. **Projeto histórico, ciência pedagógica e didática.** **Educação & Sociedade,** São Paulo, v. 9, n. 27, p. 122-140, 1987. FREITAS, L.C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992.

FONTANELLA, S. **A Formação docente nos documentos da ANFOPE, nas DCNS e na pedagogia.** 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2011.

FONTANA, J. **História: análise do passado e projeto social.** Trad.: Luiz Roncari. Bauru: EDUSC, 1998. 440p.

FUSARI, J. C.; CORTESE, Marlene Pedro. **Formação de professores em nível de 2º grau.** **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 68, p. 70-80, 1989.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. **Professores no Brasil: impasses e Desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A. (Org.). **Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor.** Documento Técnico. Brasília: Unesco/MEC/Capes, 2012.

GONÇALVES, S. R. V. **O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: da formação específica para a formação generalista.** **Rev. Espaço do Currículo (online),** João Pessoa, v.10, n.2, p. 244-258, mai./ago. 2017.

GERMANO. J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964- 1985).** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIMENES, N. A. S. **Graduação em Pedagogia: identidades em conflito.** Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

GOODE, W. J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. 2 ed. São Paulo. Ed. Nacional, 1969.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. de F. **As Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática**. In: XIII ENDIPE, 2006, Recife-PE. Recife: Bagaço, 2006. p.185-12.

KUENZER, A.Z. **As políticas de formação: a construção de identidade do professor sobrando**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p.163-183, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes curriculares da Pedagogia: Um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?** In: SILVA, Aída M. M.;MACHADO, Laeda B.;MELO, Márcia M. O.;AGUIAR, Maria da C.C.. (Org.). Novas subjetividades. currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. 1ed.Recife (PE): Edições Bagaço, v. 1, p. 213-276, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação dos profissionais da educação**. In: Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-58.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação - Visão crítica e perspectiva de mudança**. In: Revista Educação e Sociedade, Goiânia-GO, p. 237-277, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **As diretrizes curriculares da pedagogia – campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo**. 2005. Disponível em: <[http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlos\\_Libaneo2005.htm](http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlos_Libaneo2005.htm)>. Acesso em: set de 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, out. 2006, 2006. p. 843-876.

\_\_\_\_\_. **O Ensino das didáticas, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1775/1369>>. Acesso em: set de 2018.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katalysis, v. 10, p. 35-45, 2007.

LIMONTA, S.V. **Currículo e formação de professores: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás**. 2009. 327f. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2009.

MACHADO, S.F; TERUYA, T. K. **O manifesto de 1932 e as repercussões na formação de professores da rede pública de ensino.** Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT2%20PDF/O%20MANIFESTO%20DE%201932%20E%20AS%20REPERCUSS%20ES%20NA%20FORMA%C7%C3O%20DE.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/O%20MANIFESTO%20DE%201932%20E%20AS%20REPERCUSS%20ES%20NA%20FORMA%C7%C3O%20DE.pdf)> Acesso em: 23 de set de 2018.

MARIN, A. J. **Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade.** In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (orgs.). Concepções e práticas de formação de professores diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.57-73.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARX, k. **O capital: crítica da economia política.** Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores, livro 1, tomo 2).

MASCARENHAS, A. D. N. **Formação de pedagogos e identidade profissional: tensões sobre a diversidade de habilitações profissionais.** 192 f. il. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MAZZUCO, N. G.. **O Manifesto de 1932: Velha filosofia no pensamento dos pioneiros da educação nova.** Maringá: UEM, 2004. 140 p. Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual de Maringá.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.** In: Revista Iberoamericana de Educação, n. 25, Jan-Abr, Chile: OEI, 2001. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie25a06.PDF>>. Acesso em: jan. 2019.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementariedade?** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-248, jul.-set. 1993.

NAURA, S. C. F. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006

NEVES, L. M<sup>a</sup> W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, António Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158.

OLIVEIRA, Leandra Martins de. **Políticas educacionais na formação da professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de licenciatura.** In: Periódico Ensaio: aval. pol. públ. Educ, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 235-252, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/489>>. Acesso em: jan. 2019.



PIMENTA, S.G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1988.

\_\_\_\_\_. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança**. In: PIMENTA, S.G.; LIBÂNEO, J.C. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da prática resignificando a Didática**. In *Didática: embates contemporâneos* (p. 154 ). São Paulo: 2010, Loyola.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, ciência da educação (?)**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, U.de A. **O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de complementação pedagógica**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 153-198.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão escolar**. São Paulo. Cortez, 2011.

PORTELINHA, Â. M. S. **A Pedagogia nos Cursos de Pedagogia: Desvelando os Aspectos Teórico-Científicos e Prático- Organizacionais Pós-Diretrizes Curriculares Nacionais**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

POPKEWITZ, T.S. **Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial**. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os Professores e a sua Formação*, pp.35- 50, Lisboa: Pub. Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Cultura, pedagogia e poder**. In: *Política educacional, hegemonia e estratégias de mudança social*. In: *Teoria e Educação: Discurso pedagógico, cultura e poder*. 1992. p. 91-107.

REGO, T. C.; MELLO, G. N. de. **Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência**. In: *Conferência Regional “O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades”*, de 10 a 12 de julho de 2002, Brasília, Brasil: UNESCO; PREAL; BID; MEC, 2002. Disponível em: <[www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf](http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf)>. Acesso em

RIBEIRO, L. L. **Diretrizes Curriculares Nacionais: a configuração da docência expressa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia**. Dissertação (Mestrado em Educação). - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

RIBEIRO, M. L. L.; MIRANDA, M. I. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política**. In: XII Jornada do HISTEDBR, X Seminário de dezembro: a crise do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. 2014, Caxias. Anais... Caxias, MA: UEMA, 2014.

RIBEIRO, D. M. **Aspectos relevantes da pesquisa histórica: alguns pontos de vista.** Anais do VIII ENEM – Comunicação Científica GT 5 – História da Matemática e Cultura.

RICHARDSON, R. e colaboradores. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2009.

RODRIGUES, M. F; KUENZER, A. Z. **As Diretrizes CURRICULARES para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática.** In: Olhar de professor, Ponta Grossa, 10(1): 35-62, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1474/1119>>. Acesso em jan. 2019.

ROMANOWSKI, J. P. **Conhecimentos Pedagógicos nos Cursos de Licenciatura.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16. Campinas. 2012. Anais... Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: Acesso em: jan. 2019.

SANTOS, M. R. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: disputas e “consensos” no conselho nacional de educação.** 2011. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofias e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, p. 99-134, 2007.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas/SP: Autores associados, 2013. P.347-398

SCHEIBE, L. **A compreensão histórico-crítica da educação.** In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Formação e identidade do pedagogo no Brasil.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **O curso de Pedagogia no embate entre concepções de formação.** In: GUIMARÃES, Valter Soares. Formar para o mercado ou para a autonomia. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogo: perspectivas e desafios frente às novas diretrizes curriculares.** In: Anais do Fórum de Educação, Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, set. /2002a.

\_\_\_\_\_. **Políticas de formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas.** In: ANAIS da 26a Reunião Anual da ANPED, Poços de caldas: MG, 2003.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. **Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão.** In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, no 68, dez. 1999. p. 220-238.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. **A política de expansão do ensino superior no Brasil: avaliação e credenciamento.** 2002b.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. **A construção de uma base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil.** Contrapontos, Itajaí, v1, 2001. p.91-103.

SILVA, C.S.B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: Autores Associados, 1999.

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

SHIROMA, E. O. **Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. Trabalho e Educação.** vol. 13, n. 2, 2004a. <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1175/926>. Acesso

SELLTIZ, C. *et al* . **Métodos de pesquisa das relações sociais.** São Paulo: Herder, 1971.

SOARES, S. T. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil (19962006): ambiguidades nas propostas de formação do pedagogo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/SE, Universidade Federal do Paraná, 2010.

TANURI, L. M. **História da formação de professores.** In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, mai-jun-ago 2000.

\_\_\_\_\_. **História da formação de professores.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, mai./jun./jul./ago., 2000. Disponível em:. Acesso em: 02 ago. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C.; FANFANI, E. T. **Nuevos maestros para nuevos estudiantes. Em PREAL. Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño.** Santiago: Editorial San Marino,2004.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

WARDE, M. J. **A favor da educacao, contra a positivizaeao da filosofia.** Em *Aberto*, Brasilia, n. 45, p. 27-33, jan./mar. 1990. .

\_\_\_\_\_. **História e Modernidade ou de Como Tudo parece em construído e já é Ruína.** In: Cadernos ANPEd, Porto Alegre, n. 4, p. 37 -44. set. 1993.

WALKERDINE, V. **Developmental Psychology and the Child-Centred Pedagogy: the insertion of Piaget into early education.** In: HENRIQUES, J. et al. Changing the Subject. London: Methuen, 1984.

## FONTES DOCUMENTAIS

---

ANFOPE et al. **Documento das entidades sobre a Resolução do CNE**. ANFOPE, ANPEd e CEDES. 2005. Disponível em: Acesso em: set. 2018.

ANFOPE, ANPEd, CEDES. **A definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia - Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação, visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**, 10 set. 2018.

ANFOPE. **Manifesto de Brasília. Posicionamento contrário ao Projeto de Resolução do CNE**, Brasília, 07 jun. 2018. (mimeo).

ANFOPE. **Documento Final do VI Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1992. Disponível em: Acesso em: jul. 2005. ANFOPE. **Documento Final do VII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1994. Disponível em: Acesso em: jul. 2018.

ANFOPE. **Documento Final do VIII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1996. Disponível em: Acesso em: jul. 2005. ANFOPE. **Documento Final do IX Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1998a. Disponível em: Acesso em: jul. 2018.

ANFOPE. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação**. In: **Documento Final do IX Encontro Nacional**, Campinas, 1998b (mimeo).

ANFOPE. **Documento Final do X Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 2000. Disponível em: Acesso em: jul. 2018.

ANFOPE. **Documento Final do XI Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: Acesso em: jul. 2018.

ANFOPE. **Documento Final do XII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: Acesso em: jul. 2018.

ANFOPE. **Documento Final do XIII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 2006. (mimeo.).

ANFOPE. **Encontros Nacionais da ANFOPE - Série Documentos - Coletânea Anfope**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-138, 1993.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial**. Resumo Executivo. Washington: BM, 2011.

BORDAS, Merion Campos; BAZZO, Vera Lúcia; BENÍCIO, Maria. **FORUMDIR: uma história de lutas**. 2000.

BRASIL. **Decreto-Lei no 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. 1939.** BRASIL. **Decreto-Lei no 8.558, de 4 de janeiro de 1946. Cria cargos isolados de provimento efetivo, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde e dá outras providências. 1946.**

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Documenta no 1, 1962.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer no 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura.** Relator: Valnir Chagas. Documenta no 10, 1962. p.95-100.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer no 251/1962. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia.** Relator: Valnir Chagas. Documenta, no 11, 1963a. p. 59-65.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE no 62/1962. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia.** Documenta, no 11, 1963b.

BRASIL. **Decreto-Lei no 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa os princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências.**

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer no 12, de 3 de fevereiro de 1967. Trata da formação de professores para as disciplinas específicas do ensino médio técnico.** Documenta, no 22, 1967.

BRASIL. Lei no 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Brasília, Diário Oficial da União, no 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer no 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia.** Relator Valnir Chagas. Documenta, no 100, 1969a. p. 101-179.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução no 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia.** Documenta, no 100, 1969b. p. 113-117.

BRASIL. Presidência da República. **Primeiro (I) Plano Nacional de Desenvolvimento (PND): 1972/1974.** Brasília: IBGE, 1971.

BRASIL. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, Diário Oficial da União de 12/8/1971.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Indicação CFE no 22. A formação do magistério. Proposta introdutória a nova política de formação do magistério.**

**Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 08/02/1973a.** In: CHAGAS, Valnir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Indicação CFE no 23. As licenciaturas da área da educação geral. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 08/02/1973b.** In: CHAGAS, Valnir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Indicação CFE no 36. Curso de licenciatura em Educação Artística. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 09/08/1973c.** In: CHAGAS, Valnir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE no 23, de 23 de outubro de 1973d. Fixa os mínimos de conteúdos e duração do Curso de Educação Artística.**

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Indicação CFE no 46. Curso de licenciatura em Ciências. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 07/06/1974.** In: CHAGAS, Valnir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE no 30, de 11 de julho de 1974. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a observar na organização do Curso de Licenciatura em Ciências.**

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Indicação CFE no 67. Estudos Superiores de Educação. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 02/09/1975a.** In: CHAGAS, Valnir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Indicação CFE no 68. A formação pedagógica das licenciaturas. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 04/12/1975b.** In: CHAGAS, Valnir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976. BRASIL. Ministério do Interior. II Plano Nacional de Desenvolvimento: programa de ação do governo para a Região Centro-Oeste – 1975-1979. Brasília, 1975.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Indicação CFE no 70. O preparo dos especialistas em educação. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 29/01/1976a** In: CHAGAS, Valnir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Indicação CFE no 71. A formação de professores para a educação especial. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 12/02/1976b.** In: CHAGAS, Valnir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **A formação de Recursos Humanos para a Área da Educação. Documento II – C.E.A.E.,** Brasília, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria no 74, de 5 de fevereiro de 1985. Institui as Comissões de Especialistas de Ensino e estabelece suas atribuições.** Brasília: MEC, Documenta (291), mar. 1985, p.129.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Portaria no 39, de 17 de março de 1987. Designa Conselheiros para constituírem Comissão Especial de Reformulação dos Currículos dos Cursos de Licenciatura.** Brasília: MEC, Documento (315), mar. 1987a, p.305.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria no 509, de 30 de setembro de 1987. Institui as Comissões de Especialistas de Ensino e estabelece suas atribuições.** Brasília: MEC, Documenta (323), nov. 1987b, p.263.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria no 59, de 20 de fevereiro de 1989. Constitui Grupo de Trabalho com o objetivo de estimular, coordenar e articular o desenvolvimento de estudos e análises sobre educação brasileira, bem como consolidar propostas destinadas a subsidiar a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, Documenta (339), mar. 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria no 287, de 10 de dezembro de 1992. Institui as Comissões de Especialistas de Ensino e estabelece suas atribuições.** Brasília: MEC, Diário Oficial da União, 14 dez. 1992. BRASIL. **Lei no 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.** Brasília, 1995b. Disponível em: . Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória no 1.159, de 26 de outubro de 1995. Altera dispositivo da Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.** Brasília, Documenta (416), out./nov./dez. 1995a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: MEC. Disponível em: . Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Edital 04/1997. Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC.** Brasília: MEC, dez. 1997.

BRASIL. **Decreto no 2.306, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória no 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20,45, 46 e § 1o , 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília-DF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução no 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as**



**disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.** 1997b. Diário Oficial da União, 15 jul. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria no 146, de 10 de março de 1998. Designa professores para integrarem Comissões de Especialistas.** Brasília: MEC, Documenta (438), mar. 1998, p.79.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria no 972, de 22 de agosto de 1997. Institui as Comissões de Especialistas de Ensino e estabelece suas atribuições.** Brasília: MEC, Documenta (431), ago. 1997c, p.405.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP no 053/1999, de 28 de janeiro de 1999a. Dispõe sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação.** Disponível em: Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE no 115/1999, de 10 de agosto de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação.** Diário Oficial da União, 06 set. 1999b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CP no 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Artigos 62 e 63 da Lei 9.394/1996 e o artigo 9o , § 2, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/1961, com a redação dada pela Lei 9.131/1995.** Diário Oficial da União, Brasília, 1999c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES no 970/1999, de 9 de novembro de 1999d. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e a Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia.** Disponível em: Acesso em: dez, 2018.

BRASIL. **Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 7 dez. 1999e.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria no 647, de 24 de maio de 2000. Designa membros titulares e respectivos suplentes da Comissão Nacional de Formação de Professores.** Brasília: MEC, 2000a. Disponível em: <http://www.abmes.org.br>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria no 1.518, de 16 de junho de 2000. Designa membros das Comissões de Especialistas de Ensino.** Brasília: MEC, 2000b. Disponível em: Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto no 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2o do artigo 3o do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 8 ago. 2000c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP no 10, de 9 de maio de 2000. Proposta de revisão do Decreto Federal no 3.276 de 1999.** Documenta (464), Brasília, mai. 2000d.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria MEC/CNE no 1.531, de 29 de setembro de 2000. Institui a Comissão do Curso de Pedagogia, com a atribuição de definir a abrangência, os objetivos e outras especificações necessárias à elaboração da prova a ser aplicada no Exame Nacional do Curso de Pedagogia, no ano de 2001.** Diário Oficial da União, Brasília, 03 out. 2000e, Seção 2, p.5.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP no 009/2001, de 08 de maio de 2001a. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena.** Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p.31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP no 21/2001, de 06 de agosto de 2001b. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP no 027/2001, de 02 de outubro de 2001c. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p.31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP No 028/2001, de 02 de outubro de 2001d. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p.31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002, Seção 1, p.31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002, Seção 1, p.9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP no 5/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília: CNE, 13, dez. 2005b. Disponível em: Acesso em: abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP no 3/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília: CNE, 21, fev., 2006a. Disponível em: , Acesso em: abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução no 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.

BRZEZINSKI, Iria. **Contribuições na Audiência Pública Nacional sobre “Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de nível superior”**, realizada no Conselho Nacional de Educação – CNE. Brasília, 2001.

CEEP, CNFP. **Documento norteador para Comissões de autorização e reconhecimento de curso de pedagogia.** Brasília: MEC/SESu, 2001.

CEEP, CNFP. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.** Brasília, abr. 2002.

CEEP. **Ata da reunião da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia.** Brasília, 10,11 e 12 nov. 1996.

CEEP. **Ata de reunião da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia.** Brasília, 17 e 18 jun. 1998a.

COMITÊ PRÓ-FORMAÇÃO DO EDUCADOR. **Documento Final do I Encontro Nacional,** Belo Horizonte, 1983.

CONARCFE. **I Encontro de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.** São Paulo, jul. 1984a. Disponível em: Acesso em: jul. 2018.

CONARCFE. **II Encontro de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.** Niterói, out., 1984b. Disponível em: Acesso em: jul. 2018.

CONARCFE. **III Encontro de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.** Campinas, mai. 1985. Disponível em: Acesso em: jul. 2018. CONARCFE. **Documento Final do II Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.** Belo Horizonte, 1986.

CONARCFE. **Documento Final do IV Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.** Belo Horizonte, jul., 1989. Disponível em: Acesso em: jul. 2018.

CONARCFE. **Documento Final do V Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador**. Belo Horizonte, jul., 1990. Disponível em: Acesso em: jul. 2018.

FORUMDIR. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia**. Porto Alegre/RS, dez. 2003.

FORUMDIR. **Considerações do FORUMDIR sobre a proposta do Conselho Nacional de Educação de Resolução que institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. 2005a.

FORUMDIR. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia**. 2005b.

MANIFESTO. **Manifesto de Educadores Brasileiros. sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**. Encaminhado ao CNE em 20 de setembro de 2005.

## ANEXOS

---

### ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA

No período entre 2004 - 2006 ocorreram debates e polêmicas em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, a qual finalmente foi homologada e posta em vigência. Como foi o processo de discussão e formulação dessas Diretrizes no período antes e depois de homologada? Qual foi sua atuação e posicionamento nesses acontecimentos e no debate?

Com a constituição de várias Comissões pela formação de professores a partir dos anos 1980, culminando com a criação formal da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) no mesmo ano, ocorreram, frequentemente, em paralelo, reuniões promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) para discutir a situação de formação de professores e do curso de Pedagogia. De quais se lembra que participou? Em relação, à identidade do curso, definição de pedagogia e docência, finalidades e objeto do curso, critérios de qualidade do curso, perfil do egresso, elementos do currículo e outros temas, que posições defendeu?

Como se posicionava, à época, acerca de finalidades e funções da escola de Ensino Fundamental? Que relação fazia entre esse posicionamento e os pontos de vista que defendia em relação ao curso de Pedagogia?

Fazendo uma retrospectiva sobre a trajetória da Resolução CNE n. 1, de 2006 até hoje, pode me dizer seu posicionamento atual sobre essa Resolução? Como vê hoje os resultados? Que mudanças ocorreram? Foram positivas ou negativas? Contribuiu para melhorar a qualidade do curso? Resolveu problemas de identidade do curso, currículo, etc.?

Qual sua opinião hoje sobre o campo teórico e investigativo da pedagogia? Que opinião tem hoje sobre a formação do pedagogo “stricto sensu” (bacharel) e do licenciado em pedagogia?

Independentemente de seus posicionamentos por ocasião das polêmicas em torno da Resolução CNE n.1 de 2006, como avalia hoje o curso de Pedagogia em relação aos temas recorrentes mencionados na questão 2?

Em relação mais direta com a identidade do curso de Pedagogia e com o currículo para a formação profissional do licenciado, como se posiciona hoje sobre críticas de alguns setores de que o curso é demasiado genérico ou demasiado teórico, de que falta mais conhecimento específico para o exercício profissional, de que falta conhecimento dos conteúdos específicos que futuros (as) professores (as) irão ensinar as crianças?

Como se posiciona hoje quanto aos princípios formulados pela ANFOPE em seus documentos ao defender que a base da identidade profissional de todo educador é a docência?

## **ANEXO II - MANIFESTO DE EDUCADORES BRASILEIROS. SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA. (CÓPIA)**

### **MANIFESTO DE EDUCADORES BRASILEIROS SOBRE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA**

Os signatários deste documento dirigem-se aos membros do Conselho Nacional de Educação - CNE e à comunidade de educadores e pesquisadores do país com a finalidade de manifestar sua posição contrária ao conteúdo da minuta proposta pelo CNE para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, divulgada recentemente, cujos artigos consolidam a equivalência do curso de Pedagogia a um curso de licenciatura para a formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, institucionalizando a designação de pedagogo ao profissional formado nesse curso.

Entendemos que o rumo que o CNE vem conferindo à formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, à vista do que consta do projeto em questão, empobrece a contribuição da análise crítica da educação que se pratica nas instituições de formação e instituições escolares. Enquanto intelectuais e pesquisadores da Pedagogia, consideramos nosso dever contribuir com o CNE nessa complexa responsabilidade de definir o campo de estudos e o perfil do profissional pedagogo, necessários às demandas sociais e educativas da sociedade contemporânea.

O presente documento visa, assim, explicar nossa compreensão da natureza e da identidade da Pedagogia como área de conhecimento e do exercício profissional dos pedagogos, apresentando outros possíveis percursos de formação desses profissionais.

Nosso posicionamento parte da necessidade imperiosa de que os educadores, legisladores e pesquisadores do campo educacional compreendam a relevância social e cultural de conhecer a Pedagogia como campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência e, somente por isso, um curso.

Defendemos que o objeto de uma Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia seja o curso específico de formação de pedagogos para o exercício de atividades pedagógicas nas escolas e nos diferentes espaços educativos da sociedade.

Consideramos que a formação de pedagogos deve se dar nas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação. E entendemos que essa formação se assenta nos seguintes pressupostos:

a) A educação é uma prática social humana, cuja finalidade é possibilitar às pessoas realizarem-se como seres humanos, portanto, partícipes do processo civilizatório, dos bens historicamente produzidos e dos problemas gerados por esse mesmo processo. Ela realiza essa finalidade pela mediação dos conhecimentos, da cultura, dos valores, dos modos de agir, por processos comunicacionais, implicando a apropriação e produção de saberes numa perspectiva crítica tendo por base o interesse emancipatório da sociedade.

b) A Pedagogia, enquanto ciência da educação auxiliada por diferentes campos do conhecimento estuda criticamente a educação como práxis social, visando analisá-la, compreendê-la, interpretá-la em sua complexidade, e propor outros modos e processos para sua concretização, com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária.

c) Nesse processo, a Pedagogia vincula-se diretamente à prática educativa que constitui seu campo de reflexão, pesquisa e análise, tendo como tarefa o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho pedagógico. É ciência da e para a educação, portanto, é a teoria e a prática da educação. Tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno da educação, formula orientações para a prática a partir da própria ação e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação.

É com base nessa argumentação que afirmamos que somente faz sentido existir uma Faculdade/Centro/Departamento de Educação se esta/e incluir, também, o curso de Pedagogia cujo conteúdo sejam os estudos específicos da ciência pedagógica para formar pesquisadores e pedagogos para a escola e outros espaços educativos. E, é claro, que forme, em cursos específicos organizados para tal fim, professores para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e que ofereça a formação pedagógica para os demais cursos de licenciatura para a Educação Básica.

É por tudo isso que se requer uma legislação clara, explícita e, ao mesmo tempo, aberta, para além das divergências acadêmicas e políticas.

### **Organização institucional**

Em face desse posicionamento, entendemos que a formação dos profissionais da educação para a atuação na Educação Básica e em outras instâncias de prática educativa far-se-á nas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação, que oferecerão curso de bacharelado em Pedagogia e curso de Formação de Professores. Compreendemos, entretanto, que o objeto da legislação em questão não pode ser o curso de licenciatura para a formação de professores, mas o de bacharelado em Pedagogia, que se destina à formação de profissionais de educação não docentes voltados para os estudos teóricos da Pedagogia, para a investigação científica e para o exercício profissional no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, incluindo as não escolares.

Para nós, portanto, o curso de Pedagogia constitui-se num curso de graduação cuja especificidade é a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o bacharel pedagogo com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas em diversos campos da sociedade.

Deverá ser oferecido nas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação, em instituições universitárias, com duração mínima de 3.200 horas, num período mínimo de 4 anos.

O currículo de formação do Bacharel em Pedagogia deve assegurar a formação em pesquisa e o exercício de atividades educativas nas escolas e em espaços não-escolares, tais como: sistemas escolares e escolas, incluindo universidades e instituições de ensino



superior; movimentos sociais, organizações comunitárias; mídias, incluindo o campo editorial, vídeos e outras tecnologias; áreas da saúde (projetos de prevenção, difusão científica para fins educativos, etc.); empresas; sindicatos; Instituições culturais, de lazer de turismo para diversas faixas etárias, entre outros.

Em seu exercício profissional, o pedagogo estará habilitado a desempenhar atividades relativas à: formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos e de políticas curriculares; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, para diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); formulação e gestão de experiências profissionais, coordenação pedagógica e assessoria didática a professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem; coordenação de atividades de estágios profissionais em ambientes diversos; formulação de políticas de avaliação e desenvolvimento de práticas avaliativas no âmbito institucional e nos processos de ensino aprendizagem em vários contextos de formação; produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; formulação e coordenação de programas e processos de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores em ambientes escolares e não escolares; produção e otimização de projetos destinados à educação a distância, programas televisivos, vídeos educativos; desenvolvimento cultural e artístico para várias faixas etárias.

Em toda e qualquer inserção profissional e nas funções que exerça, o pedagogo considerará as diversidades, desigualdades culturais e sociais e as necessidades especiais dos seres humanos envolvidos no processo de educação.

A formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, se dará em cursos específicos de licenciaturas, a serem oferecidos nas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação e regulamentados pelas já existentes Resoluções 01 e 02/02 do CNE. A formação de professores para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, também regulamentada pelas citadas Resoluções, será oferecida nas Faculdades/Centro/Departamentos de Educação em parceria com os institutos de conteúdos específicos.

A formação de educadores para atuar no atendimento a demandas específicas, em nível dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Educação de jovens e adultos, Educação indígena, Educação Especial, destinada aos portadores de necessidades especiais) ou, ainda em novos espaços educativos em áreas emergentes do campo educacional, poderá ocorrer de forma suplementar, através da inclusão de disciplinas eletivas ou optativas no currículo dos cursos oferecidos pela Faculdade/Centro/Departamento de Educação, ou ainda, por via de projetos especiais ou cursos de extensão, especialização e outras modalidades, sempre a partir da identificação das demandas sociais e da capacidade instalada nas instituições em termos de pessoal docente e de conhecimento que se produz nas suas áreas de pesquisa, não configurando, portanto, campo profissional específico aos graduados no Curso de Pedagogia.

As Faculdades/Centros/Departamentos de Educação poderão oferecer outras modalidades de cursos de formação contínua e, óbvio, pós-graduação lato e stricto sensu.

O posicionamento que ora tomamos não se põe como disputa de poder de influência junto aos educadores brasileiros. Somos movidos pela crença no poder social e político da escola, tendo como base o direito de todos, em condições iguais de oportunidades, ao acesso aos bens culturais, ao desenvolvimento das capacidades individuais e sociais, à formação da cidadania, à conquista da dignidade humana e da liberdade intelectual e política. Isto é trabalho para professores e para pedagogos, e é nessa direção que os cursos de formação precisam caminhar.

São Paulo, 20 de setembro de 2005.

### ANEXO III - CURRÍCULO DOS INTELLECTUAIS ENTREVISTADOS

**Professor Doutor Antônio Joaquim Severino** lidera o Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação - GRUPEFE. Seus estudos e pesquisas atuais situam-se no âmbito da filosofia e da filosofia da educação, com destaque para as questões relacionadas com a epistemologia da educação.

---

**Professor Doutor Celestino Alves da Silva Junior** atua principalmente nos temas voltados à política educacional, administração educacional, organização do trabalho na escola, ensino superior e avaliação educacional. Foi membro da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, conforme Portaria SESu/MEC n. 146, de 10/3/1998.

---

**Professora Clélia Brandão Alvarenga Craveiro** foi presidente do Conselho Nacional de Educação de 2008 a 2010. Assumiu a Reitora da PUC-Goiás entre 1994-2001. Assumiu várias relatorias entre elas: Avaliação do Plano Nacional de Educações, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial, Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental. É professora Titular da PUC-Goiás, pesquisadora na área de Políticas Públicas, Educacionais e Gestão Escolar.

---

**Professora Doutora Jocemara Triches** desenvolve suas pesquisas dentro da temática de Formação Docente, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia além do próprio curso de Pedagogia. Destacamos em suas produções sua tese de doutorado intitulada Internalização da agenda do capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2015-2016), seu artigo em parceria com Olinda Evangelista Docência, gestão e pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia publicada na Revista Internacional de Formação de Professores v.2 2017.

---

**Professor Doutor José Carlos Libâneo** pesquisa e escreve sobre teoria da educação e é referência nacional em estudos de Didática e formação de

professores. É membro do GT Didática da ANPEd-Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. O professor José Carlos Libâneo como mencionado anteriormente participou efetivamente das discussões acerca da formação docente e reformulação do curso de Pedagogia desde os anos de 1970 liderando o Manifesto dos Educadores Brasileiros. Destaca-se seu livro Pedagogia e pedagogos, para que? Publicado em 2010, além de vários artigos direcionados às críticas quanto ao conteúdo das Diretrizes Curriculares, tais como: Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores publicado na Revista Educação e Sociedade em 2006.

---

**Professora Doutora Leda Scheibe** foi Presidente Nacional da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), de 2000 a 2002; Foi Vice-Presidente da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), em quatro gestões: 1985-1986; 1987-1989; 2009-2011 e 2011-2013 e representante da Anped no Fórum Estadual de Educação de Santa Catarina. Foi membro da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, conforme Portaria SESu/MEC n. 146, de 10/3/1998.

---

**Professor Doutor Luiz Carlos Freitas** é professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - (SP) Brasil. Foi presidente Nacional da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), de 1992 a 1994.

---

**Professora Doutora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco** é membro do Comitê Científico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Colegiado de Gestão do GT de Didática da mesma Associação. Líder do grupo de pesquisa Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação da Universidade Católica de Santos e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEPEFE-USP). Pesquisadora do CNPq como Bolsista de Produtividade PQ Nível 2. Entre suas publicações destacam-se seu livro Pedagogia como Ciência da Educação publicado em 2003, que dá ênfase a pesquisa como eixo predominante na formação do pedagogo e do docente. Além de publicações em parceria com José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta voltadas à temática das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia.

---

**Professora Doutora Selma Garrido Pimenta** coordena (em parceria) o GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador desde 1989, junto ao programa de Pós Graduação em Educação – FEUSP, além de ser Pesquisadora 1 A CNPq. Dentre suas publicações destacam-se os livros organizados por ela, *Pedagogia, Ciência da Educação* publicado em 1996, *Pedagogia e Pedagogos- caminhos e perspectivas* publicado em 2006.

---

**Professor Doutor Umberto de Andrade Pinto** atua na área de formação docente, voltado à Pedagogia e formação de pedagogos, coordenação pedagógica e docência no ensino superior. Em 2017 em parceria com Magali Aparecida Silvestre organizou o livro *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais* que conta com artigos de autoria de Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo entre outros<sup>32</sup>.

---

---

<sup>32</sup> Nesse livro o capítulo I conta entre outros com autoria de José Cerchi Fusari e Cristina Cinto Araujo Pedroso. Tais professores tem ampla participação e produção voltada à formação docente, vale destacar aqui que ambos foram consultados a participar desta pesquisa embora não puderam responder à entrevista.