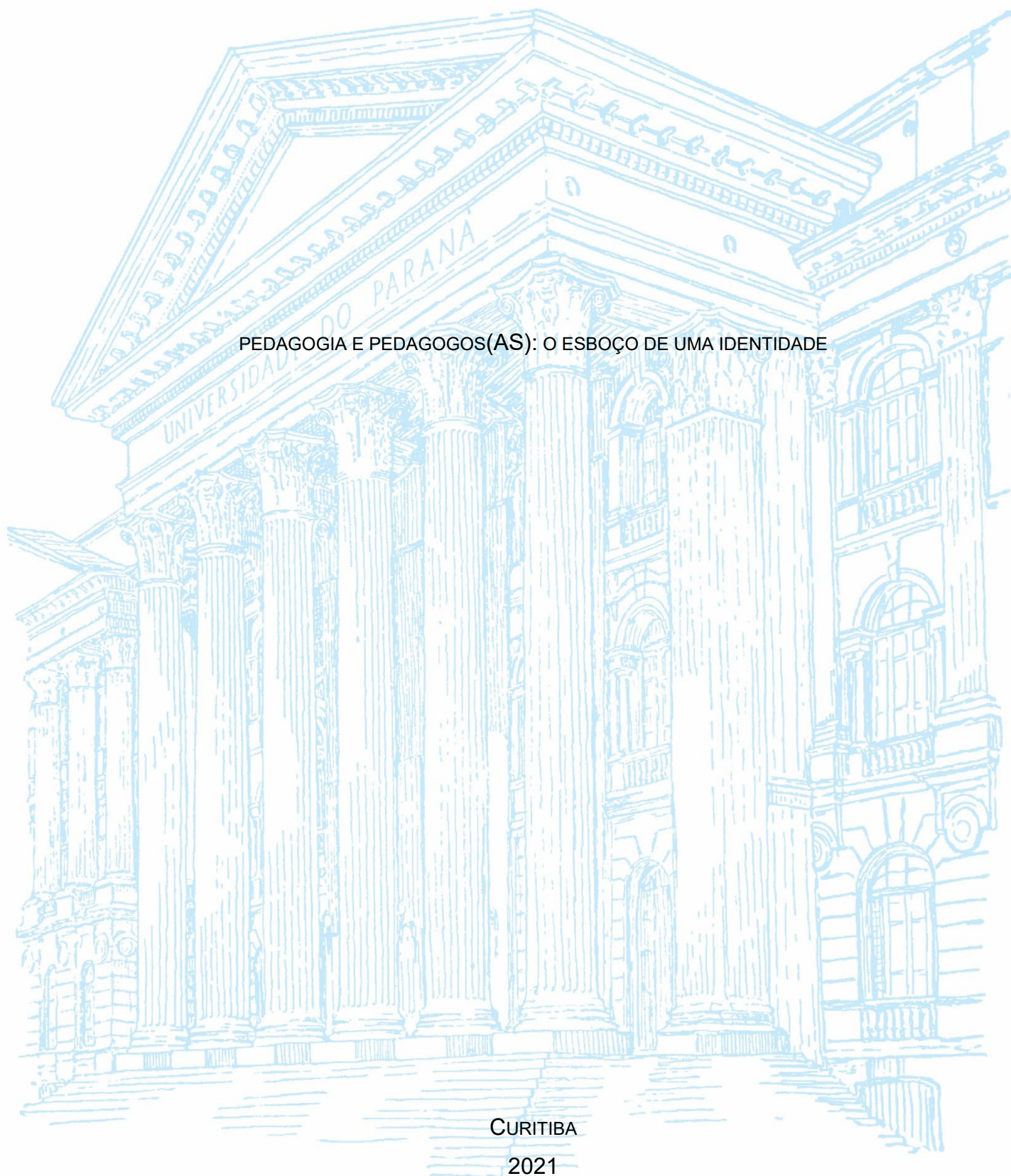


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BERNARDO HOLUB DA LUZ

PEDAGOGIA E PEDAGOGOS(AS): O ESBOÇO DE UMA IDENTIDADE



CURITIBA

2021

BERNARDO HOLUB DA LUZ

PEDAGOGIA E PEDAGOGOS(AS): O ESBOÇO DE UMA IDENTIDADE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Baiersdorf de Araújo.

CURITIBA

2021

DEDICATÓRIA

Não poderia furtar-me de mencionar a inspiração exemplar da Silvana Holub, minha mãe, na trajetória educativa e acadêmica de minha formação. Se realizo este sonho, é sem dúvidas, graças ao amparo e conselhos tão carinhosamente dispostos incondicionalmente. A você, meu eterno obrigado!

Agradeço ao meu pai, Geraldo César da Luz, futuro colega de profissão! Também agradeço ao meu irmão Otávio Holub da Luz, por todos os ensinamentos compartilhados ao longo da vida!

Dedico, por fim e não menos importante, gratidão à Marina Luisa de Souza, pelo companheirismo durante esta jornada. Vossa diligência continuará a ser referência. Obrigado, amor!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Márcia por aceitar a jornada de orientar este estudo, demonstrando-se presente em todos os momentos cruciais, abundantemente compreensiva durante o contexto extraordinário e disposta a crer no sucesso do nosso trabalho. Muitíssimo Obrigado!

Também presto agradecimentos à professora Luani e ao professor João Paulo, que aceitaram compor e contribuir com a minha formação, enquanto partícipes da banca examinadora. A apreciação de ambos é um privilégio!

Encerro com gratidão aos meus amigos, indispensáveis para que a vida seja mais franca.

A primeira glória é a reparação dos erros.

Machado de Assis

RESUMO

O presente trabalho realizou um levantamento das políticas públicas implementadas para regular o curso de Pedagogia no Brasil e identificar o perfil profissional desta graduação. A legislação educacional e outras fontes documentais balizam o percurso de abordagem qualitativa. É descrito um panorama dos principais aspectos sociais, políticos e econômicos de cada período no país, iniciado a partir da expansão universitária brasileira. A revisão bibliográfica dedicada aos estudos já realizados neste sentido indica as propostas e as reformas educacionais implementadas no ensino superior, especialmente as que abrangem a Pedagogia. Outra fonte de análise é apresentada com base nas disposições regulatórias que fixou os currículos deste curso, além dos marcos legais nacionais reguladores da profissão do(a) pedagogo(a). Sob esta perspectiva, é elaborada a relação dos fundamentos elencados nas diferentes composições do curso de Pedagogia e a concepção profissional a elas correspondentes, no que diz respeito aos principais projetos educativos instituídos nesta graduação, com vistas a qualificar suas identidades. O retrato encontrado por este histórico caracteriza o gradativo perecimento da Pedagogia e dos(as) pedagogos(as), em razão da prevalente formação docente.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação de Pedagogos(as). Currículos. Função do (a) Pedagogo(a).

ABSTRACT

The present study carried out a survey of the public policies implemented to regulate the Pedagogy course in Brazil and identify the professional profile of this graduation. Educational legislation and other documental sources guide the path of a qualitative approach. An overview of the main social, political and economic aspects of each period in the country is described, starting from the Brazilian university expansion. The bibliographical review dedicated to studies already carried out in this regard indicate the proposals and educational reforms implemented in higher education, especially those that cover Pedagogy. Another source of analysis is presented based on the regulatory provisions that established the curricula for this course, in addition to the national legal frameworks that regulate the teaching profession. From this perspective, the list of foundations listed in the different compositions of the Pedagogy course and the corresponding professional conception is elaborated, with regard to the main educational projects instituted in this graduation, with a view to qualifying their identities. The picture found by this history characterizes the gradual perishing of Pedagogy and pedagogues, due to the prevailing teacher training.

Keywords: Pedagogy. Formation of Pedagogues. Curriculum. Role of the Pedagogue.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF - Associação Brasileira de Alfabetização

ABdC - Associação Brasileira de Currículo

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica

CBE - Conferência Brasileira de Educação

CEEP - Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores

DCNP/2006 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

FMI - Fundo Monetário Internacional

FORUMDIR - Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas do País

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OMC - Organização Mundial para o Comércio

UFPR - Universidade Federal do Paraná

SAID - *Agency for International Development*

SESU - Secretaria de Educação Superior

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UNICEF - Fundo das Nações Unidas pela Infância

SUMÁRIO

1	Erro! Indicador não definido.	
1.1	EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS	16
1.2	INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES À DELIMITAÇÃO DESTE ESTUDO	19
2	Erro! Indicador não definido.	
2.1	A EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA E O PRIMEIRO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.	25
2.2	A GÊNESE DA PROFISSÃO DO(A) PEDAGOGO(A) BRASILEIRO	27
2.3	O SEGUNDO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E A SUA PROFISSIONALIDADE	29
2.4	CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÕES DORAVANTE 1964.....	31
2.5	O TERCEIRO CURRÍCULO NACIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA EM MEIO À REFORMA UNIVERSITÁRIA.....	33
2.6	A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E ALGUMAS PROPOSITURAS ENCAMINHADAS AOS EDUCADORES.....	38
2.7	AS DISCUSSÕES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA NA DÉCADA DE 1980.....	40
2.8	O CURSO DE PEDAGOGIA EM MEIO ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1990.....	44
2.9	A DISPUTA PELO CONCEITO DE PEDAGOGIA E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO NO BRASIL.....	52
3	RECENTES ENCAMINHAMENTO EXPEDIDOS PARA AS LICENCIATURAS.....	63
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
5	REFERÊNCIAS.....	72
6	FONTES DOCUMENTAIS.....	77

1 INTRODUÇÃO

Por intermédio dos estágios em Pedagogia (de caráter obrigatório e não-obrigatório) nas escolas públicas do município de Curitiba, a figura das(os) pedagogas(os) integrantes de minha trajetória obtiveram, gradativamente, formas complexas de referência, em virtude dos estudos na graduação e da formação profissional pretendida nesta área, ressignificando o retrato inicial dos mesmos, advindo de todo o período em que estive na condição de aluno da Educação Básica e do ensino superior na esfera pública.

Com base em tais experiências de percurso, muitas questões passaram a despertar minha atenção sobre a cultura do ambiente escolar privado em que trabalho atualmente, pois até então era por mim desconhecida internamente. As disciplinas vinculadas à organização do trabalho pedagógico contribuíram com recursos teóricos para que algumas das dúvidas fossem esclarecidas, outras novas surgissem, além de favorecer a identificação de contrastes quanto às propostas educativas da instituição, se comparadas à rede pública. Novas formas de referência constituíram o retrato profissional do(a) pedagogo(a), fundamentado principalmente pelos agentes atuantes no trabalho pedagógico não-docente.

Em decorrência dos diversos percursos formativos daqueles que exercem funções de gestão na escola privada, sobrevém a seguinte indagação: por que o curso de Pedagogia não é estabelecido como pré-requisito para atuar na administração/coordenação/gestão do sistema educacional?

1.1 EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS

Pelo fato de estar na condição de provável formando, atualmente estou matriculado na disciplina obrigatória Trabalho de Conclusão de Curso, a qual tem subsidiado uma oportunidade de fomento à pesquisa. A temática que sustenta o desenvolvimento do meu trabalho na disciplina supracitada deriva da pergunta elencada na introdução deste estudo. O meu projeto de pesquisa pretendeu respostas a novas perguntas relevantes no contexto dos objetos de estudo relacionados à proposta de investigação: quais são as principais regulações do perfil profissional do(a) pedagogo(a)? O que dizem as políticas públicas no que concerne ao curso de

Pedagogia? Como tais objetos resultam em projeção identitária da Pedagogia e dos(as) pedagogos(as)?

Essas perguntas foram motivadas por minha atual função pedagógica exercida na escola, chamada de assistente educacional. A equipe de assistentes é conduzida pela orientadora educacional, cuja atuação se define pela resolução dos conflitos provenientes da interação entre os alunos e professores da unidade escolar. Dentro deste contexto, os assistentes educacionais geralmente são acionados em ocasiões que demandam mediação para solucionar situações contrárias às normas descritas pelo código de conduta produzido pela escola. Ademais, somos responsáveis por observar e acompanhar a rotina estabelecida pelos gestores dos segmentos da educação infantil, do ensino fundamental e Ensino Médio, de modo a instruir os alunos a cumprirem adequadamente seus compromissos estudantis nos diferentes espaços e tempos na escola. Outro predicado a ser destacado na função de assistente educacional é a extensão comunicativa com os agentes das mais variadas ordens da comunidade escolar, em consequência da atuação preponderante ocorrer em ambientes externos às salas de aula. Os atributos relativos ao trabalho da equipe são constituídos por abundante versatilidade, no sentido de estar disponível a demandas inerentes a outras equipes, fornecendo eventual apoio a estagiários e inspetores.

Um dos critérios para a admissão na vaga de assistente educacional é a exigência de estar cursando ou possuir formação em licenciatura, independente da área de conhecimento. No caso do cargo de orientação educacional e demais funções da administração pedagógica da escola em questão, constatei que os parâmetros de formação requeridos se resumem, da mesma forma, na docência, com pontuais exceções.

A problematização dos elementos acima mencionados me impulsionou a buscar maiores esclarecimentos acerca da natureza da organização do trabalho pedagógico. Temas tratados no curso de Pedagogia em algumas disciplinas e no estágio específico em organização do trabalho pedagógico escolar, sobretudo no tocante ao desenvolvimento de estudos e práticas formativas no quesito profissional não-docente vigentes nas instituições de ensino. A figura referencial do(a) pedagogo(a), antes delimitada somente por educadores egressos do curso de Pedagogia, assume em minha perspectiva nova composição, de um amplo retrato,

configurado por diferentes denominações, em que inclui toda e qualquer formação de aspecto proveniente do campo das licenciaturas.

O ambiente escolar em que trabalho atualmente me possibilitou descobrir um novo contexto educativo, fornecendo em sua estrutura e no modelo de disposição da administração pedagógica, recursos à formulação de questionamentos e hipóteses. Neste Trabalho de Conclusão de Curso, me dedico a aprofundar essas indagações, com base nos referentes históricos associados à legislação de ensino. Busco compreender os significados dos projetos de formação para a Pedagogia, as concepções de proposta profissional desta graduação, bem como das propriedades de investigação científica inerentes à Pedagogia por excelência.

É pertinente constatar a amplitude de investigações realizadas na direção das políticas educacionais, tendo em vista a complexidade dos fatores que resultam nesta temática. Os modelos de formação estabelecidos para o curso de Pedagogia supõem um resultado de fatores sociais, políticos e econômicos do período histórico em que está inserido, além de indicar estreita relação com o campo educacional e os projetos que o circunscrevem. A combinação dos objetivos educacionais brasileiros juntamente a esta formação inicial nos direciona ao surgimento da mesma nas universidades do país, de modo a fornecer indícios das configurações adotadas pelo curso enquanto campo científico estabelecido em nível superior. Outro aspecto integrante à graduação é a viabilidade de profissionalização dos estudantes universitários. A este respeito, a Pedagogia obteve sua(s) área(s) de atuação conforme as propostas de formação profissional planejadas para o curso, além de políticas públicas elaboradas visando a regulação profissional do magistério.

Isto posto, realizar um levantamento das políticas públicas implementadas no nível superior para regular o curso de Pedagogia no Brasil e identificar o perfil profissional derivado desta graduação, de suas origens à atualidade, são os propósitos predominantes do presente estudo. Do mesmo modo, estão inclusas a verificação das resoluções curriculares nacionais estabelecidas para a Pedagogia, a detecção dos marcos legais nacionais (decretos, leis e similares) que regulam a profissão do(a) pedagogo(a) e a análise das concepções de atuação profissional que fundamentam os modelos da graduação em Pedagogia.

Para se alcançar os objetivos anunciados, a investigação teve um percurso metodológico de abordagem qualitativa.

Com base na legislação educacional e outras fontes documentais, busquei mapear as diretrizes curriculares nacionais da formação em Pedagogia e as regulações para os(as) profissionais oriundos(as) deste curso, além de revisão bibliográfica dedicada aos estudos já realizados neste sentido.

Sobre as técnicas e instrumentos de análise, os objetos de estudo acima mencionados foram examinados sob a técnica de análise de conteúdo. Conforme Severino (2007, p. 121), “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”. Desse modo, se analisa o conteúdo das mensagens e os enunciados dos discursos em busca dos seus significados.

Segundo Bardin (2009 citado por Brandt; Hobold, 2019), há cinco etapas no processo de análise de conteúdo: preparação das informações; unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; categorização ou classificação das unidades em categorias; descrição; e interpretação. Conforme tais critérios e segundo os objetivos do presente trabalho, foi realizado um levantamento de autores que trabalham sobre os fundamentos elencados nas diferentes composições do curso de Pedagogia e a identidade profissional a elas correspondentes, no que diz respeito aos principais projetos educativos instituídos nesta graduação via currículo, com vistas a qualificar suas identidades.

1.2 INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES À DELIMITAÇÃO DESTE ESTUDO

Compete à pedagogia articular os diferentes aportes/discursos das ciências da educação, de significá-los no confronto com a prática da educação e diante dos problemas colocados pela prática social da educação. As ciências da educação e a pedagogia, por si, não modificam a educação, uma vez que as modificações ocorrem na ação. A elas compete alargar os conhecimentos dos educadores sobre sua ação de educar, nos contextos em que se situa (escola, sistemas de ensino e sociedade). Por isso, essas ciências serão significativas se tomarem intencionalmente a ação como objeto de estudo. (PIMENTA et al., 2013, p. 146).

Em conformidade sobre o entendimento de que a Pedagogia oportuniza a desenvoltura de seu campo científico em estreitos vínculos com outras áreas que também investigam o fenômeno educacional, há de se valorizá-la não somente por esta característica, uma vez que ela mesma deverá ratificar o eixo principal da ação

intencional de um(a) pedagogo(a), dentro de sua notória propriedade de fundamentar o caráter dos processos sistematizados de aprendizagem e de ensino.

A educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedade. E esta é sua força. No entanto, pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação – nas suas agências, suas práticas e nas ideias que ela professa – interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita. E esta é a sua fraqueza. (BRANDÃO, 2002, p. 12).

Com base na dicotomia entre a força e a fraqueza da educação e do educador, julgo pertinente acentuar a valia da pesquisa na qualidade de recurso para aprimorar a formação da educação e do educador, em razão de que a investigação provoca eventuais resoluções de questões contrastantes e respostas de indagações oriundas da ordem coletiva ou individual.

No segundo capítulo, encontra-se o levantamento do histórico do curso de Pedagogia no Brasil, analisando a evolução do mesmo, principalmente com base nas políticas educacionais e na legislação educacional, de modo a relacioná-las aos modelos de formação do pedagogo, tendo em vista as finalidades que definem a sua profissionalidade.

Do mesmo modo, o capítulo três busca abordar com procedimentos semelhantes alguns dos principais arquivos contemporâneos alusivos à Pedagogia e aos(as) pedagogos(as), retratando-os sob o escopo anteriormente especificado na presente Introdução.

O quarto e último capítulo trata sucintamente de tópicos eminentes contemplados nos capítulos anteriores, selecionados a fim de concatená-los com algumas das dúvidas até então pendentes sobre as temáticas dos predicados inerentes à graduação em Pedagogia e da projeção profissional aos(as) pedagogos(as).

2 BREVE HISTÓRICO DA PEDAGOGIA NO BRASIL

Entende-se que desde a época de seu surgimento na década de 1930, o curso foi constituído de acordo com as políticas públicas e a legislação, formalizando o processo de formação inicial do profissional pedagogo. Em nível superior a Pedagogia esteve inicialmente associada às habilitações de administração, de gerência e de supervisão e, no âmbito do magistério (nas escolas normais e institutos de educação) relacionada a criação da função orientador vocacional, posteriormente também remetida ao ensino superior.

Por suposto, o resgate histórico referente às origens deste profissional reflete os contextos políticos e sociais de cada período, os quais resultam nas delimitações legais das políticas educacionais e em posteriores transformações provenientes em aspectos da legislação. Deste modo, a legislação educacional pode ser interpretada enquanto alternativa para basear a compreensão do histórico da Pedagogia, tomada nesse trabalho de conclusão de curso como um indicador analítico indispensável, como demonstra Gentil e Costa (2011, p. 268):

A legislação expressa a forma de pensar e de organizar as relações sociais do período em que é instituída. Por meio do estudo e análise da legislação educacional, podemos perceber o espaço que ocupa e a importância que é dada à educação em relação a outros aspectos da vida em sociedade em cada período da história.

Neste sentido, as políticas públicas governamentais são evidenciadas na legislação educacional, relacionando o desenvolvimento da economia com a educação, e a profissionalização com a formação inicial delineada.

É possível verificar tais relações nas políticas educacionais em vários períodos da educação brasileira, em que houve a necessidade de ampliação da quantidade dos(as) profissionais atuantes na área, com vistas a fomentar os estudos mínimos exigidos pela lei e a atender demandas de trabalhos cada vez mais qualificados.

Em consequência, a formação é valorizada juntamente à “preocupação com a demarcação de território dessas profissões, materializada em leis, normas, resoluções e decretos que visam definir quem é, o que faz e onde atua esse profissional.” (GENTIL e COSTA, 2011, p. 269).

No caso do curso de Pedagogia, para desenvolver essa perspectiva analítica, será importante considerar o período prévio à sua implementação, situado entre 1920 e 1930. É salutar compreendermos em linhas gerais o contexto econômico, político e social em que o Brasil se encontrava, pois a educação não se isola destes fatores, mas também é produzida por entre eles.

O período que vai de meados dos anos 20 até a chamada redemocratização em 1945 constitui um momento extremamente complexo da vida brasileira, marcado, principalmente, como já disse anteriormente, pela crise do sistema oligárquico tradicional, o que acaba por resultar na transferência do foco de poder dos governos estaduais para o âmbito nacional. Esse período se caracteriza, igualmente, pela emergência, na cena política, das massas urbanas, que se expandem e se diferenciam de forma acelerada como resultado do processo de industrialização e urbanização – produto indireto, nesse momento, da própria dinâmica da economia exportadora – e do processo de burocratização, decorrência, por um lado, da própria ampliação das funções do Estado, e, por outro, da incipiente industrialização do país. (MENDONÇA, 2000, p. 136-137).

A crise internacional conhecida como a Grande Depressão, iniciada em outubro de 1929, provocou mudanças no cenário nacional. O acirramento dos conflitos partidários encerrou a Primeira República com a Revolução de 1930, e a concentração das diretrizes nacionais em âmbito federal paulatinamente foram reforçadas. A redução da agroexportação, principal fonte econômica brasileira da época, e a restrita importação de produtos sinalizou a fragilidade das condições que o Brasil se encontrava, se comparado a países em processo de industrialização (MARTINS; KRILOW, 2015).

Outros setores da economia foram estimulados, além do setor primário, mas o investimento em agricultura foi predominante até décadas posteriores, acentuando o atraso no processo de industrialização em relação ao capitalismo mundial. Com tais mudanças, a população trabalhadora passou a reivindicar mais escolas, dadas as exigências do mercado de trabalho por maior escolarização à ocupação de funções nas cidades, segundo processos desiguais de urbanização (campo/cidade e central/periférica). Conforme indica Romanelli:

A industrialização e a deteriorização das relações de produção, no setor agrícola, as quais tiveram como consequência a aceleração do processo de urbanização, constituem um fator que pode ser computado como determinante de uma procura efetiva de mais educação. (ROMANELLI, 1986, p. 70).

Em 1930 o Governo Provisório passou a reestruturar a ordem administrativa pública, criando via Decreto nº 19.444 (BRASIL, 1930), o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. A partir do ano seguinte, Francisco Campos enquanto ministro, inicia a promulgação de leis que originaram o princípio estrutural regulatório denominado Estatuto das universidades brasileiras, instituído por meio do Decreto nº 19.851 (BRASIL, 1931a), e o Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo Decreto nº 19.850 (BRASIL, 1931b), incumbido de organizar o sistema educacional.

Esse contexto condiciona tanto o estabelecimento de um sistema de educação de massa – *vide* a crescente expansão da rede pública de ensino primário, a partir daí – quanto o surgimento de diferentes projetos de educação das elites que deveriam dirigir o processo global de transformação da sociedade brasileira, via a reorganização da escola secundária e do ensino superior. (MENDONÇA, 2000, p. 137).

Dentro das circunstâncias de crise do capital internacional e de industrialização incipiente, há no Brasil o movimento educacional em favor da escola pública, fortemente circunscrito no meio urbano. Movimento este incentivado por uma elite intelectualizada que reconhecia na instrução pública um esteio para o progresso. Aposta que contrastava com o pensamento das oligarquias rurais e com o modelo confessional de instrução religiosa pré-existente, e que tensionava o nacional-desenvolvimentismo ao longo dessa fase republicana, dinamizada segundo um ordenamento democrático instável.

No mesmo período, é válido destacar o papel do ideário liberal que inspirou grupos sociais mobilizados pela reformulação do aparato legal e material das escolas, estando entre alguns de seus objetivos a universalização da educação escolar para todas as camadas sociais por intermédio da obrigatoriedade, gratuidade ao acesso nas instituições públicas e a laicidade no ensino (distanciamento de preceitos religiosos). Estes e outros ideais escolanovistas inspiraram um grupo a publicar em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual incorporava interesses da população, principalmente em relação à questão da universalização e do acesso. Segundo o Manifesto:

Desprendendo-se dos interesses de classe, a quem ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação

nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume [...] a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (AZEVEDO et al, 1932, p. 191).

Este grupo de intelectuais¹ associou o processo de industrialização com a necessidade de políticas públicas capazes de direcionar a educação naquele período. A nova pedagogia organizaria a formação cidadã de maneira eficiente neste processo, dado que estes intelectuais defendiam a racionalização do trabalho, valorizando “métodos de uma pedagogia que viabilizasse, no meio escolar, a realização das máximas organizadoras exigidas pelo trabalho industrial” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 19).

A universalização do ensino, decorrente do acesso ao maior número de escolas, implica necessariamente, segundo o Manifesto, na formação e profissionalização de técnicos educacionais e de professores². Logo, englobou-se na mesma corrente dos Pioneiros a justificativa de angariar a criação de universidades no Brasil através das políticas públicas, vinculando a Educação Básica à emergente universidade.

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação. Ou na falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas escolares. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária [...] (AZEVEDO et al, 1932, p. 188).

Entre as intensas discussões políticas relacionadas às questões educacionais, havia consenso sobre a importância da reforma educacional na construção de um Estado Nacional moderno. De acordo com Evangelista (2002, p. 19),

¹ Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles, A. F. de Almeida Júnior, entre outros.

² A criação do curso de Pedagogia ao fim da década de 1930, ainda que em pleno regime autoritário do Estado Novo, esteve forjada nas discussões educacionais brasileiras. “Entre as reformas empreendidas nesse período situam-se as que abrangeram o aperfeiçoamento de professores vislumbrando a elevação dos estudos pedagógicos ao nível superior por iniciativa do poder público”. (BRZEZINSKI, 1996, p.27).

o projeto de reformas educacionais era parte destacada do projeto de civilização que propugnava a construção de uma cultura onde a ciência e a técnica sustentariam a racionalização do trabalho; a proposição de políticas públicas; a expansão do mercado; a homogeneização da sociedade; a projeção brasileira internacional; a construção do Estado Nacional. Criar universidades e formar o professor secundário fazia parte dessa estratégia.

Dentro desta perspectiva, a educação era primordial às transformações, e “as possibilidades do processo educativo eram superestimadas a tal ponto que nele pareciam estar contidas as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos e políticos” (SHIROMA et. al, 2002, p. 17).

2.1 A EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA E O PRIMEIRO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Atentando-se a estas reivindicações, o governo responde com algumas medidas dentre as quais destaca-se a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, sendo esta última, um projeto de Anísio Teixeira, em que se iniciou o vínculo entre magistério e o ensino superior, promovendo a pesquisa científica na formação docente, pois defendia a dimensão intelectual desta categoria. Sobre a experiência anisiana de breve duração, vale destacar-se quanto ao ideário democrático que a sustentava (NUNES, 2000), oposto à tendência centralizadora representada por Gustavo Capanema, ministro dos assuntos educativos da fase do Estado Novo da chamada era Vargas. Conforme aponta Mendonça (2000), esta tendência representada pelo ministro, sobreveio com o projeto da Universidade Brasil, materializado em 1937, como universidade-padrão de referência às instituições semelhantes existentes ou à criação das subsequentes.

De fato, há uma intenção explícita do governo federal, principalmente após 37, de assumir o controle das iniciativas no campo cultural. A ideia comum aos projetos da USP e da UDF, de formar na universidade as elites que, com base na autoridade do saber, iriam orientar a nação (colocando-se, de certa forma, acima do Estado), seria, no contexto do Estado Novo, considerada perigosa. Ao governo federal interessava ter o monopólio de formação dessas elites e por isso impunha sua tutela sobre a universidade. (MENDONÇA, 2000, p. 140).

Por dentro dessa perspectiva mais centralizadora e hierárquica, advinda da orientação política nacional, no contexto paranaense a primeira instituição de ensino superior, direcionada às humanidades e ciências puras surgiu em 1938, com a criação

da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná. Após um ano de criação, se adaptou para seguir o modelo de formação estipulado pelo Decreto Federal nº 1190. (VIEIRA e GONÇALVES, 2016).

Com base no Decreto Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), estruturou-se a Faculdade Nacional de Filosofia, pretendendo formar licenciados(as) e bacharéis em diversas áreas, além de intelectuais ao exercício de atividades técnicas. Ministravam-se os seguintes cursos: Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas e o curso de Pedagogia.

O mesmo Decreto de 1939 estabeleceu a estes cursos a formação de bacharéis em três anos com disciplinas específicas de conteúdo, possibilitando o acréscimo do curso de Didática em um ano para obter-se a licenciatura, difundindo o “esquema 3+1” como modelo às instituições de ensino superior em todo o país.

Descreve-se no artigo 19 do Decreto Lei nº 1190 (BRASIL, 1939) a composição do bacharelado em pedagogia:

Art. 19 O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação.

Observa-se que nesse período a formação do(a) pedagogo(a), embora estivesse ligada a um modelo de licenciatura, se dava de forma complementar ao bacharelado, concebido como a base científica da formação dos cursos da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Para Mendonça (2000, p. 141, grifo no original),

esta instituição se propunha, prioritariamente, a formar *trabalhadores intelectuais* para os quadros técnicos da burocracia estatal, nas áreas de educação e cultura, e, particularmente, professores para o ensino secundário. A pesquisa aparecia claramente com um objetivo secundário, subordinado.

O certificado de bacharel em Pedagogia, segundo o Decreto Lei de nº 1190, tinha por objetivo habilitar este profissional ao “preenchimento dos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação” (Art. 51, c).

As escolas normais é que se destinavam à formação de professoras responsáveis por ensinar as primeiras letras.

Assim, a organização do curso de Didática direcionada para a licenciatura era composta pelas seguintes disciplinas, conforme disposto no artigo 20 do Decreto lei supracitado:

Art. 20 O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação.

Esta segunda certificação habilitava o(a) pedagogo(a) a exercer qualquer cargo ou função do magistério normal das disciplinas de Pedagogia, em estabelecimentos públicos e privados, bem como a preencher cargos ou funções no ensino superior destinados ao curso de Pedagogia (artigo 51, alíneas a e b). Nos termos do artigo 58 do Decreto Lei nº 1190 de 4 de abril 1939, “os bacharéis em pedagogia, que se matricularem no curso de didática não serão obrigados à frequência nem aos exames das disciplinas que tenham cursado em pedagogia”. Estabelecidas quatro disciplinas em comum do bacharelado em Pedagogia com o curso de Didática, bastava portanto ao bacharel realizar as disciplinas de Didática Geral e Didática Especial para concluir a licenciatura.

De forma hierárquica esses licenciandos poderiam atuar nas escolas normais, formando professores secundaristas. Desse modo, a formação de professores da escola primária não era, nesse momento, objeto da academia.

2.2 A GÊNESE DA PROFISSÃO DO(A) PEDAGOGO(A) BRASILEIRO

Ao identificar a delimitação curricular do curso de Pedagogia conforme o Decreto Lei de 1939, percebe-se a viabilidade de dupla formação dentro do modelo “3+1”, e conseqüentemente, áreas de atuação profissional distintas. E, conforme transcorria a estruturação dos cursos nas instituições de ensino superior, as diretrizes foram se tornando mais específicas, embora as finalidades formativas estabelecidas pela legislação não fossem precisamente atingidas. Para Romanelli isso porque,

A investigação científica e o preparo para o exercício profissional têm sido, na verdade, os reais objetivos da Universidade Moderna. Mas, apesar de ambos constatarem da declaração de princípios da legislação, a Universidade brasileira vem perseguindo, desde sua criação, apenas os objetivos ligados à formação profissional, salvo raríssimas exceções. A falta de tradição de pesquisa deve-se, como já se assinalou, a fatores tais como estratificação social, a herança cultural (que pesa fortemente na manutenção de uma estrutura arcaica de ensino), a forma como tem evoluído a economia e, sobretudo, como se tem processado a industrialização. (ROMANELLI, 1986, p. 133).

Com o Decreto-Lei n. 4.244/42 (BRASIL, 1942), a Lei Orgânica do Ensino Secundário, criou-se, vale notar que inicialmente não no ensino superior, o cargo de Orientador Educacional em que deveria, segundo os artigos 82 e 83, respectivamente,

[...] cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família [...] cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar para que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica. (BRASIL, 1942).

Outra medida referente ao profissional Pedagogo(a) é verificada pela admissão de Orientadores Educacionais no quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde no Decreto-Lei n. 8.558/46 (BRASIL, 1946).

Findo o Estado Novo e com o fim da segunda guerra mundial, no Brasil é promulgada uma nova Constituição em 1946, interpretada como sinalizadora do processo de redemocratização do país. No caso da organização do sistema educacional, em seu artigo 5º, inciso XV, alínea d), a carta magna determina como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação (BRASIL, 1946), apontando para uma primeira compreensão da disposição de uma Lei de

Diretrizes e Bases Nacional, porém ainda fortemente marcada pela centralização, tal como indica Romanelli:

Após 15 anos de regime centralizador, parecia impossível a uma boa parte dos políticos pensar um sistema educacional capaz de viver sem o controle rígido do Governo Federal. Havia ainda pouca probabilidade de que os termos “diretrizes e bases” tivessem adequada interpretação por parte da mentalidade formada no exercício das funções políticas do regime anterior. (ROMANELLI, 1986, p. 173).

No que se refere ao(à) pedagogo(a), embora se perceba como um avanço o reconhecimento da existência de um campo de atuação profissional voltado à gestão dos sistemas de saúde-educação, a Lei Orgânica do Curso Normal (Decreto-Lei n. 8.530/46) não especificou exclusividade deste profissional para atuar no magistério do Curso Normal, oportunizando a quem dispusesse de conveniente formação, com preferência de Ensino Superior, anuência para dedicar-se neste setor (BRASIL, 1946).

O retrato desta situação modificou-se com a portaria do Ministério da Educação (MEC) nº. 478/54, que possibilitou, até 1965, a atuação do(a) licenciado(a) em Pedagogia nas cadeiras de Educação como docente, além de adquirir o direito de lecionar em disciplinas do Ensino Médio, como por exemplo, Matemática, Filosofia, História Geral e do Brasil (BRASIL, 1954).

2.3 O SEGUNDO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E A SUA PROFISSIONALIDADE

Após alguns anos de intensas discussões, é decretada a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), primeira Lei de Diretrizes e Bases que versava a respeito de todo o sistema educacional brasileiro institucionalizado. Tal decreto possibilitou algumas mudanças no âmbito universitário, e logo, a Pedagogia também se reconfigurou, ao menos no tocante à legislação, pois no ano seguinte Valnir Chagas, partícipe do Conselho Federal de Educação (CFE), elabora o Parecer n. 251 que regula o curso de Pedagogia na Resolução CFE n. 62 (BRASIL, 1962).

Esta segunda proposta fixou a duração do curso em quatro anos, e o currículo mínimo do bacharelado em cinco matérias, quais sejam: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação,

Administração Escolar, além de duas matérias a serem escolhidas pelas instituições de ensino superior. O currículo da licenciatura era composto por Psicologia da educação: adolescência e aprendizagem; Elementos de administração escolar; Didática; e Prática de ensino. Foi proporcionada a possibilidade de concomitância de tais disciplinas durante a formação de licenciados(as) e bacharéis, na tentativa de superar o “esquema 3+1”.

O debatido currículo da Pedagogia, [...] “era geralmente visto como ‘enciclopédico’, ‘teórico’, ‘generalista’ por oferecer poucas possibilidades de instrumentalização do aluno para o exercício das funções de técnico de educação” (BISSOLLI DA SILVA, 2002, p. 52, grifos no original), e, segundo Vieira (2007, p. 19-20, grifo no original), “muitos educadores protestaram contra a implementação do currículo mínimo por entenderem que se tratava de uma atitude autoritária e que funcionava como uma ‘camisa de força’ nos currículos, sem respeitar a diversidade nacional”. De acordo com Romanelli (1986, p. 179), “[...] nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja”.

Dentro desta perspectiva, as medidas de reformulação da educação nacional, ainda que verticalizadas sob homologação do então Ministro da Educação Darcy Ribeiro, pouco impactaram na configuração vigente do curso de Pedagogia.

Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito, paralelamente a outros setores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre de sua integração e de suas relações com todo esse corpo. Os efeitos de uma lei de educação, como de qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições de infra-estrutura existentes. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina. (*idem, ibidem*, 179).

Fonseca (2008, p. 41) aponta que o curso, desde 1939, apresenta “um embate entre agregar, em um único *locus*, a formação do cientista e do técnico e a formação docente”. As reformas implementadas não resolveram a pluralidade formativa inclusa nesta graduação, porque a viabilidade de um currículo concomitante entre bacharelado e licenciatura apenas reforçou a tendência de generalizar a formação do(a) pedagogo(a).

Ao tratar de sua profissionalidade, segundo o Parecer 251/62, o técnico em educação formado pelo bacharelado exerceria tarefas enquanto Especialista de Educação, Administrador de Educação ou Profissional não-docente do setor educacional, enquanto a docência, preparada na licenciatura, se dava em função das disciplinas pedagógicas do Curso Normal, com possibilidade, segundo a Portaria MEC nº. 341/65 (BRASIL, 1965), de atuação no ensino médio nas disciplinas de Estudos Sociais, Psicologia e Sociologia. Conforme indica Saviani (2012, p. 339), “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”, dificultando a caracterização formal da Pedagogia e a resultante consolidação profissional nas diferentes demandas da área educativa.

2.4 CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÕES DORAVANTE 1964

As mudanças estruturais provenientes das ordens políticas e econômicas foram paulatinamente se ajustando nesta fase de superação do modelo getuliano populista e nacionalista, ainda que internamente, fossem produzidas por grupos sociais conflitantes. Conforme Romanelli (1986, p. 195, grifo no original),

o antigo esquema de dominação entra em crise em função de novos interesses fortalecidos e do acirramento de seu confronto. É nesse sentido e com base nas lições da própria história, que nos parece válida a colocação segundo a qual a “a política continua sendo o meio pelo qual se possibilita a determinação econômica”.

As drásticas redefinições no jogo político que impactaram consideravelmente a disposição do Estado brasileiro em 1964 são oriundas principalmente da coligação entre o empresariado e as forças armadas. Ambos os setores internos da estrutura social conseguiram sobrepor seus interesses ao restante da sociedade, intensificando a centralidade de governo ao instaurar uma ditadura militar e retirando a possibilidade de outros setores da sociedade integrarem instâncias de decisões. O agravamento da ininterrupta crise do sistema educacional serviu de justificativa para o MEC estabelecer um conjunto de convênios com a *Agency for International Development* (SAID), a qual propôs cooperação financeira e assistência técnica para a reorganização do sistema educacional brasileiro. Devido ao estágio de modernização característico deste período, o ensino superior recebeu especial atenção da ajuda

internacional, visto que em sociedades subdesenvolvidas este nível de ensino tende a (re)definir a situação dos indivíduos na estrutura social. (Idem, 1986).

Em 1966 é publicado o Decreto-Lei n. 53/66 (BRASIL, 1966) que estabelece a reorganização das normas e princípios das universidades federais. De acordo com o artigo 4, as Faculdades de Ciências, Filosofia e Letras passaram a formar unidade única. Outras medidas previstas no mesmo documento submeteram o ensino e a pesquisa a um órgão coordenador responsável por centralizar deliberações elevadas em cada universidade. No ano seguinte, o Decreto-Lei n. 252 (BRASIL, 1967) seguiu a complementar as alterações no ensino superior com a criação dos departamentos, subunidades administrativas de objetivos comuns de professores e pesquisadores, segundo suas especializações.

A nitidez do caráter político-ideológico apresentado pelo Governo revelou-se em medidas concentradas na eficiência, produtividade e desenvolvimentismo, tão presentes na mentalidade empresarial e convenientes à assessoria estadunidense atuante na política educacional brasileira. Em 21 de novembro de 1968, é originado com a Lei nº 5.537 (BRASIL, 1968) o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Deste modo, houve certificação por parte do governo, de que os recursos destinados aos três níveis de ensino do sistema educacional brasileiro estivessem racionalmente alinhados com as diretrizes federais.

Ademais, repressão e rigidez de controle se integraram na pauta governamental deste período, promovendo a dissolução de movimentos estudantis organizados institucionalmente e retraindo possíveis diálogos com tais grupos. O agravamento da repressão sobre as liberdades civis atingiu o seu ápice, pois em 13 de dezembro de 1968 o Ato Institucional nº 5 passou a vigorar, concedendo à Presidência da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo e comprometendo todas as garantias individuais de caráter público e privado. O cerceamento nos estabelecimentos de ensino obteve respaldo legal específico a partir de 26 de fevereiro de 1969 com o Decreto-Lei 477 (BRASIL, 1969), o qual visou tão somente definir infrações disciplinares passíveis de serem praticadas por professores, alunos ou empregados de instituições educativas públicas e particulares. Basicamente, severas medidas estavam direcionadas a todo e qualquer indício de manifestação considerada subversiva ao regime ditatorial, contrária à “moral” ou à “ordem pública”. Fernandes (1975, p. 58, grifo no original) esclarece a conjuntura mais

ampla das circunstâncias determinantes para o delineamento das universidades brasileiras, dado que

Sob a pressão constante de tendências modernizadoras que partiam do interior do País, dos Estados Unidos e de organismos econômicos, educacionais e culturais internacionais, e sob o desafio crescente da rebelião estudantil, a reação conservadora preferiu tomar a liderança política da “reforma universitária”.

Modificado gradativamente em contexto antidemocrático, o processo de planejamento interno do ensino superior é compelido a separar-se do processo político que usualmente o constituiria em caso de autonomia institucional, sobretudo no que diz respeito às instituições públicas.

Dessa forma, a modernização, se ajudou a mudar os atores da cena política, a redefinir, pelo reforço, a expansão econômica com vistas a uma melhor integração do Brasil no processo de desenvolvimento do capitalismo, tem, contudo, colaborado para que, através do produto acabado que a Universidade e o ensino de modo geral proporcionam, o país se mantenha na periferia desse processo. (ROMANELLI, 1986, p. 259).

2.5 O TERCEIRO CURRÍCULO NACIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA EM MEIO À REFORMA UNIVERSITÁRIA

Alvo de recomposição, o ensino superior, até então organizado em cátedras, implementa no interior de seus cursos a divisão por departamentos, além de estabelecer o sistema de créditos aos estudantes nas disciplinas ofertadas, entre outras modificações contidas na Lei 5.540 (BRASIL, 1968).

a lei 5.540 afirmava explicitamente constituir-se a universidade na forma ideal de organização do ensino superior, na sua tríplice função de ensino, pesquisa e extensão, enfatizando-se a indissolubilidade entre essas funções, particularmente entre ensino e pesquisa, sendo esta última o próprio distintivo da universidade. A partir daí, as universidades, particularmente as públicas – num primeiro momento, mantidas na sua quase totalidade pelo governo federal –, entrariam em um processo de consolidação, mesmo que irregular em seu conjunto, bastante ajudado, a meu ver, pela institucionalização da carreira docente e, especialmente, pela definitiva implantação dos cursos de pós-graduação. Este último foi, sem dúvida, o principal fator responsável pela mudança efetiva da universidade brasileira, garantindo, por um lado, o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da universidade e, por outro, a melhoria da qualificação dos docentes universitários. Privilegiando, de início, as áreas das chamadas ciências exatas, as agências de fomento criadas ao longo dos anos 50 acabaram por garantir uma surpreendente expansão da pós-graduação no país, que atingiu, num segundo momento, também as áreas das ciências humanas e sociais. Por outro lado, a autonomia da

universidade não teve condições para se efetivar, no contexto do regime autoritário. Em parte porque o controle centralizado dos recursos materiais e financeiros pelo governo federal acabou por atrelar o seu funcionamento às políticas governamentais. E também porque, internamente, o governo da universidade estruturou-se por uma espécie de pacto entre as oligarquias acadêmicas tradicionais e os novos segmentos da comunidade acadêmica, formando-se, de acordo com as peculiaridades históricas de cada instituição, diferentes tipos de composição entre essas partes que definem uma estrutura de poder nem sempre orientada pela dimensão propriamente acadêmica. (MENDONÇA, 2000, p. 148).

Conforme indica Bissoli da Silva (2002, p. 25):

Com a aprovação da Lei Federal n. 5540 de 28 de novembro de 1968 – a Lei da Reforma Universitária -, triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior. A tradição liberal de nossa universidade fica interrompida e nasce o que alguns críticos passaram a chamar de universidade tecnocrática, ainda que mesclada com nuances do pensamento liberal. Daí a subordinação dos cursos superiores às exigências da sociedade, na visão da ditadura militar, tanto no que concerne a formação de profissionais para os seus diferentes setores do trabalho, quanto às necessidades relacionadas ao desenvolvimento nacional, acentuando então a relação entre os cursos superiores e as profissões.

Na matéria da predita lei, o artigo 18 exhibe a propositura de convergência do mercado com a formação em nível superior.

Art. 18. Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional. (BRASIL, 1968).

Tal conjunto de mudanças catalisou o direcionamento de uma nova proposta ao curso de Pedagogia, referida por dois documentos elementares para a compreensão deste contexto: o Parecer CFE n. 252/1969 (BRASIL, 1969a) e a Resolução CFE n. 2/1969 (BRASIL, 1969b), outra vez sob relatoria do professor Valnir Chagas, membro do CFE. Ambos regulam a mutação no ensino da graduação em Pedagogia, enquanto que o Parecer CFE n. 253/1969 (BRASIL, 1969b) serviu de amparo à redefinição do profissional derivado do mesmo, estipulando, a saber: professores para o Ensino Normal e habilitações específicas de administração, inspeção, orientação e supervisão para o exercício de atividades nas instituições escolares.

Com base nestas implementações, admite-se a exclusão do bacharelado no curso de Pedagogia, restando tão somente o título de licenciado(a) a toda e qualquer

habilitação concluída, seja para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores ou nos casos da “especialidade” escolhida entre Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica.

Brandt e Hobold (2019) reforçam o entendimento sobre a perspectiva do conselheiro Valnir Chagas no Parecer n. 252/1969. Neste documento o relator aborda questões pertinentes à constituição do curso em licenciatura e bacharelado, reportando-se a partir das situações precedentes, desde o exórdio Decreto-Lei n. 1190/1939 até o Parecer n. 251/1962. Ainda segundo as autoras, o conselheiro argumenta no Parecer n. 252/1969, que apesar do curso comportar diferentes habilitações, em efeito prevê uma formação única, com um diploma singular, estabelecido por duas habilitações escolhidas pelo(a) licenciado(a), destarte, que todas elas resultam de um curso único, requerendo apenas um diploma, o do(a) licenciado(a), extinguindo-se dessa forma o título de bacharelado em Pedagogia.

De acordo com Michalovicz (2015), a vigência do Parecer nº 252/1969 possuía validade inicial de 10 anos, sendo que no processo de sua revisão, ampliaram-se as discussões acerca da formação do(a) pedagogo(a) e dos(as) profissionais da educação. Durante a década de 1960 o debate abrange a existência, a finalidade do curso de Pedagogia e se este possuía conteúdo intrínseco, enquanto que a partir de tal documento, prevalece a conveniência de recomposição do curso. Com isso, o conselheiro Valnir Chagas encaminhou esta redefinição dos objetivos, incluindo a expectativa de formar professores dos anos iniciais da escolarização no ensino superior. Não obstante, a validade do Parecer CFE n. 252/1969 e a Resolução CFE n. 2/1969 que o decorreu, se estendeu em praticamente três décadas, mantida até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996.

Para Scheibe e Durli (2011, p. 94, grifo no original), neste período, o curso de Pedagogia esteve disposto a dois objetivos centrais:

[...] formar pessoal docente para o magistério nos cursos normais e formar especialistas para atuação nas escolas de 1º e 2º graus. A preparação do professor primário em nível superior figurava como um “apêndice” das demais funções do curso, mas viável legalmente e possível de ser implantada no campo prático-institucional.

Acompanhando o delineamento dos propósitos estipulados para os egressos do curso de Pedagogia, com base no Parecer CFE nº 252/1969, também se define o terceiro currículo desta graduação.

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.

Em razão da formação docente integrada ao curso de Pedagogia, a disciplina de Didática antes optativa, passou a constar na parte comum do currículo. Atendendo à Resolução CFE n. 2/1969 (BRASIL, 1969b), a parte comum do currículo se estruturou com as seguintes disciplinas: Didática, Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Sociologia Geral.

Conforme Saviani (2012), são elencadas no art. 3º do Parecer nº 252/1969 as habilitações e indicadas as matérias correspondentes a cada uma delas:

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. 3º, grifos nossos).

Em síntese, como consequência do Parecer CFE n. 252/1969 e a Resolução CFE n. 2/1969, o curso de Pedagogia transformou-se em uma formação constituída pela licenciatura, diferentemente dos processos anteriores, em que a partir da formação do bacharelado se desenvolvia a formação dos professores. Apesar da extinção do bacharelado, se observa o acréscimo de cinco habilitações referentes à

formação do(a) pedagogo(a), somadas à viabilidade de atuação no Ensino Normal, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O currículo desta graduação ficou estabelecido em uma matriz curricular de base comum, composta por seis disciplinas, e uma base diversificada, consoante com a escolha das habilitações dispostas aos estudantes. De acordo com Brandt e Hobold (2019), as instituições de ensino superior poderiam estruturar o currículo da Pedagogia em matérias semestrais, e não apenas por séries anuais, a depender das matrículas e ofertas. Além disso, ficou estabelecida uma carga horária mínima para a parte comum do curso e uma carga horária mínima para as duas habilitações selecionadas pelo estudante da licenciatura, respectivamente, fixando 2.200 horas para a graduação, a ser cumprida em três a sete anos, e a complementação de 1.100 horas para as habilitações, cuja exigência decorreria em um ano e meio a quatro anos. Outro elemento de destaque neste modelo de formação, se deve pela presença inaugural do estágio curricular enquanto componente das duas habilitações escolhidas pelos estudantes, com carga horária equivalente a 5% do montante de horas do período do curso, em condição obrigatória.

Ao fixar o mínimo de currículo para o curso de pedagogia, o parecer n. 252/69 conseguiu fragmentá-lo de várias maneiras, comprometendo, com isso, as possibilidades de os diferentes profissionais ou os chamados especialistas em educação realizarem tarefas de natureza autenticamente educativa. Uma dessas fragmentações ocorreu quando do estabelecimento das duas partes que compõem o curso. Os poucos esclarecimentos a respeito de cada uma dessas partes e mesmo o mínimo de matérias estabelecido para elas não constituem elementos suficientes para que se possam captar os propósitos que devem orientar seus desenvolvimentos; por isso, a ideia que emerge é que essas duas partes são distintas e independentes entre si: de um lado, a base de qualquer mobilidade de formação pedagógica e, de outro, as habilidades específicas. Nestas últimas é que ocorre outra forma de fragmentação: os estudos sobre administração, supervisão, orientação e inspeção são previstos para serem feitos em habilitações distintas, como se cada uma delas dispusesse de um corpo de conhecimentos que lhe fosse próprio e exclusivo. Essa impropriedade no trato do conhecimento da área da administração escolar retira da mesma seu caráter de globalidade, comprometendo sua função precípua, qual seja, a do atendimento das necessidades do ensino (BISSOLLI DA SILVA, 2002, p. 41-42).

A reorganização administrativa e pedagógica resultante da Reforma Universitária, fruto do contexto pós-LDB de 1971 estabelecido na ditadura civil-militar, passou a se integrar no caso da primeira reestruturação dos Cursos do Departamento de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), os quais fizeram parte da criação da Faculdade de Educação.

Em 22 de agosto de 1970, reuniram-se os Professores do Departamento de Pedagogia, a fim de estruturar o Setor de Didática e Prática de Ensino. Na ocasião o Chefe do Departamento de Pedagogia esclareceu que de acordo com o regulamento de reestruturação, o Curso de Pedagogia passaria a constituir a Faculdade Federal de Educação, o Departamento de Pedagogia seria desdobrado em vários departamentos, sendo um deles o de Didática e outro o de Prática de Prática de Ensino. Em 4 de fevereiro de 1971, os Professores se reuniram a fim de constituir o Departamento de Didática e Estágio Supervisionado na Comunidade, sendo o mesmo denominado Setor e não Departamento, até que fosse implantada a Faculdade de Educação. Didática seria ministrada em 60 horas e com estágio supervisionado na comunidade ou regência de classe. Quanto às licenciaturas, o setor deverá abranger cinco áreas: Ciências Humanas, Matemática, Letras, Ciências Naturais e Física. (Glaser, 1989, p. 22).

Conforme indica Machado (1983), em 1971 havia duas coordenações nesta Faculdade de Educação: a Coordenação do Curso de Pedagogia e a Coordenação de Licenciaturas, sendo esta última designada aos assuntos diretamente vinculados às discussões e proposituras para a formação de educadores.

Outra reestruturação encaminhada pela Reforma Universitária no âmbito da UFPR é observada na criação do Setor de Educação em 1973, concebido com os seguintes Departamentos: Teoria e Fundamentos da Educação, Métodos e Técnicas da Educação, Planejamento e Administração Escolar, e por fim, Biblioteconomia. (VIEIRA; GONÇALVES, 2016).

Em razão das diretrizes específicas encaminhadas à graduação em Pedagogia estipuladas pela Resolução CFE n. 2/69 e o Parecer CFE n. 252/69, houve a reformulação da proposta a este curso na UFPR em 1972, a qual “[...] caracterizou-se pela criação das seguintes Habilitações: Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar, mais a formação para o Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau” (Universidade Federal do Paraná; Setor de Educação, 2014). Desta forma, o currículo incluiu as devidas modificações em consonância com a legislação, ratificando-as institucionalmente em 1975.

2.6 A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E ALGUMAS PROPOSITURAS ENCAMINHADAS AOS EDUCADORES

Conforme Kastelijns (2014), no ano de 1970, é estabelecido no Ministério da Educação e Cultura o grupo responsável por anunciar, em um prazo de sessenta dias, o anteprojeto da lei que fundamentaria a segunda LDB para a Educação Básica, a Lei

5.692/71. O destaque da referida lei diz respeito à providência aos 1º. e 2º. graus, em consonância com o propósito de formação de mão-de-obra qualificada para atender ao mercado brasileiro.

Pela primeira vez, é mencionada em uma LDB (BRASIL, 1971) da Educação Básica, no artigo 33, o ordenamento alusivo às atribuições específicas exigidas para se atuar na administração escolar. Nesta norma, é possível identificar um nexos com o Parecer n. 252/69, dado que reforça a concepção da(s) formação(ões) do(a) Pedagogo(a) na graduação.

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971).

Ademais, também se verifica a gênese dos trabalhos de supervisão escolar no Brasil, tendo em vista que a orientação educacional recebeu preceitos exclusivos em 1968 na Lei 5.564 (BRASIL, 1968). Há relativa correspondência das funções acima mencionadas com a proposta encaminhada à Pedagogia, embora não seja feita uma descrição que as reserve unicamente a esta graduação.

[...] na época, a formação em nível de pós-graduação nunca funcionou. As habilitações formavam administradores, supervisores e orientadores educacionais nos cursos de Pedagogia, e, para os já licenciados, possibilitava-se a complementação em uma das habilitações. Novamente uma grande legislação, uma mudança total no panorama social, político, econômico e educacional, e a questão da identidade real dos egressos de Pedagogia, suas funções, atribuições e campo de atuação continuam obscuros. (KASTELIJNS, 2014, p. 47).

A partir da década de 1970, as disposições voltadas à Pedagogia representaram drásticas reformulações no ensino superior, bem como à tentativa de concatená-las com o âmbito profissional desta graduação. O Capítulo V da LDB vigente na época, intitulado “Dos professores e Especialistas”, prescreveu a formação necessária para atuar profissionalmente na Educação Básica:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

- b) no ensino de 1o grau, da 1a à 8a séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1o grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1o e 2o graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

Na medida em que a propostas elencada à Pedagogia esteve se efetuando nas instituições de ensino superior, outros novos ajustes foram elaborados ainda na década de 1970 e encaminhados por Valnir Chagas:

[...] define o pedagogo como um dos especialistas em educação que se aprofunda na teoria, nos fundamentos ou metodologias da Educação. Nesse caso, a identidade do pedagogo estaria vinculada aos estudos a respeito da educação. Esses estudos poderiam ser realizados, segundo o artigo 5o desta mesma resolução, por professores com, no mínimo, dois anos de prévia experiência profissional do magistério e estariam abertos a candidatos de variadas procedências: aos licenciados para os diferentes setores de conteúdo (duração plena ou curta); e, quando formados em grau superior, aos professores dos anos iniciais da escolarização e aos de educação especial. Foi assim que o professor Valnir fez aflorar o impasse até então subjacente ao desenvolvimento do curso de pedagogia no Brasil: o da identidade do pedagogo e do próprio curso de pedagogia. Esse impasse emergiu justamente pelo impacto que suas ideias provocaram no ambiente universitário, na medida em que, contraditoriamente, define a identidade do pedagogo a partir da extinção do curso[...] e de [...] remeter a possibilidade de formação do pedagogo apenas na pós-graduação (SILVA, 2006, p. 61).

2.7 AS DISCUSSÕES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA NA DÉCADA DE 1980

No fim da década de 70 e no início da seguinte, a preocupação com os direitos políticos até então subjugados se converteu em iniciativas de professores e alunos universitários, que somaram em suas causas o resgate da liberdade democrática aos desígnios estipulados no campo educacional. A origem desta articulação ocorreu no I Seminário de Educação Brasileira, em Campinas, encaminhando a pertinência de discussões em âmbito nacional. (KASTELIJNS, 2014).

Segundo Brzezinski (1996), no referido seminário, houve o tratamento de assuntos dicotômicos enunciados desde os pareceres de 1939: extinção ou não do Curso de Pedagogia, formação mais teórica ou mais prática neste curso, formar o(a) pedagogo(a) generalista ou o especialista, formar o especialista nas habilitações de graduação ou na pós-graduação, formar o especialista no professor ou o especialista e o professor no educador, entre outros. Sobre isso, Marques aponta que:

Os anos de 1980, geralmente considerados como a década perdida, não o foram, certamente, para a educação, se levarmos em conta o surgimento dos

movimentos de educadores que desde então se reestruturaram no país e, em especial, a atenção a esta questão relevante, que é a da formação do profissional da educação [...]. (MARQUES, 1992, p. 71).

De acordo com Vieira (2007), na esteira da pretensão de irromper a ditadura militar, os educadores brasileiros continuam a coordenar esforços criticando as relações entre sociedade e educação, ao tempo que procuram desenvolver uma política de formação do profissional da educação. Em 1980, é realizada em São Paulo a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), e é considerado um acontecimento marcante no desdobramento das questões relativas à formação do(a) professor(a) e do(a) pedagogo(a). No decorrer da I CBE, é criado o Comitê Nacional Pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, com o intento de promover as discussões sobre as reformulações dos cursos de formação dos educadores. A este respeito Silva reforça o entendimento de que:

O comitê, inicialmente composto por alguns poucos professores e estudantes universitários, foi se fortalecendo e articulando com grupos já mobilizados em função de algumas outras licenciaturas[...] Desse modo, pela abrangência de sua ação, passou a ser um dos principais atores no cenário das disputas travadas em razão do controle do processo de reformulação dos cursos de formação de educadores (SILVA, 2006, p. 63).

Em 1983, no I Encontro Nacional do Comitê realizado em Belo Horizonte, houve críticas sobre a perspectiva do Estado na formação dos professores, em que se reduz a triviais recursos humanos para a educação. Tal caráter era antagônico à posição sustentada por estes educadores, dado que buscavam romper em esfera nacional com o modelo de formação tecnicista dos educadores, a fim de salientar uma nova posição, fundamentada no destaque ao sentido sócio-político de formação, a qual requer um profissional capaz de compreender a realidade de sua época, com consciência crítica para intervir na transformação das condições da sociedade, da educação e da escola. O Comitê se torna a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), e esta elabora um documento conhecido como o “documento de Belo Horizonte”, que apresenta uma análise da conjuntura política e social do país e propostas para a formação do(a) pedagogo(a). (VIEIRA, 2009).

A construção dos princípios gerais para uma base comum nacional de formação de todos os educadores teve sua gênese neste I Encontro Nacional. De acordo com a conclusão presente no documento:

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 o 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 da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (Encontro Nacional, 1983, p. 57-58).

Neste cenário indicado pela CONARCFE, não seria possível reconfigurar o curso de Pedagogia isoladamente das licenciaturas, e desta forma, o movimento nacional adquire maior amplitude ao exigir

1. a contextualização do movimento de reformulação explicitando sua dependência das condições estruturais da sociedade brasileira;
2. a defesa da autonomia universitária;
3. gratuidade do ensino em todos os níveis;
4. reformulação das leis 5540/68 e 5692/71;
5. mudança das atribuições e da composição dos Conselhos de Educação;
6. eleições diretas nas universidades em todos os níveis;
7. autonomia da universidade para executar um projeto educativo comprometido com a maioria da população brasileira, incluindo a autonomia para definir os currículos de seus cursos, liberdade para decidir sobre prioridade de pesquisa e liberdade para realização de experiências pedagógicas, a partir de uma base comum nacional e
8. credenciamento periódico dos cursos e experiências conduzido, no caso das Universidades, pelo Conselho de Ensino e Pesquisa destas e, no caso das isoladas, pelos Conselhos Estaduais de Educação. (CONARCFE, 1989, p.4).

Além disso, a base comum nacional acentua a contestação parcial do legado adquirido pela Pedagogia, segundo Marques:

Manifesta-se o discurso da base comum nacional como denúncia e como tentativa de superação da fragmentação e da desarticulação, onde quer que se manifestem: no divórcio entre teoria e prática; na distinção entre educador e professor, entre professores e especialistas da educação; nas muralhas que se estabelecem entre as disciplinas do ensino, confinada cada qual nos limites auto-impostos; na separação entre disciplinas de conteúdos e disciplinas pedagógicas, entre a Pedagogia, a Didática e as tecnologias educacionais; nos estágios curriculares e nas práticas do ensino divorciadas do todo e postas à margem dos cursos; na refrega entre os cursos de bacharelado e os de licenciatura, entre departamentos e coordenações de curso; na diferenciação de valores, pesos, medidas e recursos atribuídos à pesquisa, à administração, ao ensino e à extensão, como a funções distintas e separáveis de uma universidade a eles preexistente e sobranceira; na desvinculação existente entre a educação, a escola e a dinâmica social ampla; no distanciamento das instâncias formadoras entre si e delas com os sistemas de ensino e as redes de escolas de 1º e 2º graus; na desarticulação entre o ensino superior e os demais graus; na separação entre as dimensões cognitivas, as dimensões éticas e as dimensões políticas da formação do

educador; na pós-graduação desviada de sua função básica de formação para docência universitária, para confinar-se no cultivo de áreas específicas do saber científico e da pesquisa a ele referente. (MARQUES, 1992, p. 43).

No decurso da III Conferência Nacional de Educação, realizada em 1984 na cidade de Niterói, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores reafirma que “a base comum [nacional] seria a garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação” (1984, p. 22, grifo no original), sugerindo ao MEC o comprometimento com tais questões estipuladas por estes educandos e educadores, objetivando a reformulação dos currículos das licenciaturas. Destacam-se entre as recomendações elaboradas na III CBE:

- Repensar a formação dos especialistas (administradores, supervisores e orientadores educacionais) de forma integrada, possibilitando uma ação conjunta desses profissionais na prática escolar. Essa opção inicial pela manutenção dessas habilitações no curso de Pedagogia será revista, à medida que os resultados desta tentativa de reformulação forem se evidenciando.
- Reafirmar o caráter do curso de Pedagogia como responsável pela formação de docentes para as disciplinas pedagógicas do 2o Grau.
- Criar, no Curso de Pedagogia, áreas de concentração como sejam: Docência para as séries iniciais do 1o grau, Educação Pré-Escolar, Educação de Adultos, Educação no Meio Rural, Educação Especial, Educação Comunitária, entre outras. (CONARCFE, 1984, p. 23).

A retomada dos assuntos acerca da base comum nacional ocorreu em 1986 no II Encontro Nacional da CONARCFE. A ideia preponderante sobre esta temática se estabeleceu em três eixos: a dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistemológica. Tais dimensões deveriam estar essencialmente articuladas na formação dos educadores. No ano de 1988, no II Encontro Nacional da CONARCFE e na V CBE, é realizado o debate de eixos curriculares para todas as disciplinas das licenciaturas. Com o objetivo de assumir uma posição a respeito da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o encontro da CONARCFE, efetuado de dois em dois anos, é antecipado em 1989 com o IV Encontro Nacional. No ano seguinte, a CONARCFE transformou-se em Associação Nacional pela Formação dos(as) Profissionais da Educação (ANFOPE), em virtude de suas características formais e permanentes. (VIEIRA, 2007).

A concepção de docência constituída enquanto base da identidade de todo educador é predominante no cenário representado pela CONARCFE, posteriormente

intitulada de ANFOPE. Tal concepção é questionada por autores que verificam as consequências da mesma para a formação e consolidação do(a) pedagogo(a).

[...] 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, grifo no original).

Neste sentido, a década de 1980 representou a gênese de amplos debates fomentados em âmbito nacional, com foco na revisão das propostas de formação de educadores e educandos. Segundo Tanuri (2006, p. 74), “aos poucos, as licenciaturas em Pedagogia voltadas para a docência foram tornando-se mais numerosas do que as dirigidas à formação do especialista”, acentuando desta forma, questões sobre as identidades do curso de Pedagogia e dos(as) pedagogos(as), até hoje discutidas.

2.8 O CURSO DE PEDAGOGIA EM MEIO ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1990

Findo o período ditatorial de cunho militar, o cenário político brasileiro experimentou o recomeço da democracia, e a partir da década de 1990 são introduzidas reformas educativas por meio de novas políticas de Estado, objetivando ajustar os processos de reestruturação produtiva no sistema educacional. Deste quadro, a formação de especialistas e professores não se furta de diferentes propostas, baseadas em perspectivas históricas e projetos políticos distintos, somando novos elementos ao pleiteado campo educativo.

Tais planejamentos fazem parte da adesão nacional à ideologia intimamente vinculada com as mudanças provenientes do modelo econômico capitalista mais amplo. De acordo com Neto e Maciel:

O neoliberalismo é um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e a não intervenção do poder público, sendo o mercado livre

responsável pela preservação da ordem social”. (NETO; MACIEL, 2004, p. 36)

O processo de globalização delineado desde a década de 1970 esteve gradualmente impelido pela internacionalização do capital, com base na rapidez das transações comerciais para além das fronteiras nacionais, resultando em dependência das economias próprias em termos globais. Com a instauração da “agenda neoliberal”, surgem termos como privatizações, desregulamentação econômica, abertura de mercado, desterritorialização e Estado mínimo. No Brasil, o projeto neoliberal adotado nas políticas sociais e econômicas teve início com o governo de Fernando de Collor de Mello e, seguido com maior expressividade por Fernando Henrique Cardoso. Segundo Saviani:

O período atual, inaugurado com o lema “Brasil Novo”, na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional. (SAVIANI, 2004, p. 120, grifo no original).

Apesar do conceito neoliberalismo não aparecer nos discursos dos presidentes, seus planos de governo evidenciaram a inserção da economia brasileira no mercado mundial. (FERRER, 2006).

Os sistemas de ensino foram adaptados em consonância com os objetivos das reformas políticas e econômicas da nova ordem mundial, sustentando competências individuais para o mercado em detrimento do conceito de formação humana básica. A centralidade do desenvolvimento econômico é vinculada à educação, pois

[...] a educação volta a ser preocupação mundial, inclusive dos setores econômicos, que têm determinado reformas no campo da educação, de modo a contemplar os interesses do mercado globalizado. Na sociedade capitalista a educação é pensada como processo de adaptação às necessidades e às exigências do modo de produção; formação para desempenhar funções hierarquizadas (dirigentes e dirigidos); formação para a vida em sociedade, no caso, a vida em sociedade capitalista. (GENTIL; COSTA, 2011, p. 270)

Um marco a se relevar desta época foi a conferência denominada - Consenso de Washington -, realizada em 1989, responsável por elencar medidas “ao conjunto de receitas de políticas e estratégias de desenvolvimento defendidas pelas instituições egressas de Bretton Woods (Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial) e pelo

governo dos Estados Unidos” (BARUCO, 2005, p. 2), doravante 1990. Em decorrência da adesão projetada pelo governo do Brasil, gradualmente ocorreu o processo de internacionalização da economia nacional, além da intercessão de diferentes organismos internacionais sobre as políticas educacionais brasileiras. Dentre eles destaca-se o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial para o Comércio (OMC). (KASTELIJNS, 2014).

Houve três eventos internacionais realizados com o objetivo de estabelecer parâmetros educacionais aos países em “desenvolvimento”, e estes, conduziram novos rumos à política educacional brasileira. (GENTIL; COSTA, 2011).

O primeiro deles foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990 e contando com o financiamento da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo BM. Houve a participação de diversos governos, agências internacionais e profissionais. Na ocasião, 155 governantes firmaram o compromisso de erradicar o analfabetismo em seus países ao oportunizar uma educação básica de qualidade acordada pelo projeto internacional, além de outras proposituras. (MORAES; EVANGELISTA, 2007).

O segundo, diz respeito aos documentos emitidos pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) nos anos de 1990, os quais apontavam recomendações de transformações nos sistemas educacionais em prol do sistema produtivo em curso no âmbito global. Um dos documentos, emitido no mesmo ano, intitulado *Transformación productiva con equidad*, prescrevem conhecimentos e habilidades necessárias aos cidadãos, com vistas ao sistema de produção:

Versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novos cálculos, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser tarefas e habilidades construídas na educação básica. (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 53).

O outro documento enunciado pela CEPAL em parceria com a UNESCO, no ano de 1992, de nome *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, concebeu

as diretrizes para ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. Pretendia criar, no decênio, certas condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico e tecnológico que tornaram possível a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social. [...] Em síntese, a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização). (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 53).

Por fim, salienta-se neste contexto a Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI, a qual elaborou o Relatório Delors entre 1993 e 1996 com a UNESCO, o qual

[...] além de enfatizar a ideia de educação como ação para toda a vida, se apresentava o professor como agente de mudança, responsável pela realização do ideário do século vindouro, devendo ser também um pesquisador, mas cuja formação, contraditoriamente, não ocorreria necessariamente em universidades. (GENTIL; COSTA, 2011, p. 274).

Com base no ideário neoliberal, a redefinição do ofício estatal ocasionou em outras medidas de configuração frente aos setores de saúde, segurança e educação. De acordo com Kastelijns:

O neoliberalismo julga paternalista o sistema gratuito de ensino e propõe torná-lo pago, a fim de que haja um crescimento na qualidade de ensino, bem como uma maior competição entre as escolas. A regulação dos serviços, dentre eles a educação, deve ser feita pelo mercado, logo, palavras como competição, eficiência, qualidade total e utilização racional dos recursos ganham força nesse contexto. (KASTELIJNS, 2014, p. 54).

Em consonância com as projeções educacionais advindas de políticas externas ao Brasil, é iniciado o processo de elaboração da reforma educacional durante o governo do Presidente Itamar Franco (1992-1995), com o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), vigorado efetivamente na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Segundo Silva Jr.:

O *Plano Decenal de Educação para Todos* é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores

universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação. Tal *modus operandi* é típico do que chamamos de hiperpresidencialismo e da lógica do novo paradigma político que se inaugurava no Brasil depois do processo de desgaste imposto aos canais políticos de mediação entre Estado e sociedade civil nos anos de 1980. (2003, p. 207, grifos no original).

Dentro do panorama elaborado pelas reformas adotadas no estado brasileiro, na década de 1990, verifica-se a paulatina adesão governamental às agendas programadas pelos organismos multilaterais. Na esfera educativa, as mudanças ocorridas não estiveram à mercê de tal alinhamento. A este respeito, Nogueira sinaliza:

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista. (2003, p. 22).

Em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a nova LDBEN, correspondente à Lei 9.394 (BRASIL, 1996). Amorim (2007) salienta que neste documento, as incumbências dos professores atuantes na educação básica não são especificadas pelas etapas - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio -, aliás, concebe apenas um perfil profissional da docência, seja ele multidisciplinar ou especializado, atendendo a crianças, jovens ou adultos. Tal entendimento advém da própria LDBEN (BRASIL, 1996).

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Outras indicações na lei supracitada e pertinentes a este trabalho, pelo fato de abrangerem os projetos formativos dos(as) profissionais da educação básica nas instituições de ensino, são as seguintes:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Fundamentada legalmente a ampliação dos modelos formativos para a docência, se observa nos artigos acima mencionados, a possibilidade de criação de Institutos Superiores de Educação, autorizados a preparar, via curso Normal Superior, docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, encargo igualmente conferido ao Curso de Pedagogia.

A exigência mínima solicitada para o exercício da docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, de acordo com a LDBEN, é a formação em nível médio. Porém, no artigo 87 da lei supramencionada, se indicou a pretensão de somente admitir profissionais habilitados no ensino superior, a partir do ano de 2006. O modelo de formação proposto aos educadores recebeu inúmeras críticas da comunidade acadêmica, devido à compreensão de que é um reforço da política de aligeiramento e debilitação sobre a formação e a profissão do magistério. A nova modalidade de ensino legitimada reflete os objetivos de baratear o custo da formação docente através das reformas educacionais, “oferecendo um treinamento rápido e barato, e formando, por extensão, um considerável ‘exército pedagógico de reserva’”, (SHIROMA, 2003, p. 75, grifo no original).

À vista disso, o objetivo da formação docente atrelada às universidades é fragilizado, juntamente às habilitações específicas do curso de Pedagogia (administração, orientação, planejamento e supervisão educacional), as quais poderiam ser ofertadas em nível de pós-graduação.

Esta situação de formação aligeirada, de produção de mão de obra em um curto espaço de tempo, em um curso mais voltado para as práticas demonstrou claramente a aceitação por parte das políticas públicas de formação de professores da época das condicionalidades postas pelos organismos internacionais. Como a prioridade posta era a de atender prioritariamente a educação básica, o curso normal superior viria atender à demanda de suprir a necessidade de professores para este segmento de ensino, com uma formação fora da Universidade, ou seja, sem a necessidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, mas com “status” de Superior. (KASTELIJNS, 2014, p. 70, grifo no original).

Há menção das instituições universitárias no artigo 52 da LDBEN (BRASIL, 1996), balizando os pressupostos a elas direcionadas, no sentido da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I. Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II. Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.
- III. Um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo de saber.

Ainda que evidenciadas as responsabilidades elementares das universidades, legalmente, a Pedagogia enquanto domínio científico de conhecimento, compartilha atribuições com os institutos superiores de educação, bem como com as formações em pós-graduação. Este panorama novamente cede pretexto para questionar a existência da graduação em Pedagogia, visto que a habilitação para a docência é também fornecida por outros meios e as demais habilitações, passíveis de obtenção independentemente do curso em questão.

ao retirar a formação de docentes da universidade, contrariamente ao que acontece nos países em que a democratização da educação realmente ocorreu, toma-se uma concepção elitista de ensino superior, voltado para a formação de cientistas e pesquisadores. Isso para o legislador (e para o Estado que abraça as políticas do Banco Mundial) não é o caso dos educadores, cuja formação nesta concepção dispensa o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação. Esta concepção é reforçada através do entendimento de que qualquer profissional que tenha ensino superior, ou até mesmo médio, pode ser professor, desde que faça, nos institutos, a complementação pedagógica ou os estudos adicionais, descaracterizando-se, assim, as licenciaturas. (KUENZER, 1998, p. 113).

No decorrer desta mesma década, segundo Vieira (2007), o MEC anunciou a homologação de documentos oficiais, referentes à pretendida alteração dos componentes curriculares nos diversos cursos de formação profissional. O Edital n. 4, encaminhado pela Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC em 4 de dezembro de 1997, estipulou as orientações gerais para a formulação de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Para se cumprir este propósito, houve neste período a constituição de novas Comissões de Especialistas para cada área, responsáveis por encaminhar a construção de novas diretrizes. A Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia (CEEP) se fixou, com mandato válido por dois anos, mediante a Portaria SESU/MEC n. 146 (BRASIL, 1998). Em diálogo com várias instituições e entidades nacionais³ do campo educativo, a Comissão formulou uma Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, encaminhada ao CNE e não homologada. O perfil do(a) pedagogo(a) definido pela CEEP esteve assim descrito:

Profissional habilitado a 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, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e *identidade profissionais* (CEEP, 1999, p.1, grifo nosso).

Conforme sinaliza Kastelijns (2014), a ruptura do *locus* formativo da docência para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia a partir de 1996, foi deferida com a promulgação do Decreto 3.236 (BRASIL, 1999), conferindo aos Institutos Superiores de Educação e Cursos Normais Superiores exclusiva responsabilidade por tal finalidade, além de possuírem autonomia para ofertar cursos de licenciatura, na formação docente dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, e, com base no artigo 45 da LDBEN, validade para realizar a atualização de docentes da educação básica com o planejamento de formação continuada.

Por esse caminho os Institutos Superiores de Educação se constituiriam como alternativa aos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, podendo fazer tudo o que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração. E isso também não deixa de corresponder ao espírito da LDB, pois esta participa da mesma lógica que vinha presidindo a

³ ANFOPE, FORUMDIR (Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas do País), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. (KASTELIJNS, 2014).

política educacional que tinha como uma de suas características a diversificação de modelos. Assim, onde fosse possível e houvesse recursos para tanto, seriam instalados os cursos de graduação de longa duração, leia-se, pedagogia e licenciaturas. Mas como uma alternativa a esse modelo haveria os Institutos Superiores de Educação. (SAVIANI, 2005, p. 12).

Durante este período, as instituições educativas se modificaram, com uma organização “que sinalizam que a demanda por uma sólida formação científico-tecnológica é pequena e, por isso seria um ‘desperdício’ investir no financiamento de instituições de excelência” (MASSON, 2009, p. 83, grifo no original). Esta autora reforça a compreensão sobre as reformas educacionais iniciadas a partir de 1990, na perspectiva de ocorrer uma redução epistemológica, em que se valoriza destarte a posição de uma “epistemologia da prática”. A propriedade dos conhecimentos e dos conteúdos é vista em segundo plano, favorecendo o lema “aprender a aprender” enquanto princípio de formação de professores.

[...] a epistemologia da prática é enaltecida a fim de superar a racionalidade técnica da formação, mas privilegia a prática em detrimento da teoria [...], a lógica das competências reforça a flexibilização da formação para atender as demandas do capital [...], a categoria conhecimento é substituída pela categoria saberes docentes, que é subsumida à construção de competências [...], a retórica da profissionalização docente introduziu a ideologia do gerencialismo e promoveu a desintelectualização do professor [...], a ênfase na formação continuada contribuiu para a fragilização da formação inicial [...]. (MASSON, 2009, p. 129)

2.9 A DISPUTA PELO CONCEITO DE PEDAGOGIA E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO NO BRASIL

Somente no ano de 2000, o governo federal estabeleceu o Decreto n. 3.554 (BRASIL, 2000), alterando a condição de *exclusividade* por *preferencialmente* se efetivar a formação docente nos cursos normais superiores, devido à reivindicação proveniente da mobilização nacional das entidades representativas (ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, ANPED, entre outros) em 1999.

Em continuidade ao trabalho da gestão anterior, a nova CEEP esteve responsável por elaborar uma Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, realizada desta vez em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores, criada no ano de 2000. De duas

proposições pretendidas, uma delas manteve o consenso em declarar a base docente na profissão de pedagogo(a):

O eixo da sua formação 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: 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 que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4).

A outra tese defendida atribuiu ao Curso de Pedagogia o caráter de formação em licenciatura, incluindo nesta graduação o bacharelado, vide o seguinte trecho do mesmo documento:

O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de 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. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4).

Novamente sem homologação de uma proposta institucionalizada, o debate em torno das possíveis Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia se manteve em suspenso. Todavia, o MEC expediu algumas resoluções e pareceres concernentes à formação de professores e à Pedagogia, com vistas a esclarecer algumas matérias. Em maio de 2001, o Parecer CNE/CP nº 9 (BRASIL, 2001a) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Posteriormente, em agosto do mesmo ano, o Parecer CNE/CP nº 21 (BRASIL, 2001b) fixou a duração e carga horária dos cursos das licenciaturas. Entre outros arquivos pertinentes ao assunto, a Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2002) dispõe em seu art. 3º os princípios norteadores para o exercício profissional na formação de professores em nível superior, sendo eles: a competência como concepção nuclear na orientação

do curso; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; e a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Diante do exposto, se esclarece a razão dos sucessivos encontros nacionais das entidades representativas anteriormente mencionadas, anunciando após cada realização, suas reivindicações e sugestões sobre o curso de Pedagogia. (KASTELIJNS, 2014).

É conveniente ressaltar o fato de que as proposituras encaminhadas pela ANFOPE não possuem aderência unânime por parte dos(as) profissionais da educação. É salutar reconhecer a expressividade desta associação nos debates acerca das políticas públicas referentes aos(às) profissionais da educação, contanto que se esclareça seus pressupostos na trajetória histórica e de que não é o único grupo a discutir sobre o tema, pois há divergências. O grupo que apresenta maior dissenso é composto notadamente pelos intelectuais José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Santoro Franco, por mérito de suas extensas produções acadêmicas relativas ao curso de Pedagogia e a formação do(a) pedagogo(a). O entendimento da docência como base comum nacional é o tópico fulcral de contraste no que diz respeito a ambos os grupos. (VIEIRA, 2007).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP/2006) foram precedidas de numerosos pareceres e resoluções, conforme já pronunciado. De algum modo, todas elas evidenciam encaminhamentos com vistas a reajustar a formação dos educadores no ensino superior. Neste contexto de reformas educacionais, a construção das DCNP/2006 esteve engendrada no cerne de disputas pelas diferentes concepções de formação e profissionalização do(a) pedagogo(a), entre entidades representativas e intelectuais da educação, resumidamente descritas por Kuenzer e Rodrigues (2005, p. 194):

(...) a Pedagogia centrada na docência, enquanto licenciatura; a Pedagogia centrada na ciência da educação, como espaço de formação dos especialistas, enquanto bacharelado; e a Pedagogia que integrava essas duas dimensões, formando o professor e o pedagogo unitário em um mesmo percurso (...).

Na pesquisa realizada por Vieira (2007), a autora circunscreve os principais agentes defensores de cada um dos três projetos acima retratados. O primeiro deles,

correspondente à Pedagogia enquanto licenciatura, foi estruturado pela posição da ANFOPE, CEDES, ANPED e FORUMDIR, com apoio das intelectuais Leda Scheibe, Helena Costa L. de Freitas, Iria Brzezinski e Márcia Ângela de S. Aguiar. O projeto seguinte, da Pedagogia enquanto bacharelado, é expresso no Manifesto de Educadores Brasileiros (2005) e amparado por Libâneo, Pimenta e Franco. A concepção remanescente, do(a) pedagogo(a) unitário(a), é sustentada pelo CNE.

Este panorama é revestido de tensões devido às diferentes respostas aos desafios na formação e profissão do(a) pedagogo(a). Outros fatores encontrados nessa complexa equação provêm das disposições legais com validade para o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, bem como entre o propósito de formar os professores na universidade e o de formá-los em nível superior fora do âmbito universitário. (LINHARES; SILVA, 2003).

Diretrizes são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser. (CURY, 2002, p.193).

Em função da pressão advinda da comunidade educacional, o CNE decidiu, após inúmeras tentativas, aprovar o Parecer CNE/CP n. 5/05 (BRASIL, 2005) que delimita o plano de resolução das diretrizes para o curso de Pedagogia. No artigo 14 deste documento, é estabelecida a formação dos especialistas de educação em cursos de pós-graduação, estruturados a esta finalidade e acessível a todos os licenciados. Tal indicação suscitou discussões acerca de sua legalidade, dado que no artigo 64 da LDB n. 9394/96, a formação destes(as) profissionais também é regular em cursos de Pedagogia. A pedido do Ministro da Educação Fernando Haddad, o CNE reviu este item e inclui na nova redação a formação dos especialistas no curso de Pedagogia. No ano seguinte é efetivada pelo Ministro a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP/2006), a partir da Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006).

As diretrizes curriculares aprovadas para o Curso de Pedagogia consideram boa parte das proposições forjadas no seio do movimento dos educadores. O debate tenso, intenso e sem consenso contribuiu para firmar progressivamente a concepção de identificar a pedagogia com a função docente, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de

todo educador, o que foi assegurado. Entretanto, como já sinalizado, considerar a docência como eixo central na formação do pedagogo não é algo livre de questionamentos. Há mais de 25 anos que os temas referentes à identidade da pedagogia, ao conhecimento que lhe constitui, à dicotomia entre formar o professor e formar o especialista, dentre outros, tomam conta do cenário ou arena de discussão educacional, sem alcançar o consenso almejado. (CRUZ, 2008, p. 70-71).

A garantia da docência enquanto base da formação no curso de Pedagogia é certificada nos seguintes artigos das DNCP/2006:

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, e 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.

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).

A compreensão do conceito de docência é especificada em parágrafo único no artigo 4º:

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).

Com base neste parágrafo das DCNP/2006, Libâneo entende que:

a imprecisão conceitual que salta aos olhos é o entendimento de que quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da Educação, ligadas à escola ou extra-escolares, são atividades docentes. Ou seja, o planejador da educação, o especialista em avaliação, o animador cultural, o pesquisador, o editor de livros, todos eles estariam nessas atividades exercendo docência (são docentes). Em suma, é patente a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, áreas de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho necessária em qualquer âmbito científico ou profissional sem o que a prática profissional pode tornar-se inconsistente e sem qualidade. (LIBÂNEO, 2006, p. 222).

A respeito da definição legal apresentada na Resolução CNE/CP n.01/06, Kuenzer e Rodrigues consideram que há descaracterização da concepção de atuação do(a) pedagogo(a), visto que “a gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas” (KUENZER e RODRIGUES, 2005, p. 191). As autores argumentam que:

[...] embora se possa concordar que a licenciatura preceda à formação especializada, consideramos mais adequado defender uma sólida formação nos fundamentos, teorias e práticas pedagógicas que são comuns às diferentes possibilidades de atuação do profissional da educação, sobre a qual se desenvolvam as especificidades das diferentes áreas de atuação através de percursos diferenciados. (idem, 2005, p. 196).

Constata-se que a concepção de docência ampliada é estritamente vinculada à formação do(a) pedagogo(a). Essa caracterização é elaborada como modelo de formação do professor desde 1990 conforme aponta Campos:

A ampliação das atividades docentes que observamos no quadro brasileiro, não é fato isolado. Os relatos de experiências internacionais têm indicado que de fato, se vivem na atualidade, mudanças significativas, tanto no âmbito da escola como na formação dos professores. A afirmação da docência como profissão, como vimos anteriormente, divide autores e também professores, órgãos de representação, associações, sindicatos. Há, contudo, uma tendência crescente que aposta na profissionalização dos professores como um processo que adquire novos contornos e que inscreve, por isso, novas possibilidades de valorização do magistério. Esse ‘alargamento’ das funções pode ser interpretado como uma possibilidade de ampliação na autonomia docente, pois a assunção dessas novas responsabilidades implica de forma mais direta o professor ‘como pessoa e como profissional’ (NÓVOA, 1992). Todavia, é preciso considerar que, se por um lado esse ‘alargamento’ traz possibilidades de maior autonomia e de controle sobre as atividades docentes, por outro, produz também intensificação do trabalho contribuindo para degradação das condições em que atuam milhares de professores. Interroga-se se essas condições possibilitam a profissionalização anunciada. (COSTA, 2002, p. 188, grifos no original).

De acordo com Evangelista, nos termos da predita lei se promove a possibilidade de surgir o “professor gestor”, responsável por várias funções na escola e fora dela:

a Resolução n. 1/06 do CNE apresenta uma concepção de “docência instrumental” na medida em que coloca o professor como executor de tarefas para as quais não precisa ter uma formação teórica mais consistente. À medida que a docência supõe o gestor e que o próprio professor poderia ser chamado “professor gestor”, corre-se o risco de verificar-se o alargamento da

formação corresponder a um alargamento das funções docentes no interior da escola e para fora dela. (EVANGELISTA, 2006, p. 21, grifos no original).

No texto das DCNP/2006, são apresentados os objetivos almejados no exercício profissional dos(as) pedagogos(as) egressos(as) do curso:

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 - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, 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 não escolares; 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).

Conforme a análise de Costa (2002), no artigo 5º das DNCP/2006 há definição de competências requeridas no conteúdo do texto, expressas por verbos resultantes em conhecimentos de caráter pragmático e funcional. Sobre o mesmo trecho, Dias e Lopes pressupõem que:

A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores. (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157).

Tal instrumentalização dos saberes é versada nas DNCP/2006 em formas de docência, de gestão e de produção de conhecimento, sendo esta última tratada no inciso XIV do artigo 5º enquanto pesquisa. Sobre este modelo de formação, Contreras sinaliza que:

Quando se define a ideia do professor [...] como pesquisador, bem como a do profissional reflexivo, estamos diante do [...] problema: define-se uma configuração das relações entre determinadas pretensões e as práticas profissionais, em um contexto de atuação, mas não se está revelando nenhum conteúdo para essa reflexão. Portanto, não se está propondo qual deva ser o campo de reflexão e onde estariam seus limites. (CONTRERAS, 2002, p. 148).

Vieira (2007) declara que as práticas pedagógicas aspiradas pelo docente em seu trabalho, individualmente não conseguem efetivar-se, por conta dos contextos externos à sala de aula, como a escola e as políticas locais e nacionais. “Por conseguinte, não teria muito sentido reduzir o foco da pesquisa dos professores sobre sua própria prática a um aspecto que, embora crucial, reflète só uma visão restrita do que constitui verdadeiramente seu trabalho”. (CONTRERAS, 2002, p. 144).

Mesmo que apresente maior autonomia de ações, opções dentro do espaço de trabalho, aumento da flexibilidade funcional, sua transformação em expert impede-no de compreender que as soluções para os problemas não advêm da reflexão profunda sobre eles, especialmente quando enclausurada ao espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. Ou seja, a reflexão sobre a prática, das competências, da pesquisa para produzir conhecimento útil, para resolução de problemas, revela a concepção funcionalista que norteia esta política. (SHIROMA, 2003, p. 20)

O que pode ser denominado de quarto currículo decretado para o curso de Pedagogia faz parte da composição do conteúdo desenvolvido na Resolução CNE/CP n. 1 (BRASIL, 2006). Segundo o artigo 6º, a estrutura curricular deverá agregar três eixos precípuos: o **núcleo de estudos básicos**; o **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos**; e o **núcleo de estudos integradores**. Este documento não define preliminarmente as disciplinas obrigatórias na organização curricular para o Curso de Pedagogia, apenas indica os três núcleos de estudo, os quais necessitam respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições. (BRASIL, 2006).

A concretização dos projetos políticos pedagógicos das instituições deverão atender aos seguintes termos referendados nos três primeiros incisos do artigo 8º:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, 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;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas. (BRASIL, 2006).

Com a efetiva extinção das habilitações na graduação em Pedagogia a partir do ano de 2007 conforme o artigo 10º das DCNP/2006, houve alterações no processo formativo de estágio curricular do curso, estabelecido nos termos do inciso IV no artigo 8º:

- 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;

- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica. (BRASIL, 2006).

De acordo com Brandt e Hobold (2019), os elementos contínuos dispostos nas DCNP/2006 dizem respeito à variação no tempo de formação, na organização curricular em um núcleo de estudos básicos de formação, à formação prática em atividades de estágio em diferentes modalidades, e por fim, ao caráter generalista na formação dos(as) pedagogos(as).

A Resolução CNE/CP n. 1 (BRASIL, 2006) trouxe em seu texto novos elementos relativos à graduação em Pedagogia, a saber: aumento da carga horária mínima, de 3.200 horas de trabalho acadêmico efetivo, distribuída em 2.800 horas destinadas às atividades formativas, em 300 horas de estágio supervisionado ao longo do curso e mais 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento; viabilidade curricular organizada em semestres ou em anos; possibilidade de maior autonomia das instituições sobre a definição e composição do currículo do curso de Pedagogia que oferecem; a possibilidade de organização curricular em módulos, eixos e matriz, e não somente em matriz curricular; ausência de grades curriculares fixas, com estabelecimento de objetivos e ampliação das áreas temáticas sugeridas, representando uma formação dos(as) licenciados(as) com currículos díspares; reforço da pauta indissociável dos fundamentos de ensino, pesquisa e extensão na formação. (IDEM, 2019).

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, consequentemente, ditam as regras para a formação de professores no Brasil. (IBIDEM, 2019, p. 22).

Com base nas determinações elencadas pelas DCNP/2006, o Curso de Pedagogia assume outra forma, inédita, e sem mais formar bacharéis tal como outrora. Na aparente tentativa de conciliar concepções distintas de entendimento e de formação da Pedagogia, se caracteriza no documento supracitado a projeção de perfis formativos e profissionais abundantes. Para Triches:

como a Resolução determina níveis de ensino e áreas de atuação, mas abre, sem muitos esclarecimentos, um vasto campo de possibilidades de formação

em nome da autonomia de projeto das instituições, corre-se o risco de empobrecimento da formação com cursos generalistas e ao invés de qualidade teremos quantidade e polivalências (TRICHES, 2006, p. 3).

3 RECENTES ENCAMINHAMENTOS EXPEDIDOS PARA AS LICENCIATURAS

Com um novo Plano Nacional de Educação em vigência pela Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), são estabelecidas pelo CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, promulgadas na Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015).

Tal Resolução reitera a concepção de docência presente nas DCNP/2006, considerando-a uma ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. Ademais, suscita o entendimento de que há pretensão de estreitar o vínculo das diretrizes curriculares nacionais da

educação básica com as diretrizes curriculares nacionais da formação inicial e continuada realizada no ensino superior. (BRASIL, 2015).

Em termos de adaptação curricular, nesta mesma Resolução há indicação de aumento na carga horária do estágio supervisionado, além de acréscimo nas horas de atividades teórico-práticas escolhidas pelo estudante, se comparada com os dispostos nas DCNP/2006. Outro acréscimo advindo da nova lei diz respeito à inclusão de conteúdos nos currículos, os quais devem contemplar os direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015).

Dois anos após a adaptação curricular do curso de Pedagogia, a Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público ratificou, sob caráter conclusivo, o Projeto de Lei nº 6.847 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017) do então deputado federal Antonio Goulart dos Reis, que dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo(a). Dentre outras proposituras, a redação endossa o entendimento de que a profissão é reservada àqueles que portarem o diploma do curso de graduação em Pedagogia, de modo a desempenharem a docência e as atividades nas quais sejam exigidos conhecimentos pedagógicos, incluindo no texto a possibilidade de atuação no ensino militar. Na justificativa do referido documento, se enfatiza a projeção para o curso de Pedagogia como principal formador dos futuros professores, que atuarão na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, concluindo com estes predicados o reconhecimento da mesma, por se tratar de uma área estratégica no ensino superior.

Em 2018, é determinado na Resolução nº 3 (BRASIL, 2018), o prazo improrrogável de quatro anos com vistas à implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 em instituições de ensino superior. Ainda que se evidencie a articulação entre ambas regulações, é oportuno acentuar o fato de que cada uma delas foi aprovada com autorização de diferentes gestões, uma vez que em 2016 ocorreu um conturbado processo de trânsito de lideranças no governo federal em decorrência do *impeachment* da então presidente da república.

Em meio à posterior gestão de governo federal, são definidas pela Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019) as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, acrescidas da inédita Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. O

decurso utilizado para a composição de uma nova política educacional direcionada à formação dos(as) profissionais na área tem como precedentes acontecimentos que, contraditoriamente, desvalorizam os(as) profissionais atuantes na educação.

Houve a dissolução do Fórum Nacional de Educação (FNE), que restringiu a participação da sociedade civil e concentrou na figura do ministro da pasta a responsabilidade de decidir quem entra e quem sai de sua composição, bem como as sucessivas reestruturações da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum do CNE, responsável por acompanhar e contribuir com o MEC na elaboração de documento sobre direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, visando o cumprimento de estratégias das Metas 2 e 3 do Plano Nacional de Educação (PNE). Não são poucos e nem inexpressivos os sinais da imposição contínua de políticas sem debate por parte do MEC no atual governo, ação fortemente denunciada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e demais entidades da área. (FARIAS, 2019, p. 158).

Esta Resolução, contemporânea ao presente trabalho, propõe inúmeras novidades ao modelo de formação dos educadores, tendo em vista os projetos antecedentes. A partir da lei supracitada, a formação inicial deve ocorrer na configuração de três agrupamentos, conforme explicitado no artigo 10, totalizando o mínimo de 3.200 horas. Todos os três grupos são caracterizados no artigo seguinte, sendo o primeiro grupo definido com 800 horas de base comum, referentes aos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais; o segundo grupo, de 1.600 horas, é designado para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), e para o domínio pedagógico desses conteúdos; o terceiro grupo, constituído de 800 horas, versa a respeito da prática pedagógica, com a distribuição de 400 horas previstas para o estágio supervisionado **em situação real de trabalho em escola**, e 400 horas para os componentes curriculares dos grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde seu início. (BRASIL, 2019).

Outro fator de análise, diferentemente da Resolução CNE/CP nº 01/2006, que define claramente o conceito de docência sob o qual sustenta suas orientações (BRASIL, 2006b, art. 2º, § 1º), constata-se o silenciamento desse construto na Resolução CNE/CP nº 2/2019. Por outro lado, o conceito de competência, fundamento pedagógico da BNCC da Educação Básica, permeia todo o texto da referida Resolução, sendo particularmente abordado no Capítulo I (Do Objeto), o que por si já denota a concepção de formação de

professores que ancora essa DCN, isto é, uma concepção técnico-instrumental, de feição utilitarista e reducionista do trabalho do professor. (BRANDT; FARIAS; HOBOLD, 2021, p. 61-62).

De acordo com o Capítulo I da Resolução CNE/CP nº 2, a formação do licenciando pressupõe a desenvoltura das competências gerais da BNCC e prevê o desenvolvimento de competências gerais inerentes à docência, elencadas em dez categorias, no anexo do documento. Além destas, no artigo 4 se definem três competências específicas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Cada uma destas três dimensões se desdobra em quatro categorias, que por sua vez, encontram-se vinculadas a uma série de habilidades, também explanadas em anexo. Em parágrafo único do art. 27, é estipulado o prazo de três anos para as instituições de ensino superior, que adotaram a Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015), se ajustarem para as competências profissionais docentes previstas pela nova Resolução. (BRASIL, 2019).

[...] é notório que a dominação do sistema capitalista sobre os objetivos educacionais tem provocado grandes tensionamentos nos processos formativos de professores. Decerto que as disputas, os embates e as lutas de pesquisadores progressistas do país são constantes, mas, em sua maioria, os resultados de suas pesquisas e análises não são levados em contas na formulação de políticas para a educação[...]. (BRANDT; FARIAS; HOBOLD, 2021, p. 65).

Em 10 de fevereiro de 2021, a ANFOPE conjuntamente da ANPAE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), produzem uma nota ao CNE sobre a proposta vigente para o curso da graduação em Pedagogia, reafirmando suas teses devido à ausência de diálogo do conselho com as entidades do campo educacional nas últimas providências sancionadas. O conteúdo eminente desta nota discorre acerca de uma nova proposta de referência para a atualização das Diretrizes do Curso de Pedagogia, da docência enquanto base do curso, bem como da prerrogativa epistemológica que torna a formação concomitante de bacharelado e licenciatura nesta graduação. (ANFOPE, 2021).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo até aqui apresentado esteve empenhado em se aproximar da Pedagogia, tomando-a como forma de objeto de estudo propriamente dito, analisando um conjunto de conteúdos para esclarecer o caráter da mesma e o que nela predomina enquanto um campo científico. Além dessa perspectiva, é *sine qua non* enfatizar o sentido da dimensão do objeto de estudo precípua da Pedagogia, à luz da compreensão de que

Educação é um conceito genérico, mais amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só à formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social. (ARANHA, 1996, p. 51)

De início, constatou-se que as principais mudanças históricas ocorridas na formação dos(as) pedagogos(as) são resultado de variáveis condições mais abrangentes e de complexos planejamentos aos aparatos institucionais responsáveis pela educação formal.

Romanelli (1986) aborda quatro décadas de história do sistema educacional brasileiro (1930 a 1973), relevando os contextos sociais, políticos e econômicos que sustentaram as propostas e as reformas educacionais implementadas neste período. Tal obra reforça a necessidade de entendimento do conjunto de circunstâncias influentes na composição dos projetos educativos no Brasil. Gentil e Costa (2011) fazem apontamentos sócio-históricos sobre as continuidades e discontinuidades das políticas de formação docente entre as décadas de 1980 e 1990, destacando na análise a influência do neoliberalismo na definição de objetivos e na efetivação das reformas educacionais brasileiras. Evangelista, Moraes e Shiroma (2007) também analisam historicamente as políticas educacionais brasileiras, contextualizando as mudanças sociais, políticas e econômicas determinantes sobre os marcos legais desde 1930 até o início do presente milênio. Esta última obra também auxiliou na compreensão da influência de órgãos multilaterais na elaboração dos projetos educativos e também das políticas públicas gerais, fator que tende a enfraquecer a autonomia das instituições do país.

Outro elemento de análise considerado fundamental para compreender o retrato da graduação em Pedagogia foi a identificação dos diferentes currículos, fixados por disposições regulatórias. Brandt e Hobold (2019) destacam quatro marcos legais de mudanças e continuidades na constituição curricular deste curso, a saber: Decreto-Lei no 1190/1939; Parecer no 251/62; Parecer no 252/69 e Resolução CNE no 2/69; e Resolução CNE/CP n. 1/2006.

Em consequência do levantamento apurado acerca dos currículos estipulados para o curso de Pedagogia, é patente o reconhecimento de que houve distintos interesses quanto à formação inicial do(a) pedagogo(a) e, indiretamente em relação ao planejamento educacional brasileiro, porquanto se observe as numerosas reformulações aplicadas nesta graduação por via legislativa e manifestos nas diretrizes da educação nacional de cada período histórico.

Todos os decretos e pareceres mencionados no trabalho de Brandt e Hobold (2019) indicam a generalização da formação do(a) pedagogo(a), uma vez que é simultâneo o bacharelado e a licenciatura durante o percurso acadêmico, à exceção do “esquema 3+1”. O modelo inicial desta graduação amparou a formação do bacharel, tornando opcional a licenciatura. A partir deste horizonte, houve cobrança da população para melhorar o nível de escolaridade da sociedade brasileira, e este fator somado aos projetos visando preparar a docência no ensino superior, fizeram

com que paulatinamente os novos modelos agregassem a formação de professores no curso de Pedagogia. Com a extinção do bacharelado, surgiram quatro habilitações (Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção *escolares*), e com ressalvas, representaram maiores possibilidades de formação específica da Pedagogia. Não obstante, no decorrer do tempo as habilitações deixaram de compor a grade curricular do curso nas instituições de ensino superior, pois não eram obrigatórias e exequíveis em cursos da recente pós-graduação naquele período. Logo, o cenário estava propenso para estabelecer a docência como eixo central desta graduação, confirmando a vitória da ANFOPE e apoiadores, que negociou no interior do aparelho do Estado a redação final das DCNP/2006.

Em consonância com Cruz,

De um modo geral, entendo que as disciplinas teóricas no bojo das diferentes composições curriculares do curso buscam representar tentativas de compreensão do processo educativo, núcleo fundante da pedagogia. Como a educação é em sua essência diversa e plural, a possibilidade de estudá-la e de propor alternativas ao seu desenvolvimento também se multiplica. Contraditoriamente, o diverso fortalece e enfraquece. Fortalece no sentido das múltiplas contribuições que dele advêm e enfraquece no sentido da dificuldade de ater-se a um ou outro eixo para aprofundamento. Expressões do tipo: “sabe-se de tudo um pouco” ou “sabe-se nada de muito” são bastante usuais entre os estudantes de pedagogia hoje. (CRUZ, 2008, p. 92)

Sob o atual plano nacional de educação, o CNE produziu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, promulgadas na Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), que se manteve em vigência por um ligeiro período de quatro anos.

a rigor, o Curso de Pedagogia nas suas tentativas de apreender conceitualmente um processo tão diverso e plural como é a educação, que de tão extensivo abarca todas as dimensões humanas, acaba por definir-se pela sua impossibilidade de ater-se a um centro. (LINHARES, 1998, p.25).

Com polêmico processo de elaboração, o CNE apresentou via Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, concomitante da inédita Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, sendo ambas vigentes atualmente. Segundo tais proposituras, definindo tanto a formação

em Pedagogia quanto de todas as outras licenciaturas, é notável o objetivo de fixar a relação de todos os cursos que apresentam uma característica em comum: a docência.

a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. A base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude. Então, podemos dizer: todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que o fundamento, o suporte, a base, da docência é a formação pedagógica, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior do que a da docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. (LIBÂNEO, 2006, p. 220).

O raciocínio acima delineado, convertido em uma analogia sobre outro campo científico e profissional, pode tornar-se menos absurdo. Todo advogado é um bacharel em Direito, embora nem todo bacharel em Direito seja advogado. Complemento a ideia da analogia, lembrando que a advocacia se desdobra em várias categorias, e constitui apenas uma modalidade de trabalho de um bacharel. Ou seja, a advocacia não é a base de formação de todo e qualquer bacharel em Direito.

Quando tratamos do curso de Pedagogia no Brasil, se buscou identificar as principais propostas estabelecidas para a formação inicial dos(as) profissionais atuantes nesta área, relacionando-as com os projetos educativos instituídos para esta graduação. Dentro desta perspectiva, Vieira (2007) resgata as determinações legais para o curso de Pedagogia e inclui na investigação os períodos em que o curso foi pauta de discussão com o intento de reformulações futuras. Este trabalho esclarece as disputas pelo conceito de Pedagogia ao longo de suas diferentes caracterizações, culminando na análise de três posições tensionadas sobre esta formação inicial, a saber: do CNE; a segunda posição defendida pela ANFOPE, CEDES, ANPED e FORUMDIR; e por fim, a posição expressa no Manifesto de Educadores Brasileiros (2005). Tais categorias se tornam latentes a partir da LDBEN (BRASIL, 1996) até as DCNP/2006, conforme a Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006), e representam o auge da discussão sobre os planos designando a formação profissional para a Pedagogia: enquanto licenciatura e bacharelado simultaneamente, somente licenciatura ou apenas especialista respectivamente.

A regulação nacional contemporânea vigente aos(às) profissionais pedagogos(as) está definida pelo Projeto de Lei nº 6.847 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017) e, ainda que faça menção à docência e às atividades nas quais

sejam exigidos conhecimentos pedagógicos, justificando a importância do professor na Educação Básica,

Esse modelo de formação, pautado na racionalidade técnica e prática, acarreta uma despolitização da própria prática e uma aceitação irrestrita das metas do sistema, assim como uma preocupação pela eficácia e eficiência para garantia do êxito nos propósitos do capitalismo. Por isso o domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados é tão importante nesse modelo. (VIEIRA, 2007, p. 117).

Em função da gradativa predominância da docência na formação inicial e continuada dos(as) pedagogos(as), que atualmente tem por objetivo formar professores da Educação Básica, cuja finalidade é igualmente compartilhada com os Institutos Superiores de Educação, e da viabilidade de se especializar nas habilitações em programas de pós-graduação, é admissível questionar o predicado inerente ao curso de Pedagogia.

a descaracterização do campo teórico-investigativo na Pedagogia e das ciências da Educação, eliminando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo, o que leva ao esvaziamento da teoria pedagógica, acentuando o desprestígio acadêmico da pedagogia como campo científico. (PIMENTA, 2002, p. 23).

Conforme o exposto, o nível de pós-graduação e o princípio da pesquisa nas universidades brasileiras tiveram início apenas em pleno contexto autoritário da ditadura civil-militar. E ao que tudo indica, a tradição de priorizar os investimentos para as áreas de "ciências exatas" perdura nos sucessivos governos, até o presente. Coadunado a esta situação, o abundante elenco de competências e habilidades arquitetadas na Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019) demonstram o intento de transformar a Pedagogia e o ampliado conceito de docência em formação técnico-instrumental de função utilitarista, que por consequência, esvazia a teoria pedagógica, suprime o prestígio acadêmico da Pedagogia como campo científico e legitima o consenso informal de que a simpatia pela infância é pré-requisito para ingressar nesta graduação.

REFERÊNCIAS

AMORIM, V. de S. R. **A política de formação do professor para atuar nas primeiras séries do ensino fundamental: diretrizes e impasses**. Brasília, 2007.

ARANHA, M. L. **Filosofia da educação**. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, F et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Disponível em:< <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>> . Acesso em 22 abr. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, 2009.

BARUCO, Grasiela Cristina da Cunha. **Do consenso keynesiano ao pós-Consenso de Washington**. Uberlândia, 2005. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Federal de Uberlândia.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 41. ed. Reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRANDT, Andressa G.; HOBOLD, Márcia de S. **Mudanças e Continuidades nos Marcos Legais do Curso de Pedagogia no Brasil**. Revista Internacional de Ensino Superior. Campinas, v. 5, p. 1-29, 2019.

BRANDT, A. G.; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. **Curso de Pedagogia em cenário de (contra)reforma: Concepções de formação de professores em disputa**. Formação em Movimento v. 3, i. 1, n. 5, p. 50-70, jan./jun. 2021. Disponível

em: <<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i1n5.50-70>>. Acesso em: 02 de novembro de 2021.

BISSOLI DA SILVA, Carmen S.. **Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. SP: Cortez, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia. Pedagogos e Formação de Professores*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental**. Tese (Doutorado em Educação) 232 p. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.(mimeo) Florianópolis, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Letícia Jensen de Oliveira. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: das proposições oficiais às propostas curriculares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

CRUZ, G. B. da. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos Primordiais**. Tese (Doutorado em Educação) – PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2008.

CURY, M. V. da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 4. Ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

CRUZ, Tadeu. **Gerência do Conhecimento: Enterprise Content Management**. São Paulo: Cobra, 2002. 167 p.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPEZ, Silvia Braña. **Conhecimento, Interesse e Poder na Produção de Políticas Curriculares**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 53-66, Jul/Dez 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor**. Florianópolis: NUP; Cidade Futura, 2002.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FARIAS, I. M. S. de. **O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica**. *Retratos da Escola*, 13(25), 155–168, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.961>>. Acesso em: 02 de novembro de 2021.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: Reforma ou Revolução**. Alfa-Omega, São Paulo, 1975.

FERRER, W. M. H. **O Brasil na década de 90: o início do processo de inserção no mercado mundial**. Revista estudos, v. 10, p. 207-232, 2006. Disponível em: <<http://ojs.unimar.br/index.php/estudos/article/view/781>> Acesso em: 31 jul. 2021.

FONSECA, M. V. R. **Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Rio de Janeiro: UFRJ, 2008

GENTIL, H. S.; COSTA, M. O. **Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, maio/ago, 2011.

GLASER, Niroá Zuleika Rotta Ribeiro. **Meio Século de Educação na UFPR: uma crônica desde a “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Instituto de Educação Anexo” ao “Setor de Educação”**. Curitiba: Fundação da UFPR, 1989.

KASTELIJNS, F. A. B.. **As diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: um olhar a partir do ciclo de políticas**. 2014. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2902> Acesso em: 27 jul. 2021.

KUENZER, A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. In: FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

_____; RODRIGUES, M. de F. **As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática**. In: SILVA, A. M. M. et al (orgs.). Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social / XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2005. (p. 185-212).

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G.; **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, Dezembro/99.

_____. **Diretrizes curriculares da pedagogia: um adeus à pedagogia e aos pedagogos?** In: SILVA, A. M. M. et al (orgs.). Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social / XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006a. (p. 213-241).

LINHARES, C.; SILVA, W. C. **Políticas de formação de professores: limites e possibilidades colocados pela LDB para as séries iniciais do ensino fundamental**. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (orgs.). Desafios da educação municipal. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (p. 304-328).

LINHARES, C. Terremotos na pedagogia: perspectivas da formação de professores. In: SILVA, W. C. da. (org.). **Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real**. Niterói/RJ: EdUFF, 1998. (p. 11-33).

MACIEL, Lizete Shizue Bomura e NETO, Alexandre Shigunov. **As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformação**. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura e NETO, Alexandre Shigunov (org.). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **O Curso de Pedagogia da UFPR, segundo a Percepção de Alunos Egressos**. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, Curitiba, 1983.

MANIFESTO DE EDUCADORES BRASILEIROS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA. 2005.

MARQUES, M. O. **A Reconstrução dos Cursos de Formação do Profissional da Educação**. Em Aberto, Brasília, Ano 12, n.54, Abr./Jun. 1992.

MARTINS, Luis Carlos dos; KRILOW, Leticia Sabina Wermeier. **A Crise de 1929 e seus reflexos no Brasil: a repercussão do crack na Bolsa de Nova York na imprensa brasileira**. In: 10º ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA IMPRESSA. História da Mídia Impressa, integrante do 10º Encontro Nacional de História da Mídia, 2015, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS – Gt: História da Mídia Impressa, 2015.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna**. 2009, 245 f. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MENDONÇA, A. W. P. C. **A universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: Anped, n. 14, p. 132-150, maio/ago. 2000.

NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. **Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002)**. Tese (Doutorado em Educação). Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003, 198 p. (mimeo).

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, dez., 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais**. Revista Brasileira de Educação. v. 18, n. 52, jan-mar, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 5a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 169 p.

_____. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2012. (Col. Memória da Educação).

_____. **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica**. Paidéia, 2004, p. 113-124.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. **Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente**. Educação em Foco, ano 14, n. 17, julho 2011.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 140 p.

SHIROMA, E. O. **Um fantasma ronda o professor: a mística da competência**. In.: MORAES, Maria Célia (org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, C., S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. Ed. Rev. e atual. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA JR., João do Reis. **Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações e teóricas**. Revista Brasileira de Educação. Set/Out /Nov /Dez. 2003 N. 24.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. **História do curso de Pedagogia no Brasil**. Revista Comunicações, n. 1, p. 81-97. Piracicaba, 2013.

TANURI, L. M. As diretrizes curriculares do curso de pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. (p.73-81).

TRICHES, Jocemara. Relatório Final de Pesquisa, **Curso de Pedagogia: projetos em disputa**. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Educação. **Proposta de Reformulação Curricular para o Curso de Pedagogia**, Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufpr.br/ppp.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

VIEIRA, Carlos Eduardo; GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Formação de Professores no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (1938-2010)**. Educ. Real., Porto Alegre , v. 41, n. spe, p. 1441-1464, Dec. 2016. Disponível em :<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000501441&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Ago. 2020.

VIEIRA, S. da R. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Pedagogo, docente ou professor?**, 2007. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

FONTES DOCUMENTAIS

ANFOPE. Considerações das entidades Nacionais de Educação - ANPEd, CEDES, ANFOPE E FORUMDIR - sobre a Proposta de Resolução do CNE que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Abril, 2005. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

_____. Nota ao CNE sobre Proposta DCNS Pedagogia - ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização ABdC – Associação Brasileira de Currículo ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. Fevereiro, 2021. Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/cartas-e-manifestos/>>. Acesso em: 21 de novembro de 2021.

BRASIL. **Decreto-lei n. 19.851 de 11 de abril de 1931**. Estatuto das universidades brasileiras. Brasília, 1931a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

_____. **Decreto-lei n. 19.850 de 01 de dezembro de 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1931b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 04 mai. 2020.

_____. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em www.senado.gov.br. Acesso em 15 mai. 2020

_____. **Decreto-lei n.4244, de 9 de abril de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Secundário.

_____. **Decreto-lei n. 8530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal.

_____. **Decreto-lei n. 8558, 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.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** (18 set. 1946). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm> Acesso em 20 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 478, de 8 de junho de 1954.** Dispõe sobre o registro dos licenciados por Faculdades de Filosofia para o exercício do magistério no curso secundário. Publicada no DOU de 29 de junho de 1954.

_____. **Decreto-lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **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. **Resolução nº 62/1962.** Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, DF, nº 11, 1963.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (1965). **Portaria nº. 341, de 01/12/1965.** Dispõe sobre o registro de professor do ensino médio licenciado por Faculdade de Filosofia. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 101, p. 142-144.

_____. **Decreto-lei n. 53,** de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências.

_____. **Decreto-lei n. 252,** de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas para o Decreto-lei n. 53.

_____. **Lei n. 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. Diário Oficial da União, Brasília, n. 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm> Acesso em: 03 mai. 2021.

_____. **Lei n. 5.564/1968,** de 21 de dezembro de 1968. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Diário Oficial da União, Brasília, 24/12/1968.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15564.htm>. Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 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, n. 100, p. 113-117, 1969b.

_____. **Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. 1973.

_____. **Lei n. 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.

_____. MEC. Plano Decenal de Educação para Todos. 1993.

_____. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Portaria n.º 146**, de 10 de março de 1998. Designa professores para integrarem a Comissão de Especialistas de Ensino.

_____. Presidência da República. **Decreto Presidencial nº 3.276/99 de 06 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 1999.

_____. MEC. Referenciais para a formação de professores. Brasília, 1999.

_____. **Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao §2º do artigo 3º do Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e dá outras providências. Brasília, 2000.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 9, de 1 de fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso em: 21 de outubro de 2021.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001**. Define a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf>. Acesso em: 21 de outubro de 2021

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 de outubro de 2021.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer no 5/2005**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Dezembro de 2005. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 01 de outubro de 2021.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>> Acesso em 01 de outubro de 2021.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 02 de novembro de 2021.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 02 de 10 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 01 de nov. de 2021.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 3 de 2018**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>>. Acesso em: 02 de novembro de 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei n.º 6.847, de 2017**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0dp7whqjgfajh12oke6j20369j724688.node0?codteor=1523988&filename=PL+6847/2017>. Acesso em: 25 de out. de 2021.

CONARCFE. I Encontro Nacional de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. 36a. Reunião Anual da SBPC : São Paulo, julho de 1984a. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em 29 de julho de 2021.

_____. II Encontro Nacional de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. III Conferência Brasileira de Educação : Niterói, outubro de 1984b. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em 29 de julho de 2021.

_____. Documento Final do IV Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1989. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em jul. de 2021.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS EM PEDAGOGIA. Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. BRASÍLIA: MEC/SESu, 1999.

_____. Documento norteador para Comissões de autorização e reconhecimento de curso de pedagogia. Brasília: MEC/SESu, 2001.

_____. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, abr. 2002.