



Correspondência à Autora
 1 Andressa Grazielle Brandt
 E-mail: andressabrandt@hotmail.com

Instituto Federal Catarinense, Brasil

CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/5766947022430917>

Submetido: 20 maio. 2020
 Aceito: 27 jun. 2020
 Publicado: 01 set. 2020

[10.20396/riesup.v5i0.8652576](https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8652576)

e-location: e019027
 ISSN 2446-9424

Checkagem Antiplágio



Distribuído sobre



Mudanças e Continuidades dos Marcos Legais do Curso de Pedagogia no Brasil

Andressa Grazielle Brandt ¹ <https://orcid.org/0000-0002-8176-1930>

Márcia de Souza Hobold ² <https://orcid.org/0000-0002-4179-608X>

¹ Instituto Federal Catarinense

² Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

Objetiva-se, no presente artigo, analisar os quatro marcos legais do Curso de Pedagogia no Brasil, no que se refere às mudanças e continuidades acerca dos currículos para a formação de professores. Apresenta-se como questão central de pesquisa: que elementos de continuidade e de mudança estão expressos nos quatro marcos legais do Curso de Pedagogia no Brasil? É uma pesquisa de abordagem qualitativa, com desenvolvimento de análise documental da legislação do Curso de Pedagogia, por meio da técnica de análise de conteúdo, para a obtenção/elaboração das análises propostas. Os resultados mostraram que os quatro marcos legais que constituíram os currículos dos cursos de Pedagogia ao longo de sua constituição histórica são: 1) Decreto-Lei nº 1190/1939; 2) Parecer nº 251/62; 3) Parecer nº 252/69 e Resolução CFE nº 2/69; 4) Parecer CNE/CP nº 5/2005; e Resolução CNE/CP nº 1/2006. Constatou-se que os quatro marcos legais apresentam elementos de mudança e continuidade que influenciaram diretamente a constituição histórica dos currículos de formação de professores no país.

PALAVRAS-CHAVE

Currículo. Curso de Pedagogia. Formação de professores.

provided by Director of Open Access Journals

COBE

Changes and Continuities of The Legal Frameworks of the Pedagogy Course in Brazil

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the four legal frameworks of the Pedagogy course in Brazil, regarding changes and continuities about curricula for teacher education. It is presented as a central research question: what elements of continuity and change are expressed in the four legal frameworks of the Pedagogy course in Brazil? It is a research of qualitative approach, with development of documentary analysis of the legislation of the Pedagogy course, through the technique of content analysis, to obtain/elaborate the proposed analyzes. The results showed that the four legal frameworks that constituted the curricula of Pedagogy courses throughout its historical constitution are: 1) Decree-Law No.1190/1939; 2) Opinion No. 251/62; 3) Opinion No. 252/69 and Resolution CFE No. 2/69; 4) Opinion CNE/CP No. 5/2005 and Resolution CNE/CP No. 1/2006. It was found that the four legal frameworks present elements of change and continuity that directly influenced the historical constitution of teacher training curricula in the country.

KEYWORDS: Curriculum. Course of Pedagogy. Teacher training.

Cambios y Continuidades de los Marcos Legales del Curso de Pedagogía en Brasil

RESUMEN

Se pretende, en la presente investigación, analizar los cuatro marcos legales del curso de Pedagogía en Brasil, en lo que se refiere a los cambios y continuidades acerca de los currículos para la formación de profesores. Se presenta como cuestión central de investigación: ¿qué elementos de continuidad y de cambio están expresados en los cuatro marcos legales del curso de Pedagogía en Brasil? Es una investigación de abordaje cualitativo, con desarrollo de análisis documental de la legislación del curso de Pedagogía, por medio de la técnica de análisis de contenido, para la obtención / elaboración de los análisis propuestos. Los resultados mostraron que los cuatro marcos legales que constituyeron los currículos de los cursos de Pedagogía a lo largo de su constitución histórica, son: 1) Decreto-ley n° 1190/1939; 2) Dictamen n° 251/62; 3) Dictamen n° 252/69 y la Resolución CFE n° 2/69; 4) Dictamen CNE / CP n° 5/2005 y Resolución CNE / CP n° 1/2006. Se constató que los cuatro marcos legales presentan elementos de cambio y continuidad que influenciaron directamente la constitución histórica de los currículos de formación de profesores en el país.

PALABRAS CLAVE: Currículo. Curso de Pedagogía. Formación de profesores.

Introdução

O debate sobre o currículo do Curso de Pedagogia (CPe) e a formação inicial dos profissionais da Educação Básica é, de certa forma, antigo, pelas sete décadas da constituição do CPe, mas também atual, em razão das discussões em torno da reformulação de seu currículo proporcionadas pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, promulgada pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura).

A relevância social da presente pesquisa justifica-se pelas suas contribuições à história da educação brasileira, por meio das análises acerca das concepções de formação inicial de professores e da constituição de seus currículos, as quais estão expressas nos quatro marcos legais do CPe. Em suma, compreende-se, no presente artigo, que a formação de professores nos Cursos de Pedagogia, o estudo de seu currículo e as propostas pedagógicas de formação são pertinentes ao campo educacional brasileiro, sendo de suma importância o registro da memória dessas temáticas para o aprofundamento teórico acerca do CPe.

Nesse sentido, ao longo da história da educação no Brasil, apresentaram-se como aspectos desafiadores para os cursos de formação inicial de professores: a relação entre os pontos de profissionalização e de qualificação dos profissionais da educação; a superação dos problemas da dicotomia entre teoria e prática, da separação entre ensino e pesquisa, do tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, da falta de integração entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas; e o distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões práticas encontradas pelos professores no contexto das instituições educacionais.

No presente texto, objetivou-se analisar os quatro marcos legais do Curso de Pedagogia: 1) Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939; 2) Parecer nº 251, de 11 de abril de 1962, do Conselho Federal de Educação (CFE); 3) Parecer CFE nº 252, de 11 de abril de 1969, e Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969; 4) Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, e Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, fontes documentais do estudo que serão discutidas e analisadas.

Em consequência, constitui-se como foco central das análises pesquisar os aspectos que influenciaram a constituição histórica dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil ao longo dos seus quatro marcos legais e, conseqüentemente, a formação do licenciado em Pedagogia, principalmente após a promulgação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia – DCNCLPe (2006), que passou a ter como foco de formação à docência.

Diante do conjunto de questionamentos sobre o debate vigente no Brasil acerca da formação de professores no Curso de Pedagogia, em particular após as DCNCLPe (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores – DCNFP (2015), é que

se estrutura a questão central de pesquisa: que elementos de continuidade e de mudança estão expressos nos quatro marcos legais do Curso de Pedagogia no Brasil?

Nessa direção, organizamos o texto em três seções, a saber: i) a constituição histórica do Curso de Pedagogia no Brasil; ii) o percurso metodológico da pesquisa; iii) elementos de mudanças e continuidades nos quatro currículos do Curso de Pedagogia no Brasil. Dessa maneira, apresenta-se a seguir as análises consubstanciadas nas fontes documentais selecionadas para o estudo.

A Constituição Histórica dos Quatro Marcos Legais do Curso de Pedagogia no Brasil

Há importantes obras acerca da história do Curso de Pedagogia no Brasil, de autores(as) como Bissolli da Silva (2003), Brzezinski (2010), Saviani (2007, 2012) e Scheibe (2003, 2007), as quais trazem contribuições relevantes para a compreensão do contexto histórico em que se definiu a constituição de cada um dos quatro marcos legais do CPe e das suas respectivas contribuições para a formação de professores no país.

Segundo Bissolli da Silva (2003), os marcos legais do Curso de Pedagogia foram fortemente marcados pelas discussões do campo da educação, que contribuíram para a reflexão e discussão sobre os rumos da formação inicial de professores no Brasil. Nesses processos de discussão dados ao longo da constituição histórica do CPe, de acordo com o último marco legal, as DCNCLPe (2006), chegou-se à conclusão de que a dimensão da docência deveria ser a base da formação de todos os professores, ou seja, deveria estar contemplada como princípio em todos os cursos de licenciatura, em especial nos de Pedagogia.

Tendo em vista que nos interessa pesquisar e analisar os modelos de formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil em nível superior, podemos afirmar que, ao longo do século XX, mais especificamente até a década de 1960, as Escolas Normais expressaram a predominância do modelo pedagógico-didático, integrando forma e conteúdo no seu desenvolvimento de ensino. A constituição do currículo do CPe foi influenciada por disputas históricas e mudanças na legislação do campo educacional. Desde a sua criação, em 1939, e mesmo após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNCPe), são constantes as discussões em relação à identidade de formação do CPe. Com base no exposto, concordamos com a opinião de Nóvoa (1995, p. 14) de que “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”.

Nesse sentido, interessa-nos revisitar a constituição histórica dos currículos do CPe no Brasil, para compreendermos, neste momento, não apenas o que concerne à discussão conceitual mas também o que diz respeito à complexidade histórica do curso, à constituição de seus desenhos curriculares e ao seu papel no encaminhamento de questões educacionais

relativas à formação de professores para atuação no âmbito da Educação Básica. Nessa perspectiva, para Cunha (2013, p. 1), “todas as fases que marcam as tendências dos estudos a respeito da formação de professores produziram conceitos e se apresentaram como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas”.

Com relação aos debates e conflitos históricos decorrentes do processo de constituição da identidade do CPe, Thiesen (2012) destaca que houve alargamento dos espaços democráticos durante os anos 1990. Com o novo escopo jurídico brasileiro, o debate educacional acentuou-se, culminando com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Foi nessa década que a Pedagogia passou a ter seu espaço próprio de debate em âmbito nacional, notadamente pelas contribuições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que há anos vinha colaborando com as discussões do campo da formação de professores, a qual direcionou os esforços do seu trabalho para a discussão sobre a identidade da Pedagogia nos planos epistemológico e curricular, bem como sobre o lugar da docência na formação do educador. O autor destaca:

Depreende-se, portanto, que a construção da trajetória curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil se dá em meio a um conjunto de ambivalências, de tensões e de contradições que atravessam diferentes processos. No tocante às relações mais internas, que engendram os processos curriculares da Pedagogia, também se observa uma série de conflitos, dentre os quais estão os dissensos quanto às posições teóricas e políticas sobre o lugar da docência; a histórica disputa entre formação do pedagogo bacharel e a do licenciado; as acirradas lutas das áreas de conhecimento por espaço nas matrizes; as dificuldades de integração entre os fundamentos teóricos, a pesquisa e os estágios; as (in)definições do tempo/carga de formação e o infinito debate sobre os enfoques da formação, desde o histórico conceito de “habilitações” (THIESEN, 2012, p. 173).

Acrescenta-se que os debates históricos permanecem recentes no campo de discussões sobre a constituição da identidade do CPe no Brasil, no tocante a saber quais conhecimentos serão contemplados em seu desenho curricular. De um lado, autores como Pimenta, Libâneo e Saviani defendem a Pedagogia como a ciência da educação e que a identidade do CPe justifica-se na formação do pedagogo, enquanto outros autores, como Scheibe, defendem que a docência seja o foco da formação de professores(as) e dos(as) pedagogos(as), o que está garantido pelas atuais DCNCPLe (2006).

Nesse sentido, para Vieira (2008), no processo que levou à aprovação das DCNCLPe (CNE, 2006), em relação à concepção de formação de professores que deveria estar expressa no CPe, surgiram inúmeras posições em disputa sobre a perspectiva de Pedagogia, a formação do pedagogo e a identidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia (CLPe). Dentre elas, três posições se destacaram, segundo a autora: a primeira foi a posição do Conselho Nacional de Educação (CNE); a segunda foi defendida por entidades como a Anfope, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Institutos, Centros de Educação ou

Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir); e a terceira expressou-se no Manifesto de Educadores Brasileiros (2005).

Das duas forças externas ao Estado, a Anfope conseguiu assegurar algumas de suas posições, particularmente a defesa da base docente como exigência a ser cumprida na formação do pedagogo. Entre os autores que defendem essa perspectiva, destacam-se Leda Scheibe, Helena de Freitas e Iria Brzezinski. Do lado oposto, defendendo a Pedagogia enquanto ciência e a formação do pedagogo no bacharelado, estão os signatários do Manifesto, a saber, Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo.

Desse modo, diante do debate posto por ocasião do processo de construção das DCNCLPe, no período de 1999 a 2006, “educadores e entidades acompanharam o movimento da legislação, mobilizando-se no sentido de pressionar para que as propostas da sociedade civil, das entidades representativas da área da educação, fossem consideradas” (DURLI, 2007, p. 177).

Durante os dez anos em que foram discutidas as DCNCLPe, chanceladas em 2006, três diferentes propostas estiveram em disputa. Na primeira proposta, do Ministério da Educação (MEC) e do CNE, havia a proposição de transformar o CPe em formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para a Educação Infantil e para as disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Normal de nível médio destinadas à formação de professores.

Na segunda proposta, de iniciativa das entidades do campo educacional, como a Anfope, o Forumdir, a ANPEd e o diretório dos estudantes do Curso de Pedagogia de São Paulo, a formação do CLPe estava ancorada em uma concepção que tinha a docência como base, buscando desenvolver a perspectiva da racionalidade emancipatória. Portanto, defendia a docência como base para a formação do pedagogo, sem que houvesse necessidade de separação entre o licenciado e o bacharel, pois o CPe formaria tanto o professor como os demais profissionais da educação.

A terceira proposição, o Manifesto dos Educadores Brasileiros, questionava a tese da docência como base para o CPe, bem como o conteúdo do projeto encaminhado pelo CNE, defendendo a Pedagogia como a Ciência da Educação e a formação do pedagogo da educação no bacharelado. Além disso, propunha novamente a dicotomia entre a formação dos professores(as) e dos pedagogos, ou seja, a formação inicial dos professores para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental seria proporcionada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia, ao passo que a formação do pedagogo, na qualidade de cientista e pesquisador em educação, seria dada pelo curso de bacharelado em Pedagogia.

Para Durlí (2007), foram muitas as proposições para a construção e aprovação das DCNCPe (2006), no entanto dois projetos para o CPe se fizeram representar com maior destaque no âmbito do aparelho de Estado: a proposta do CNE e a proposta da Anfope e

entidades apoiadoras. Segundo a autora, “o conteúdo expresso na Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, resultou do consenso alcançado no tensionamento das duas propostas” (DURLI, 2007, p. 189).

Nas DCNCPe (CNE, 2006), considerou-se a prática educativa como objeto do curso, atribuindo-se ao CPe tanto a formação pedagógica de docentes quanto a de especialistas e técnicos para as várias tarefas educativas, mas o especialista passou a ser constituído a partir do docente. Conforme o art. 2º, a finalidade do CLPe é a

[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos e 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 (CNE, 2006).

No art. 4º, são definidas as funções do curso:

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 (CNE, 2006).

Nesses termos, no campo de atuação do pedagogo passou a ser contemplado o exercício como docente nas turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal. Na Educação Profissional, sua atuação contempla as atividades de coordenação pedagógica, qual sejam, a orientação e a supervisão educacionais. As atividades de gestão educacional e escolar nos contextos da educação formal e não formal também fazem parte da formação do pedagogo formado no currículo instituído pelas atuais DCNCLPe (2006). Como vimos, o CLPe passou a ter a função de formar para a docência, para a gestão e para a pesquisa (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Nesse sentido, destaca-se a pesquisa recente de Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017), que analisaram 144 Cursos de Pedagogia do estado de São Paulo cujos currículos foram reformulados pelas atuais DCNCLPe (CNE, 2006), no período de 2012 a 2013, inicialmente à luz de três categorias: natureza administrativa, organização acadêmica e tempo de integralização, após as quais foram definidas mais nove, assim como suas respectivas subcategorias, para a análise específica das matrizes curriculares dos CPe. Em consequência, os autores afirmam o foco na formação polivalente de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental oferecida nesses cursos, a

partir dos dados de pesquisa realizada em instituições públicas e privadas do estado de São Paulo.

Outro estudo digno de destaque foi realizado por Evangelista e Triches (2012), em artigo intitulado *Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor*, no qual se trouxe para a discussão do campo acadêmico a relação entre as DCNCLPe, aprovadas em 2006, e as orientações advindas de Organizações Multilaterais (OM). As autoras analisaram a documentação relativa à formação de professores proveniente de OMs e a literatura sobre reconversão docente, cotejando os dados obtidos com os recolhidos nas referidas Diretrizes. Por meio de análise qualitativa, Evangelista e Triches concluíram que o professor assume um lugar privilegiado como protagonista da reforma deflagrada na América Latina e Caribe após os anos de 1990. Implicitamente, esse sujeito configura-se como um superprofessor, multifuncional, polivalente, flexível, protagonista e tolerante, questões essas preocupantes para a formação inicial de professores da Educação Básica.

As pesquisas de Evangelista e Triches (2012) e Pimenta *et al.* (2017) afirmaram que ainda estão em plena vigência os desafios de transcender o binômio teoria-prática e de definir a identidade da formação do CPe.

Da mesma forma, as políticas de formação dos profissionais de educação emanadas dos agentes políticos influenciam diretamente a elaboração dos currículos e das diretrizes dos cursos de formação inicial de professores, muitas vezes criadas para corresponder às demandas originadas pelo modelo atual da sociedade capitalista. Nesse sentido, para Maués (2011), tendo em vista os interesses do modelo neoliberal, a educação desempenha um papel chave para o crescimento econômico, por isso há a necessidade de formar bons professores. Ao governo, portanto, incumbe o dever de desenvolver políticas aptas a fazer do ensino uma escolha profissional atraente; proporcionar aos futuros professores os conhecimentos e competências necessários à formação docente; definir critérios de seleção e progressão na carreira; destinar professores de qualidade às escolas; assim como elaborar e colocar em prática ações políticas relativas a esta categoria profissional.

A formação profissional do pedagogo continua um processo desafiador para os profissionais que atuam na formação inicial desses docentes, gestores e coordenadores pedagógicos. Nessa perspectiva, o CPe é um curso de licenciatura desafiado pela responsabilidade política de formar o pedagogo e o docente, compreendendo nessa relação o trabalho de gestão pedagógica. O debate sobre a Pedagogia, o pedagogo e o Curso de Pedagogia permanece como tema de relevância no atual contexto educacional brasileiro (CRUZ; AROSA, 2014), em razão do debate e dos tensionamentos relacionados à constituição histórica da identidade do CPe e, conseqüentemente, do desenvolvimento de seus quatro currículos, o primeiro a partir da legislação de 1939, o segundo em 1962, o terceiro em 1969 e o quarto a partir das DCNCLPe (2006).

Para Moreira (2009), embora a preocupação da maioria dos pesquisadores do campo do currículo seja a questão da organização e escolha dos componentes curriculares e

das suas respectivas cargas horárias, elementos que constituem as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, também avançam as análises referentes à concepção de formação de professores e às perspectivas de currículo, as quais possuem importância não apenas para a construção dessas propostas pedagógicas e curriculares mas também, conseqüentemente, para os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) que formam os licenciados em Pedagogia.

Conforme os apontamentos de Scheibe (2003, p. 180), “o Curso de Licenciatura é o lugar de formação do educador, como espaço de articulação entre formação de quadros para a docência e gestão da escola, produção e divulgação do conhecimento pedagógico”.

Portanto, pretende-se compreender as mudanças e continuidades havidas em cada marco legal, por meio do aporte teórico elucidado, analisando-se os quatro marcos legais do Curso de Pedagogia no Brasil.

Aporte Metodológico

Para que fosse possível alcançar os objetivos da pesquisa, a investigação teve um percurso metodológico de abordagem qualitativa. Sobre esse processo de produção do conhecimento, Bogdan e Biklen (1994) lembram que ainda hoje o termo qualitativo agrupa genericamente variadas estratégias de investigação que guardam entre si características comuns. Para os autores, a investigação qualitativa surgiu de um campo inicialmente dominado por práticas de mensuração, elaboração de testes de hipóteses variáveis etc., que “alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11).

A partir da fonte documental e da legislação educacional de cada período histórico, buscou-se explicitar as concepções de currículo, de formação de professores e de Pedagogia que fundamentaram a constituição e implantação de cada um dos quatro desenhos curriculares do CLPe, a saber: o primeiro, elaborado por ocasião da criação do CPe, em 1939; o segundo, a partir do Parecer nº 251/62, do Conselho Federal de Educação (CFE), de autoria do conselheiro Valmir Chagas; o terceiro, originado com a edição do Parecer CFE nº 252/69; e o quarto, a partir da entrada em vigor da LDB (BRASIL, 1996) e das DCNCLPe de 2006 (CNE, 2006).

As análises acerca das legislações e das regulamentações do referido curso foram fundamentadas nas pesquisas de intelectuais da área, principalmente em: Bissolli da Silva (2003), Brzezinski (2010), Cruz e Arosa (2014), Durli (2007), Libâneo (2008), Pimenta *et al.* (2017), Saviani (2007, 2012), Scheibe (2003, 2007) e outros. Ao mesmo tempo, foi contemplada também a produção das principais entidades da área, como a Anfope, a ANPEd e o Forumdir.

No que tange às técnicas e instrumentos de análise dos documentos do *corpus* documental escolhido, a presente pesquisa utilizou-se da técnica de análise de conteúdo para compreensão dos dados coletados. Enquanto técnica de pesquisa, “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, ou de um conjunto de documentos, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos” (SEVERINO, 2007, p. 121). Esclarece o autor no mesmo trecho: “trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (SEVERINO, 2007, p. 121). É uma metodologia que envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens e os enunciados dos discursos em busca dos seus significados.

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas sim de um leque de apetrechos ou, com maior rigor, de um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações, sendo um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se tem por objetivo.

Desse modo, compreendemos que a análise de conteúdo constitui uma técnica de pesquisa aplicada para descrever e interpretar o conteúdo dos textos oficiais (documentos) ou daqueles produzidos pelos sujeitos. Utilizou-se dessa análise, conduzindo-se as descrições qualitativas da análise dos dados coletados, para obter as reinterpretações necessárias às mensagens e atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além da leitura comum.

Há muitas formas de categorizar possíveis objetivos de pesquisas utilizando análise de conteúdo. Nesse sentido, durante as análises propostas na presente pesquisa, utilizou-se, de forma precisa, as cinco etapas determinadas por Bardin (2009) para a condução do processo de análise de conteúdo: 1) preparação das informações; 2) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3) categorização ou classificação das unidades em categorias; 4) descrição; e 5) interpretação.

A escolha dos documentos seguiu os critérios adotados para alcançar os objetivos da pesquisa, em conjunto com uma vasta investigação bibliográfica, fundamentada em autores do campo do Curso de Pedagogia e da formação de professores. Nesse sentido, para a análise das dimensões das macrocategorias teóricas e das microcategorias empíricas, utilizou-se como procedimento a análise de conteúdo proposta por Franco (2008): 1º) quem fala? (estudo do emissor); 2º) o que é dito? (estudo do conteúdo propriamente dito); 3º) para quem se dirige? (estudo do receptor); 4º) por qual canal? (análise dos meios empregados); e 5º) com que efeitos? (análise dos efeitos).

No tocante à definição das categorias, foram selecionados como critério de análise do conteúdo das macrocategorias teórica e das microcategorias empíricas os seguintes elementos: i) características ou ‘arquitetura’ do texto: como a mensagem está estruturada, as causas e antecedentes da mensagem e os efeitos da comunicação; ii) a presença

significativa dessas palavras nos textos dos autores de referência e nos textos de outros autores que fundamentam suas pesquisas na concepção de formação de professores e na concepção de currículo; e iii) a presença das palavras selecionadas na legislação e nos documentos oficiais das instituições escolhidas para pesquisa.

Para a análise da legislação educacional e curricular referente aos quatro marcos legais do CPe no Brasil (1939-2006), foram utilizadas as categorias de análise dos estudos Triches (2006):

- a) estrutura administrativa do Curso de Pedagogia: i) total da carga horária na matriz curricular e na integralização do curso; ii) organização do período letivo de formação do curso (anual, semestral); iii) modalidade de matrícula presencial: anual ou semestral; iv) período da oferta (matutino, vespertino, noturno ou integral – matutino e vespertino); e v) tempo e espaço do desenvolvimento do currículo de formação (dois anos e meio, três anos, três anos e meio, quatro anos; de quatro a cinco anos);
- b) forma e organização da estrutura do currículo: i) organização do desenho curricular (módulos, eixos, matriz curricular, componentes agrupados por área do conhecimento, entre outros); ii) conhecimentos contemplados (matérias, conteúdos, componentes curriculares, presença do tripé docência-gestão-pesquisa e estágios); iii) campos de atuação profissional para o egresso: professor da Educação Infantil, professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atividades de Técnico da Educação, gestão, Educação Especial, habilitações e docência; iv) titulação do curso: bacharelado, licenciatura ou ambas, após frequência em disciplinas pedagógica como Didática, Metodologia, estágio nas modalidades de formação etc.;
- c) matérias ou disciplinas de formação: i) fundamentos da educação; ii) disciplinas práticas e metodológicas; iii) pesquisa; vi) estágios e suas respectivas modalidades; v) outras disciplinas contempladas na formação.

Essas categorias foram selecionadas *a priori* e também a partir das leituras preliminares do estudo documental e bibliográfico, porque nos interessa identificar e analisar a legislação educacional brasileira e do curso, desde a sua criação, em 1939, até a edição das DCNCLPe (CNE, 2006), bem como, nos quatro currículos, de acordo com os marcos legais do curso (1939, 1962, 1969 e 2006), as concepções de currículo, formação de professores e de Pedagogia que fundamentaram cada período histórico do CPe.

Análises das Mudanças e Continuidades Acerca dos Quatro Currículos do Curso de Pedagogia No Brasil

Nesta seção, são apresentadas as análises acerca das mudanças e das continuidades havidas na constituição histórica do currículo do Curso de Pedagogia no Brasil. Para isso, analisa-se e discute-se os seus quatro marcos legais, a partir dos documentos educacionais, curriculares e de seus tensionamentos históricos, ou seja, as disputas que ocorreram e ainda ocorrem na constituição de sua identidade.

As análises dos quatro marcos legais do CPe também são fundamentadas nos elementos construídos por Limonta (2009), que dizem respeito: i) à constituição de seu currículo (definição das matérias e/ou disciplinas); ii) à titulação do curso: formação do bacharel (técnico da educação) e/ou formação do professor-licenciado; iii) à identidade do curso: foco na formação do pedagogo ou na docência; iv) à disputa entre o CNE, os intelectuais da área e os professores em relação à concepção de formação do curso; iv) ao dilema entre a perspectiva tradicional de formação (foco no professor) e a perspectiva renovadora (foco no estudante), bem com à busca de uma perspectiva que dê conta, na atualidade, da formação necessária ao professor; v) ao dilema da formação: priorizar mais os fundamentos teóricos da educação ou os componentes práticos, e a busca pela interação teórico-prática nas propostas pedagógicas e curriculares; vi) à visão dos professores e à visão dos estudantes em relação ao que deve predominar no currículo do CPe em relação aos componentes específicos da formação e aos componentes práticos; vii) ao tempo de duração do curso; viii) à carga horária mínima estipulada para o curso; ix) à Pedagogia como teoria e prática educativa ou como Ciência da Educação; x) à concepção que embasa a formação do estudante do CPe.

Nesse sentido, destaca-se que a ordem dos elementos e tensionamentos explicitados acima não representa qualquer tipo de hierarquização relativa à maior ou menor importância de uns em relação aos outros, pois todos são fundamentais para as análises dos currículos dos CPe. Porém, há certo consenso entre os intelectuais e as entidades da área sobre o ponto que mais provoca a correlação de forças no campo da Pedagogia concentrar-se na questão da disputa de formação do pedagogo enquanto generalista, com foco na docência, ou do pedagogo enquanto especialista da educação (BISSOLLI DA SILVA, 2003).

A constituição das quatro fases a partir de cada marco legal do Curso de Pedagogia no Brasil culminou em seus quatro currículos, conforme exposto no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1. Marcos Legais do Curso de Pedagogia no Brasil

Currículo do Curso de Pedagogia	Marco Legal do Curso
Primeiro currículo	Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Criação do Curso de Pedagogia.
Segundo currículo	Parecer nº 251/62, do Conselho Federal de Educação (CFE);
Terceiro currículo	Parecer nº 252/69, do Conselho Federal de Educação (CFE); Resolução CFE nº 2/69, que fixa os mínimos de conteúdo a serem observados na organização do Curso de Pedagogia.
Quarto currículo	Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares da Pedagogia; Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

A análise, aqui, portanto, envolveu um estudo teórico e empírico da constituição histórica do currículo de Pedagogia a partir dos seus quatro marcos legais.

Primeiro Currículo do Curso de Pedagogia no Brasil: Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939

O Curso de Pedagogia foi organizado para o desenvolvimento das disciplinas de conhecimento específico na formação do bacharelado, formando o bacharel ou técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho ainda hoje não é precisamente definida. “A falta de identidade do CPe refletia-se no exercício profissional do pedagogo.” (BRZEZINSKI, 2010, p. 44).

Tal processo revelava uma proposta de formação de professores baseada em um modelo profissionalizante e técnico-científico, moldada por meio de um currículo rígido e elaborado com princípios tradicionais, ou seja, constituído por disciplinas prescritas pelo currículo oficial, em uma organização curricular seriada, na qual o professor era o mero transmissor de conhecimento, e os alunos tinham a obrigação de ser excelentes receptores e reprodutores desse conhecimento.

Na constituição desse primeiro currículo, destacamos alguns pontos de tensionamentos, a saber:

- a) a prescrição de um currículo mínimo, com a definição prévia de disciplinas a serem cursadas do 1º ao 3º ano do Bacharelado em Pedagogia e a necessidade de cursar, no 4º ano, as duas disciplinas do curso de Didática para a obtenção do diploma de licenciado em Pedagogia, ou seja, a dicotomia entre a teoria e a prática;
- b) a separação entre os fundamentos da educação e os da Didática, ou seja, a dicotomia entre os conhecimentos específicos (o conteúdo) e os didático-pedagógicos (o método);
- c) a impossibilidade de cursar as disciplinas de Didática Geral, em especial na formação do bacharel em Pedagogia, reflexo de uma visão pragmática sobre a formação desse profissional, que atuaria como intelectual da educação;
- d) a atuação dos profissionais licenciados em Pedagogia após cursarem as duas primeiras disciplinas do curso de Didática, pois a formação não lhes garantia a exclusividade de lecionar, no Curso Normal, as disciplinas de Filosofia, História e Matemática; somente entre 1966 e 1968, após a entrada em vigor da Portaria MEC nº 341, de 1º de dezembro de 1965;
- e) os licenciados em Pedagogia garantiram o direito de lecionar Psicologia ou Estudos Sociais;
- f) outros dois pontos de tensão: de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem executas pelo bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas previamente na sua formação (BISSOLLI DA SILVA, 2003);
- g) outro foco de tensão foi a relativa separação entre o bacharelado e o licenciado, refletindo uma nítida concepção dicotômica, que orientava o tratamento de dois

componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método (BISSOLLI DA SILVA, 2003);

- h) não havia um campo profissional exclusivo para atuação do licenciado em Pedagogia, pois os licenciados em qualquer uma das demais áreas poderiam atuar nesse curso, porém, como prêmio de consolação, o licenciado em Pedagogia podia lecionar Filosofia, História e Matemática, haja vista serem disciplinas contempladas no currículo do CPe (BISSOLLI DA SILVA, 2003);
- i) nesse período, no bojo do Estado autoritário, a formação de professores para o ensino primário desapareceu nas universidades, conforme o propósito dos projetos realizados por Fernando de Azevedo na Universidade de São Paulo (USP) e por Anísio Teixeira no Centro Universitário do Distrito Federal (UDF) durante a década de 1930 (DURLI, 2007).

Outro ponto inusitado na atuação desse profissional formado em Pedagogia, segundo Saviani (2012), foi o direito de os licenciados lecionarem Filosofia, História e Matemática nos cursos de nível médio. Isso porque, nesse período, as “disciplinas cursadas nos cursos das seções de Filosofia, Ciências e Letras figuravam no currículo das escolas secundárias, estando assegurado que a formação dos professores dessas disciplinas se daria nos cursos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras” (SAVIANI, 2012, p. 37).

A seguir, analisamos o Parecer CFE nº 251/1962, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, do CNE, que implementou várias mudanças no currículo do CPe, ao ponto de acenar para a possibilidade de sua extinção, servindo também de fomento para a constituição do seu segundo currículo.

Segundo currículo do Curso de Pedagogia: a partir do Parecer CFE nº 251/1962

Sob a vigência da primeira LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a partir de 1962, o CPe passou a ser regulamentado pela Resolução CFE nº 62, que incorporou o Parecer nº 251/1962. Tendo como relator o conselheiro Valnir Chagas, esse documento estabeleceu o currículo mínimo para Pedagogia e regulamentou as matérias pedagógicas para a licenciatura, mantendo as proposições do bacharel e do licenciado, buscando modificar a estrutura do sistema de três anos do bacharelado e mais um ano de Didática para obtenção do diploma de licenciado em Pedagogia.

Quanto à duração do curso, ficou definido, como na anterior, o período de quatro anos, introduzindo-se a possibilidade de o estudante cursar concomitantemente as disciplinas do bacharelado e da licenciatura, retirando-se a obrigatoriedade de seguir o esquema ‘3+1’, ou seja, de esperar o quarto ano.

Com essa reestruturação proposta em 1962, ocorreu a segunda mudança no currículo do CPe, deixando de vigorar o esquema conhecido como ‘3+1’. Segundo Bissoli da Silva (2003), para o bacharelado o currículo mínimo foi fixado em sete matérias, dentre

as quais cinco eram obrigatórias e duas opcionais, com alterações pouco significativas em relação ao primeiro modelo, instituído em 1939, tendo um caráter generalista.

Conforme o entendimento de Bissoli da Silva (2003), os legisladores teriam regulamentado o CPe começando por onde deveriam ter terminado. Assim, “fixaram o currículo mínimo visando à formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse” (SAVIANI, 2012, p. 339).

Com relação às análises do segundo currículo do CPe, destacam-se os seguintes **elementos de mudança** em comparação ao primeiro currículo:

- a) o estudante do CPe não precisava concluir os três anos do bacharelado para iniciar o CLPe, pois o modelo ‘3+1’ tornou-se ultrapassado, ou seja, passou-se a aceitar que bacharelado e a licenciatura fossem cursados de forma concomitante;
- b) os currículos plenos continuavam tendo um rol de disciplinas previamente definidas, mas agora as Instituições de Ensino Superior (IES) poderiam organizar essas disciplinas ao longo dos quatro anos do CPe de acordo com suas escolhas;
- c) foram estabelecidas onze disciplinas opcionais, o que fez com que, pela primeira vez, as IES e os estudantes passassem a ter oportunidades de escolha, ou seja, de compor seu currículo de formação.

Um elemento digno de destaque é a presença, até então inédita, de uma disciplina que buscava desenvolver o tema da pesquisa com os estudantes, ou seja, pela primeira vez o currículo do CPe passou a contar, mesmo que no rol de disciplinas optativas, com um componente da pesquisa entre os elementos que compunham seu currículo. De igual modo, a disciplina Teoria e Prática da Escola Média, que aparecia como um componente curricular da prática, mesmo que de forma inicialmente tímida, serviu para mostrar a necessidade de componentes práticos na formação do egresso do CPe, ou seja, de estágios nas modalidades de formação. Uma questão relativa a este segundo desenho curricular começou a ser objeto de preocupação, em razão do rol de onze disciplinas opcionais: o caráter enciclopédico do currículo do CPe, reavivando a histórica discussão sobre a pluralidade de formação não dar conta de formar nem o bacharel nem o licenciado de acordo com as reais necessidades de formação do egresso desse curso.

Prosseguindo a análise, destacam-se os **elementos de continuidade**:

- a) o CPe continuava a formar tanto o bacharel quanto o licenciado;
- b) a identidade do CPe continuava carente de definição e, de igual modo, a atuação dos egressos formados no bacharelado e/ou na licenciatura, reforçando, muitas vezes, a proposição de Valnir Chagas referente à extinção do CPe; enfim, poucos avanços foram constatados no período entre 1939 e 1962, e a formação do técnico em educação, obrigatória para o exercício das atividades administrativas da educação em lugares como

o MEC por força de lei, continuava a figurar como um dos principais objetivos da formação do egresso desse curso.

Como ficou demonstrado, o Parecer nº 251/1962 introduziu algumas mudanças no currículo do CPe, mas as alterações não suprimiram os problemas do curso no tocante à definição do campo de atuação profissional do bacharel e do licenciado.

Em 1968, o campo profissional do licenciado em Pedagogia começou a delinear-se, após a elaboração, por parte dos estudantes de São Paulo, de algumas recomendações em relação à atuação do licenciado em Pedagogia, em termos de teoria e técnicas educacionais, com as quais se sugeria que os cargos e as funções existentes e regulamentados no setor educacional, como os de orientador educacional, diretor de escola média, inspetor de Ensino Médio e técnico em educação, fossem ocupados pelos licenciados em Pedagogia, mediante concursos públicos regulares de títulos e provas.

Esse processo de lutas dos estudantes de Pedagogia ocasionou uma segunda regulamentação referente ao curso, que foi o Parecer CFE nº 252/1969. O documento instituiu um CLPe de formação bem generalista, destinado à formação de profissionais para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para gestão, com habilitações de orientação, supervisão e administração, modelo que perduraria por quase trinta anos.

Terceiro currículo do Curso de Pedagogia: a partir do Parecer CFE nº 252/1969

A constituição do terceiro currículo do CPe ocorreu com a promulgação do Parecer CFE nº 252/1969, que estabeleceu um currículo mínimo de 2.200h para a graduação e complementação de 1.100h para as habilitações, cuja carga horária poderia ser desenvolvida em tempos variáveis, de três a sete anos (2.200h) e de um ano e meio a quatro anos (1.100h).

Com essa mudança, o Parecer modificou não somente sua constituição curricular mas também seu foco de formação, pois extinguiu a formação do pedagogo no bacharelado, limitada apenas à licenciatura. Com isso, foram regulamentadas, a partir da Lei nº 5.540, de

28 de novembro de 1968, a Lei da Reforma Universitária, as ‘habilitações’ de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares e também a formação de professores para o Ensino Normal. No entanto, Bissolli da Silva (2003, p. 26) ressalta que, “em contrapartida, ao reformular a estrutura curricular do curso, [a Lei nº 5.540/1968] cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo”.

No Parecer nº 252/1969, o conselheiro Valnir Chagas fez questão de situar o tema da constituição do curso em bacharelado e licenciatura, referindo-se aos antecedentes da questão, desde o Decreto-Lei nº 1.190/1939 até o Parecer nº 251/1962. Considerou-se, na expressão da legislação proposta, diferentes aspectos implicados na formação do profissional da educação e desenvolvidos no CLPe. Além disso, foi instituído no currículo da referida licenciatura **uma parte comum**, para dar conta das disciplinas dessa base, e **outra parte diversificada**, constituída por disciplinas de diversas modalidades de formação, visando formar os estudantes nas habilitações estabelecidas.

No Parecer nº 252/1969, Valnir Chagas também argumentou que, embora o curso comportasse várias habilitações, resultaria em uma única formação, com um único diploma, composto por duas habilitações de interesse do licenciado, pois, se todas elas resultavam de um curso único, é natural que requeressem um só diploma, o do licenciado, extinguindo-se com isso o título do bacharelado.

Segundo Saviani (2012), no art. 3º do Parecer nº 252/1969 são enumeradas as habilitações e especificadas as matérias exigidas para cada uma delas, assim como a parte comum. As habilitações previstas possibilitavam a atuação do pedagogo licenciado nas escolas de 1º e 2º graus e na Escola Normal, ficando suas respectivas matérias específicas assim constituídas:

1. *Orientação educacional*: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de orientação educacional; orientação vocacional; medidas educacionais;
2. *Administração escolar*, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de administração escolar; estatística aplicada à educação;
3. *Supervisão escolar*, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de supervisão escolar; currículos e programas;
4. *Inspeção escolar*, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de inspeção escolar; legislação de ensino.
5. *Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais*: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; metodologia do ensino de 1º grau; prática de ensino na escola de 1º grau (estágio). (CFE, 1969, art. 5º, grifos nossos).

Referente ao terceiro currículo, o CLPe instituído pelo Parecer nº 252/1969 previa as seguintes disciplinas em seu núcleo comum: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. Tinha como objetivo a formação de professores para as Escolas Normais e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares de 1º e 2º graus, habilitações cuja escolha era limitada a duas.

Destacam-se como **as principais mudanças** do terceiro currículo:

- a) a questão da fragmentação do currículo de formação do licenciado, composto por **uma base comum**, correspondente à formação pedagógica, desassociada da **parte diversificada**, cuja função era formar o egresso em algumas das habilitações disponíveis, havendo assim a formação de dois blocos distintos na formação do estudante e, por consequência, a formação de diferentes profissionais no mesmo curso;
- b) a mescla entre duas tendências de formação, uma generalista e outra tecnicista; a opção pela formação do especialista em orientação, supervisão, administração e inspeção escolar proporcionava uma formação que prescindia de elementos fundamentais à formação docente, como estágio curricular na docência da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a concepção da profissão de professor nas suas diferentes modalidades de formação passaram a constituir uma base comum de estudos; e o CLPe, a ser composto por duas partes: **uma comum**, constituída por matérias básicas para a formação de qualquer profissional da área, e **uma diversificada**, em função de habilitações específicas. Para Bissolli da Silva (2003, p. 26-27), “Assim, tanto as habilitações regulamentadas pelo documento em estudo quanto as que podem ser acrescentadas pelas universidades e estabelecimentos isolados fazem parte de um único curso, sob o título geral de Curso de Pedagogia.”

O Parecer CFE nº 252/1969 e a Resolução CFE nº 2/1969 regeram o CPe por quase trinta anos, estabelecendo uma definição da atuação do professor nas Escolas Normais e do pedagogo enquanto educador nas escolas de 1º e 2º graus que vigorou até a aprovação da nova LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

No entanto, a identidade do curso ainda era muito questionada, pois o Parecer não resolvia o impasse do direito ao magistério primário pelos diplomados na Licenciatura em Pedagogia. Para gozar desse direito, era necessário cursar as disciplinas de Metodologia do Ensino de 1º grau e Prática de Ensino na Escola de 1º grau, assim como o Estágio Supervisionado.

Das análises do terceiro currículo do CPe, destacam-se os principais **elementos de mudança** observados:

- a) a partir do Parecer CFE nº 252/1969 e da Resolução CFE nº 2/1969, o currículo passou a ser organizado em uma matriz curricular com **uma base comum**, composta por seis disciplinas, e **uma parte diversificada**, de acordo com a escolha das **habilitações** definidas pelos estudantes;
- b) foi extinta a formação do professores pelo curso de bacharelado, ou seja, o CPe passou a formar somente pela licenciatura;
- c) estabeleceu-se uma dicotomia no curso com a opção de cinco habilitações ligadas à formação do pedagogo, mais a possibilidade de atuação no Ensino Normal, na Educação

Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

- d) estabeleceu-se uma carga horária mínima para a parte comum do curso e uma carga horária mínima para as duas habilitações escolhidas pelo estudante da licenciatura;
- e) o CPe passou a contar com a possibilidade de formação em um tempo inferior a quatro anos, ou seja, tempos variáveis de três a sete anos (2.200h) e de um ano e meio a quatro anos (1.100h);
- f) estabeleceu-se como componente de formação, pela primeira vez, o estágio curricular, o qual passou a ocorrer nas duas habilitações escolhidas pelos estudantes, em caráter obrigatório, com carga horária correspondente a 5% do total de horas de duração do curso;
- g) o currículo do curso pôde ser organizado por semestres, e não somente por séries anuais, dependendo da opção de estrutura e matrícula determinadas pela IES ofertante do curso.

Outra questão relevante diz respeito ao fato de que, pela primeira vez na composição do CPe, foi contemplada a disciplina de Currículos e Programas, que fazia parte da habilitação em Supervisão Escolar, e, de igual modo, na habilitação de Inspeção Escolar, a disciplina de Legislação de Ensino. Tais elementos são importantes e merecem destaque, pois revelam um marco histórico dos estudos do currículo no Brasil, ou seja, percebe-se em que momento da história da educação brasileira o currículo passou a ser comparado a uma ‘disciplina’, a um plano de estudos, a um programa, a uma matriz curricular de um curso de graduação ou de uma série da Educação Básica.

Com relação aos **elementos de continuidade**, destaca-se que, na definição das seis disciplinas pertencentes à parte comum do curso, aquela que permaneceu desde o primeiro desenho foi a disciplina de Psicologia da Educação, bem como a disciplina de Didática, inclusa desde o segundo desenho como disciplina obrigatória do CLPe. Ressalta-se que a Didática permaneceu como disciplina do núcleo da parte comum e da formação teórica referente a práticas e metodologias.

Schneider (2015) destaca que, ao longo da história brasileira, é possível constatar uma acentuada presença de disciplinas de caráter psicológico nos currículos dos Cursos de Pedagogia. Segundo a autora, ao analisar as relações da Pedagogia com os acontecimentos sociopolíticos e econômicos, bem como com os discursos que fundaram a ciência moderna, pode-se ver que a criação dos Cursos de Pedagogia no Brasil, ocorrida na década de 1930, aspirava a uma educação que modernizasse o país, tal como demandava o modelo de capitalismo recém-instaurado. Uma das estratégias adotadas foi à transposição para a realidade brasileira de teorias tidas como inovadoras na Europa e nos Estados Unidos, as quais atravessaram a formação de professores com vistas à constituição de sujeitos modernos.

Em suma, dos trinta anos de vigência do Parecer CFE nº 252/1969, pelo menos a última década foi marcada por um forte movimento de discussão sobre a constituição da identidade do CPe no Brasil e sua reformulação, culminado em um amplo processo de debates e tensionamentos entre estudantes, educadores e instituições educacionais, como

ANPEd, Anfope e Forumdir, uma etapa significativa na constituição histórica desse curso no país.

Com o objetivo de promover mudanças no currículo do CPe, os movimentos de reformulação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o movimento organizado pelos intelectuais e entidades vivenciaram um período longo de disputas e tensionamentos. O projeto que tinha à docência como base da formação do CLPe saiu vencedor, e seu currículo foi novamente alterado com a promulgação das DCNCLPe (CNE, 2006).

Quarto currículo do Curso da Pedagogia: a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996

Durante a década de 1990, a configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do Ensino Superior implementado no âmbito das reformas do Estado, subordinado às recomendações dos Organismos Internacionais (OI).

O mesmo se fez sentir no âmbito da formação, após a criação dos Institutos Superiores de Educação e a diversificação da oferta dos cursos de formação em Cursos Normais Superiores, nas licenciaturas e no CLPe, flexibilizando-se a forma de sua oferta, com cursos especiais e cursos à distância, “de modo a atender à crescente demanda pela formação de professores em nível superior” (FREITAS, 2007, p. 1208).

Dessa forma, um debate mais acirrado sobre as questões do CPe e o objetivo do perfil de formação profissional do egresso ocorreu justamente na década de 1990, embasado, portanto, em uma concepção neoliberal de formação que perpetuou a racionalidade técnica. A maioria dos cursos ainda continuava com seus currículos organizados por disciplinas, alicerçados nas matérias de fundamentos da educação e de formação básica, assim como nas disciplinas pedagógicas, com ênfase nos estágios para as modalidades da Educação Básica.

O quarto currículo foi desenvolvido após um longo período de debates entre estudantes, educadores e entidades educacionais, que resultou na Resolução CNE nº 1, de 15 de maio de 2006, e também nos Pareceres do CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, que instituíram as DCNCLPe. Ressalta-se que a Anfope foi a entidade que exerceu maior influência na formulação das DCNCLPe (2006), destacando-se nas disputas em relação à correlação de forças entre CNE, MEC e demais intelectuais. Devido à atuação e representatividade, a referida entidade é considerada uma das maiores interlocutoras no processo de reformas curriculares do CLPe (DURLI, 2007; SCHEIBE, 2007).

Em suma, como explicitado anteriormente, os três modelos de formação para o CPe disputaram as proposições de formação que culminaram nas DCNCLPe (CNE, 2006). Portanto, a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 proporcionou a reformulação dos currículos dos CLPe no Brasil. Para atender à orientação estabelecida, Scheibe e Durli (2011) destacam que as principais modificações trazidas pelas novas Diretrizes recaíram

sobre a ampliação da finalidade do curso; deram fim às habilitações, conforme o art. 10 da Resolução; aumentaram a carga horária mínima para a integralização do curso; e flexibilizaram os componentes curriculares, nos quais os PPCs e suas propostas curriculares passaram a ser opções diferenciadas na constituição dos itinerários formativos.

Referente à formação do licenciado em Pedagogia, conforme o art. 2º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (CNE, 2006), o CLPe é destinado à formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; de profissionais para a gestão educacional e atuação em espaços escolares e não escolares; de professores que atuarão no Curso Normal de nível médio; e de profissionais para as demais atividades do campo educacional.

Os artigos o 4º e 5º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 definem as atividades da docência, da pesquisa e da gestão como aquelas que constituirão a base de atuação profissional do egresso do CLPe. No art. 6º estão expressos os três núcleos necessários para a efetivação dessa estrutura de currículo, a saber: o **núcleo de estudos básicos**; o **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos**; e o **núcleo de estudos integradores** (CNE, 2006).

Conforme a referida Resolução, não há a determinação preliminar de disciplinas obrigatórias, pois somente são determinadas temáticas para a organização curricular conforme os núcleos de estudo. Em relação à estrutura curricular, o art. 6º estabelece a necessidade de serem respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituída de três núcleos de formação.

Portanto, para a materialização das propostas curriculares dos CLPe, nos três primeiros incisos do art. 8º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (CNE, 2006) estão descritas as possíveis propostas de organização curricular dos CLPe, que serão efetivadas por meio de:

- a) disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica (inciso I);
- b) práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciados a observação, o acompanhamento e a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos (inciso II);
- c) atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Conclusão de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão (inciso III);
- d) seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a Educação do Campo, a Educação Indígena, a Educação Quilombola, em Organizações não Governamentais (OnG), em espaços escolares e não escolares, públicos e privados (inciso III).

Destaca-se que o processo de formação por meio do estágio curricular passou por um alargamento com o fim das habilitações, pois, conforme o inciso IV do art. 8º das DCNCLPe (CNE, 2006), a realização do estágio curricular a ser realizado ao longo do curso deve acontecer:

- a) na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos [EJA];
- e) na gestão;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Tal perspectiva traz um desafio para a constituição desses currículos e uma sobrecarga à formação dos estudantes, que precisam se apropriar de aporte teórico e empírico de modalidades diferentes em sua formação (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, gestão e modalidades como a Educação Profissional, Educação Especial, EJA, Educação Quilombola, Educação do Campo, Ensino Normal etc.).

Na proposta curricular, permaneceu a essência dos modelos anteriores, ou seja, aquela apresentada anteriormente pelo curso, planejada através de conteúdos disciplinares e de uma formação reducionista do papel do professor pedagogo. Portanto, o seu caráter generalista é reflexo de fortes reivindicações por parte das entidades envolvidas no processo de discussão e formulação das DCNCLPe (2006). Nesse sentido, o debate sobre a Pedagogia, o pedagogo e o CPe permanecem como temas de relevância no atual contexto educacional brasileiro (CRUZ; AROSA, 2014).

Na pesquisa documental proposta neste trabalho, foram consideradas essas três esferas da constituição de um desenho curricular. Destaca-se que, em relação às políticas curriculares, tanto as decisões políticas e administrativas quanto a promulgação de documentos curriculares são fortemente influenciadas pelo contexto político vivenciado no país e pela correlação de forças dos agentes globais, nacionais e locais que fomentam as políticas para a educação brasileira e, conseqüentemente, ditam as regras para a formação de professores no Brasil.

Os consensos sobre as DCNCLPe (CNE, 2006) vigoram principalmente entre intelectuais que apoiam as definições e proposições da Anfope, da ANPEd e do Forumdir, os quais destacam, no processo que precedera à sua promulgação, a possibilidade de que as lutas empreendidas por essas instituições tenham influenciado o Estado e, conseqüentemente, as políticas públicas direcionadas à formação inicial e continuada de professores (BRZEZINSKI, 2010; DURLI, 2007; SCHEIBE, 2003, 2007; SCHEIBE; DURLI, 2011).

Essas entidades apontam como vitórias de suas lutas as seguintes questões: a superação dos limites iniciais do Projeto de Minuta de 2005, deixando somente para as

universidades a oferta de cursos de graduação em licenciatura, ou seja, a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica; a ampliação do campo profissional do licenciado em Pedagogia e o grande repertório de temáticas curriculares proporcionado às IES; a instituição da docência como base de formação do professor, contribuindo para a superação das habilitações, ou seja, o fim da dicotomia entre os técnicos da educação e os professores, e entre os conhecimentos teóricos e práticos.

Levando-se em consideração os argumentos explicitados acima, sem perder de vista o momento histórico, destacam-se da análise referente ao quarto currículo do CLPe os seguintes **elementos de continuidade**:

- a) variação no tempo de formação do CLPe;
- b) organização curricular em um núcleo de estudos básicos de formação;
- c) formação prática em atividades de estágio, nas modalidades de formação;
- d) caráter generalista na formação do licenciado em Pedagogia, espírito que presidiu à elaboração das Diretrizes Curriculares, ao considerar que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na Educação Infantil; nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, conforme consta do art. 2º e é reiterado no art. 4º das atuais DCNCLPe (CNE, 2006).

No tocante às alterações, observaram-se os seguintes **elementos de mudança**:

- a) passou a ser estipulada uma carga horária mínima para o cumprimento da organização curricular (2.800 horas de atividades formativas + 300 horas de estágio supervisionado no decorrer do curso + 100 de atividades teórico-práticas de aprofundamento) e para o tempo de integralização do curso (3.200 horas), ocasionando uma ampliação da carga horária do CLPe;
- b) possibilidade de organização do currículo em anos ou em semestres;
- c) as IES passaram a ter uma autonomia maior em relação à composição e à definição do currículo do CLPe que ofertam;
- d) o curso passou a ter seu desenvolvimento curricular expresso em módulos, eixos, matriz curricular e componentes, e não apenas em matriz curricular;
- e) organização do currículo em três módulos de formação, sem definição de disciplinas específicas, mas sim de objetivos e grandes áreas sugeridas para a formação do licenciado em Pedagogia, caracterizando um currículo heterogêneo pela diversidade de temáticas e possibilidades de formação do licenciado em Pedagogia;
- f) ampliaram-se as possibilidades de formação fundamentadas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Destaca-se que existe uma certa cautela por parte dos intelectuais que propuseram e concordam com essa política de formação inicial de professores no Curso de Pedagogia em avaliar as consequências e avanços nos currículos dos CLPe. Em suma, está-se de acordo que o debate continua em aberto, pois há necessidade de acompanhar as reformulações dos currículos propostos pelas IES e avaliar se a formação proporcionada ao egresso do CLPe está atendendo às necessidades de formação do licenciado em Pedagogia.

Nesse sentido, Scheibe e Durli (2011), mencionam que há desafios para a implementação das atuais DCNCLPe (2006), que precisam ser transgredidas nos PPCs, ou seja, deve-se ir além de uma formação comum de aprofundamento pedagógico geral e de gestão, sendo fundante que o percurso formativo oferecido nesse curso seja capaz de dar conta de construir as bases para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Elas precisam ser acompanhadas e avaliadas por educadores e estudiosos da área, para elucidar as possíveis melhorias e acréscimos a serem feitos no currículo prescrito e, após, no currículo moldado pelos professores atuantes nesses cursos de formação.

Conclusões Finais

Ressalta-se que a análise considerou os fatores sociais, políticos, culturais, econômicos, administrativos e educacionais de cada período e legislação analisados. Abordou-se, portanto, a história do CPe fazendo-se um entrelaçamento da constituição de seus quatro currículos com alguns fatores relacionados a cada modelo em questão, como os contextos da legislação, da administração, da gestão, das instituições educacionais e do movimento dos educadores vigentes em cada período histórico, considerando-se o campo curricular quer como um processo sociopolítico e socioeducativo de um país, quer como a expressão do projeto curricular e didático de um espaço educacional.

Afirma-se que, para entender o currículo do CPe, seus limites, potencialidades, mudanças e continuidades, é de suma importância compreender a constituição do seu desenvolvimento curricular ao longo da sua história, o que só é passível de ser alcançado ao se analisar o plano maior da educação no Brasil.

Em relação ao primeiro currículo, a história da constituição da identidade do CPe no Brasil, como salienta Bissolli da Silva (2003), inicia pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil, criada no âmbito da Reforma Francisco Campos, projeto do então Ministro da Educação do governo Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, que veio substituir a Universidade do Distrito Federal, na cidade do Rio de Janeiro, encerrada no mesmo ano.

A concepção de formação de professores expressa nesse currículo revelava uma proposta de formação de professores baseada em um modelo profissionalizante e técnico-científico, moldada por meio de um currículo rígido e elaborado com princípios tradicionais, ou seja, constituído por disciplinas prescritas pelo currículo oficial, em uma organização curricular seriada, na qual o professor era o mero transmissor de

conhecimento, e os alunos tinham a obrigação de ser excelentes receptores e reprodutores desse conhecimento. Esses jogos de disputa e de entrechoque de forças resultaram, por exemplo, no esquema 3 + 1. O bacharelado foi considerado a formação de maior destaque; e a formação docente, um apêndice.

Já o segundo currículo do CPe foi constituído sob a vigência da primeira LDB (BRASIL, 1961), e a partir de 1962 o CPe passou a ser regulamentado pela Resolução CFE nº 62, que incorporou o Parecer nº 251/1962. Tendo como relator o conselheiro Valnir Chagas, esse documento estabeleceu o currículo mínimo para Pedagogia e regulamentou as matérias pedagógicas para a licenciatura, mantendo as proposições do bacharel e da licenciatura, buscando modificar a estrutura do sistema de três anos do bacharelado e mais um ano de Didática para obtenção do diploma de licenciado em Pedagogia. Quanto à duração do curso, ficou definido, como na proposta anterior, o período de quatro anos, introduzindo-se a possibilidade de o estudante cursar, concomitantemente, as disciplinas do bacharelado e da licenciatura, retirando-se a obrigatoriedade de seguir o esquema 3+1, ou seja, de esperar o quarto ano. Nesse caso, manteve-se a proposição de uma concepção tradicional, marcada pela racionalidade técnica.

Destaca-se que a constituição do terceiro currículo do CPe ocorreu com a promulgação do Parecer CFE nº 252/1969, que fixou um currículo mínimo de 2.200 horas para a graduação e complementação de 1.100 horas para as habilitações, no qual a carga horária do curso poderia ser desenvolvida em tempos variáveis de três a sete anos (2.200h) e de um ano e meio a quatro anos (1.100h). Com essa mudança, o Parecer modificou não somente sua constituição curricular mas também seu foco de formação, pois extinguiu a formação do pedagogo no bacharelado, limitada apenas à licenciatura. No entanto, Bissolli da

Silva (2003, p. 26) ressalta que, “em contrapartida, ao reformular a estrutura curricular do curso, [a Lei nº 5.540/1968] cria habilitações (supervisão Escolar; orientação escolar; para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo”.

A partir do Parecer CFE nº 252/1969 e da Resolução CFE nº 2/1969, o currículo passou a ser organizado em uma matriz curricular dividida em uma base comum, composta por seis disciplinas, e uma parte diversificada, de acordo com a escolha das habilitações (supervisão escolar; inspeção escolar; orientação educacional; e matérias da habilitação – ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais) definidas pelos estudantes, mantendo a concepção tecnicista de formação.

O quarto currículo do CPe foi constituído durante o processo de construção das DCNCLPe, no período de 1999 a 2006, em que “[...] educadores e entidades acompanharam o movimento da legislação, mobilizando-se no sentido de pressionar para que as propostas da sociedade civil, das entidades representativas da área da educação, fossem consideradas” (DURLI, 2007, p. 177). O CPe passou a formar o licenciado em Pedagogia a partir da docência, com uma formação fundamentada na concepção sócio-

histórica, defendida por entidades educacionais como a Anfope, e seu currículo passou a ser constituído por três núcleos, a saber: estudos básicos; aprofundamento e diversificação de estudos; e estudos integradores para enriquecimento curricular.

Sabe-se que, após uma década de DCNCLPe (CNE, 2006), vários estudos acadêmicos passaram a ser publicados para expressar o descontentamento com a formação polivalente (PIMENTA *et al.*, 2017) e voltada para os interesses do mercado de trabalho, influenciada por agentes multilaterais (EVANGELISTA; TRICHES, 2012), cuja ingerência pode ser observada nas reformulações dos PPCs de CLPe e nas práticas pedagógicas vivenciadas por professores e estudantes nesse curso. No seu art. 3º, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 estabelece como fundamental para a formação desse profissional: o conhecimento da escola como organização complexa, que tem a função de promover a educação para e na cidadania (inciso I); a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional (inciso II); a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (inciso III).

Conforme Scheibe (2007), a organização curricular foi definida segundo os seguintes princípios: da docência como base da formação, da flexibilização do currículo e da organização dos conteúdos por meio de diversas formas didáticas. Como consequência, a flexibilização curricular emergiu das propostas do movimento dos educadores como uma necessidade, diante da diversidade da realidade educacional brasileira, com a possibilidade de aprofundamentos da formação básica e opções diferenciadas de atuação profissional para atender às necessidades e interesses dos estudantes. Desse modo, o objetivo da flexibilização curricular, na concepção dos educadores, está vinculado aos interesses dos estudantes e às demandas sociais. Os mesmos princípios, portanto, materializar-se-iam em uma estrutura curricular orientada pela ideia de núcleos de estudo, apresentados como alternativa aos currículos mínimos.

Com esta análise, buscou-se elucidar pontos basilares que exerceram influências formais e informais, internas e externas, pedagógicas, de gestão e de administração sobre a constituição dos desenhos curriculares do CPe enquanto projeto educativo.

Portanto, por meio da análise dos quatro marcos legais do Curso de Pedagogia, a partir das correlações de forças observadas no desenrolar de sua história e do importante papel que cumpre não só nos processos de formação inicial de professores mas também na educação brasileira como um todo, buscou-se compreender a constituição histórica de seu currículo e perceber aproximações, mudanças e continuidades.

Assim, compreende-se que a história do CPe no Brasil está fortemente imbricada com a constituição histórica dos cursos superiores para a formação dos profissionais da educação. Nesse processo, primeiramente se formava o professor através do bacharelado e, após um ano cursando a disciplina de Didática, formava-se o licenciado. Com o decorrer das conquistas dos educadores, o CPe passou a formar somente o licenciado, com

habilitações específicas para a formação do técnico em educação ou de professores para os Cursos Normais, para a Educação Especial e também para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Evidencia-se que, na perspectiva adotada neste trabalho, a solução para uma formação mais integral dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil não está na justaposição de conteúdos cognitivos específicos da área de formação com os conteúdos didáticos-pedagógicos, mas sim em uma prática pedagógica e curricular que dê conta de formar um profissional que consiga atuar de forma significativa nos reais problemas de ensino e aprendizagem enfrentados pelos estudantes da Educação Básica em nosso país.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, 2009.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7929. 6 mar. 1939.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 27 dez. 1996.
- BISSOLLI DA SILVA, Carmem. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CFE (Brasil). Parecer nº 251/1962. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, nº 11, p. 59-65, 1963a.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CFE (Brasil). Resolução nº 62/1962. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. **Documenta**, Brasília, DF, nº 11, 1963b.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CFE (Brasil). Parecer nº 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, nº 100, p. 101-179, 1969a.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CFE (Brasil). 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**, Brasília, DF, nº 100, p. 113-117, 1969b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE (Brasil). Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares da Pedagogia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006.

CRUZ, Giseli Barreto da; AROSA, Armando de Castro de Cerqueira. A formação do pedagogo docente no Curso de Pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S.l.], v. 11, n. 26, p. 30-68, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/nhapa9>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, jul./set. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/mVny8q>. Acesso em 5 fev. 2017.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia**: concepções em disputa. 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, Organizações Multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/Td3wd8>. Acesso em: 20 set. 2018.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, ed. especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <https://goo.gl/ETSA25>. Acesso em: 20 set. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores**: um estudo da proposta curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. 2009. 332f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://goo.gl/WBrrSG>. Acesso em: 20 set. 2018.

MOREIRA, Adriana Longoni. **As Diretrizes Curriculares Nacionais na prática de um curso de Pedagogia**: estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/ Porto Alegre –

- RS. 2009. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- NÓVOA, Antônio. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 13-33.
- PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 1530, mar. 2017. Disponível: <https://goo.gl/YjLp41>. Acesso em: 24 maio 2018
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://goo.gl/GJXWSZ>. Acesso em: 17 set. 2017.
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2012. (Col. Memória da Educação).
- SCHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003. p. 171-183.
- SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 37, n. 130, p. 43-62, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/WiuWmb>. Acesso em: 20 set. 2017.
- SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Minas Gerais, v. 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em: <https://goo.gl/xGMvZh>. Acesso em: 19 jan. 2017.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SCHINEIDER, Suzana. **Pedagogia: uma oração subordinada**. 2015. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- THIESEN, Juarez. Trajetórias da formação: movimentos de reformulação do currículo da Pedagogia da UFSC. **EntreVer – Revista das Licenciaturas**, v. 2, n. 3, p. 170-183, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/gGTzzX>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- TRICHES, Jocemara. **A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006-2015)**. 2016. 400 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- VIEIRA, Suzane da Rocha. A trajetória do Curso de Pedagogia - de 1939 a 2006. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1. SEMANA DE PEDAGOGIA, 20. Cascavel/PR, 11-13 nov. 2008. **Anais eletrônicos** [...] Cascavel: Unioeste, 2008. v. 1. p. 1-16. Disponível em: <https://goo.gl/6wfEuH>. Acesso em: 12 jan. 2015.