

Elementos representativos do percurso do Curso de Pedagogia no Brasil: a dimensão histórico-legal em pauta

Representative elements of the path of the Pedagogy Course in Brazil: the historical and legal dimension in the agenda

Elementos representativos del camino del Curso de Pedagogía en Brasil: la dimensión histórica y legal en la agenda

Adriana Patrício Delgado¹

 <https://orcid.org/0000-0002-91522888>

Resumo: O presente artigo se organiza em dois momentos. Primeiro, apresenta um breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil, tendo como recorte temporal seu surgimento em 1939 até a Resolução n. 02/2019 (BNC-Formação). O retrato dos pontos históricos-legais sobre o curso de Pedagogia seguirá por um caminho metodológico descritivo-analítico perpassando por peças legais, bem como pela criação de movimentos, associações e entidades construídas ao longo do período retratado, no diálogo com autores/as com tradição de pesquisa no campo da formação de professores/as, como: Cruz, Gatti, Libâneo, Saviani e Scheibe. Em seguida, apresenta elementos que desvelam retrocessos e o próprio esfacelamento do curso de Pedagogia a partir dos pressupostos expressos pela Resolução n. 02/2019. Tem por objetivo refletir sobre os efeitos da dimensão histórico-legal nos projetos curriculares balizadores dos cursos de formação docente, com ênfase no curso de Pedagogia, objeto de estudo deste trabalho.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Dimensão Histórico-Legal. Curso de Pedagogia.

Abstract: This article is organized in two moments. Firstly, it shows a short Pedagogy course record in Brazil, by having as time frame his appearance in 1939 since the Resolution n. 02/2019 (BNC-Formação). The historical-legal points image about the Pedagogy course will follow in a methodological descriptive-analitic way perpassing by legal pieces, as well as by the creation of moviments, associations and constructed entities over the framed period, in the dialogue with authors with research tradition in the teachers field training, like: Cruz, Gatti, Libâneo, Saviani and Scheibe. Then, it presents elements that unveil the regress and the own crumbling of the Pedagogy course from the express assumptions by the Resolution n. 02.2019. Their objective is reflect in the historical-legal dimation on the curricular projects of the teachers formation courses, with an emphasis in the Pedagogy course, this research study object.

Keywords: Curriculum Politics. Historical-Legal Dimension. Pedagogy Course.

¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: adrypatry@hotmail.com

Resumen: Este artículo está organizado en dos momentos. Primero, presenta una breve historia del curso de Pedagogía en Brasil, teniendo como marco temporal su surgimiento en 1939 hasta la Resolución n. 02/2019 (BNC-Formación). El retrato de puntos histórico-jurídicos sobre la carrera de Pedagogía seguirá un camino metodológico descriptivo-analítico transitando por piezas jurídicas, así como la creación de movimientos, asociaciones y entidades construidas a lo largo del período retratado, en diálogo con autores con tradición de investigación en el campo de la formación docente, tales como: Cruz, Gatti, Libâneo, Saviani y Scheibe. Luego, presenta elementos que revelan retrocesos y el mismo quiebre del curso de Pedagogía a partir de los supuestos expresados por la Resolución n. 02/2019. Tiene como objetivo reflexionar sobre los efectos de la dimensión histórico-jurídica en los proyectos curriculares que orientan los cursos de formación docente, con énfasis en el curso de Pedagogía, objeto de estudio de este trabajo.

Palabras-clave: Políticas Curriculares. Dimensión Histórico-Jurídica. Curso de Pedagogía.

Introdução

Este trabalho inicia suas reflexões salientando que o exercício da docência requer qualificação específica do/da profissional do ensino, dado que, no mundo do trabalho, são os saberes (conhecimentos exigidos) que distinguem as profissões de outras ocupações (TARDIF, 2000). “A especificidade do conhecimento requerido para o exercício de uma função, dentre outros caracterizadores, constitui a base da diferença entre atividades sociologicamente descritas como *profissões* e atividades de matriz *funcionária*”. (ROLDÃO, 2017, p. 1137). O/A docente, assim como o/a médico/a, engenheiro/a, arquiteto/a, “exerce uma função social reconhecida como específica e necessária” (ROLDÃO, 2017, p. 1137). Reconhecer a especificidade da função exercida e de um saber distintivo correspondente caracteriza a docência como uma atividade profissional e, com isso, faz-se necessário um processo de profissionalização que atenda suas demandas e singularidades.

Assim, assume-se como ponto de partida a defesa de que a aquisição dos conhecimentos profissionais especializados se dê por meio de um longo e intenso processo de formação, com tempo e condições adequadas e que ocorra prioritariamente em nível universitário.

Considerando que a *defesa pela profissionalização docente* seja um aspecto comum nos discursos sobre formação de professores/as, não obstante, quando o debate envolve aspectos de tempo, organização curricular (saberes e fazeres do/da pedagogo/a) e atribuições profissionais (perfil do/da egresso/a), o que se evidencia, tanto na literatura quanto nas proposições legais, são discursos e propostas dissonantes.

Com vistas a problematizar esse cenário de encontros e desencontros, este artigo revisita momentos representativos da história do curso de Pedagogia no Brasil, com destaque a algumas Leis, Decretos e Resoluções que tiveram implicações diretas no curso, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 4.024 de 1961 e n. 9.394 de 1996) e as Resoluções n. 01 de 2002, n. 01 de 2006, n. 02 de 2015, finalizando com a mais recente e controversa, n. 02 de 2019. Em seguida, apresenta

uma análise crítica acerca da proposta de profissionalização docente expressa pela Resolução n. 02/2019, de caráter pragmatista e reducionista, orientada pela matriz de competências.

Da criação do curso de Pedagogia à Lei n. 5.692/71: dos anos 1930 aos anos 1970

As primeiras décadas do século XX, segundo Gatti (2009), despontaram pela preocupação com a formação dos/das professores/as que iriam atuar no nível secundário (fase subsequente à escola elementar, correspondendo hoje aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio). Em meio a essa preocupação, surgiram as primeiras universidades no país, locais reservados à formação dos/das professores/as secundaristas.

O modelo formativo instaurado nesse período representou um “divisor de águas” na história da formação de professores/as no Brasil, marcada pela distinção do modelo e local formativo do/da professor/a que atuará no nível elementar (professor/a polivalente – Escolas Normais e Institutos de Educação) em relação ao modelo e local formativo do/da professor/a que atuará no nível secundário (professor/a especialista - universidades). Cabe mencionar que esta distinção se encontra ainda presente nos tempos atuais identificada na estrutura diferenciada dos cursos, no plano de carreira, salários e, em especial, nas representações sociais, acadêmicas e legais sobre estes dois tipos de profissionais, apesar de ambos serem professores/as (GATTI, 2009). Esta dualidade é mencionada por Roldão (2017, p. 114):

[...] com a metáfora do *duplo funil* para expressar a evolução divergente do peso atribuído a estas duas valências do conhecimento docente, é diferenciada em direções contrárias segundo o nível etário dos estudantes com que o professor trabalha. Tal dicotomia – mais saber pedagógico para os níveis iniciais, mais saber científico conteudinal para os níveis mais avançados da escolaridade – corresponde em ambos os funis a uma limitação idêntica da representação do saber docente, valorizando parcelarmente componentes diversas, e não o conceptualizado como um todo integrador das diversas dimensões.

Em meio ao conjunto de reformas educacionais que marcaram as primeiras décadas do século XX, teve-se a reforma do ensino secundário, empreendida por Francisco Campos em 1931, logo após assumir o Ministério da Educação e Saúde Pública, da qual decorre a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. De acordo com os estudos de Cruz (2011, p. 32, grifos nossos):

Apesar dos decretos promulgados (19.851, 19.852 e 22.579) não há registro de funcionamento de escola superior com o nome proposto: Faculdade de **Educação**, Ciências e Letras. O nome adotado para as instituições criadas destinadas à formação de professores para o ensino secundário foi o de Faculdade de **Filosofia**, Ciências e Letras. A primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras surgiu no contexto de organização da Universidade de São Paulo, de acordo com o Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934 [...].

Em decorrência do surgimento das universidades, os cursos de bacharelado que contemplassem as áreas de Ciências, Artes e Humanidades passariam a ter mais um ano de duração, englobando a formação de licenciatura, o que representou a integração do currículo de bacharelado com o de licenciatura. Neste momento, foi implantado o chamado “esquema 3+1”, o qual alinhou todas as licenciaturas a mesma estrutura formativa pela justaposição dos currículos de bacharelado e licenciatura, ou seja, “a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para obtenção da licenciatura, está dirigida à formação de docente para o ensino secundário [...]” (GATTI, 2009, p. 37). Essa estrutura vai se aplicar também ao curso de Pedagogia, inicialmente voltado à formação de especialistas em educação (bacharelado) e, complementarmente, à formação de professores/as para as Escolas Normais (licenciatura).

Neste cenário, emergiram dois cursos com diplomação própria, demarcando a clássica dissociação instaurada entre licenciatura e bacharelado. O primeiro voltado à formação do bacharel, com duração de três anos e dedicado aos estudos de conteúdos específicos, e o segundo voltado à formação dos/das licenciados/as, com duração de um ano e dedicado aos estudos didáticos.

Ao definir apenas um ano para o aprendizado dos saberes próprios da docência, fica visível o lugar secundário ocupado pela formação do/da licenciado/a em relação à formação do bacharel. Por outro lado, há de se destacar um ponto comum entre estes dois modelos formativos: *a adequação da educação aos interesses políticos e econômicos vigentes*. Tal aspecto é facilmente observável no início do século XX, quando a industrialização se colocou na agenda dos assuntos prioritários do país, ocasionando, em âmbito nacional, a ampliação do sistema de ensino e, por conseguinte, a formação de professores/as e de novos/as profissionais que atendessem às demandas do mercado. Corolário começaram a surgir novas e diversificadas funções educativas, concomitantes à criação de cursos voltados à preparação de pessoal para desempenhá-las, como o curso de “formação de administradores escolares”. Tratava-se de um momento, conforme destaca Tanuri (2000), em que a educação começou a adquirir relevância como área técnica.

À baila desses acontecimentos, coroados pelo desligamento do Instituto de Educação Caetano de Campos com a Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo, nasceu o curso de Pedagogia, regulamentado pelo Decreto-Lei n. 1.190 de 04 de abril de 1939, no governo de Getúlio Vargas e tendo Gustavo Capanema no cargo de Ministro da Educação, configurando-se, à época, como o único curso profissionalizante da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e que levava o mesmo nome de uma das seções que compunha a Faculdade Nacional de Filosofia (SAVIANI, 2008). Para este autor:

O modelo implantado com o Decreto n. 1.190, de 1939, instituiu um currículo pleno fechado para o curso de Pedagogia [...]. Com efeito, supondo que o perfil do

pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em Pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar Didática Geral e Especial, se licenciaria como professor (SAVIANI, 2008, p. 41).

Segundo Libâneo (2007), caberia, então, ao curso de Pedagogia a formação dos técnicos de educação, enquanto os/as professores/as, para o antigo Ensino Primário, seriam formados/as no Curso Normal. Cumpre ressaltar que os/as técnicos/as em educação seriam aqueles/as professores/as do ensino primário que, naquele momento, mediante aprovação em concursos públicos, poderiam ocupar cargos administrativos tanto em âmbitos escolares quanto em cargos públicos relacionados ao Ministério da Educação e Secretarias do Estado e dos Municípios, em consonância às novas exigências legais estabelecidas pelo Decreto.

Dentre as funções atreladas aos cargos administrativos, evidenciam-se: planejamento de currículos, orientação aos/as professores/as, inspeção de escolas (função exercida hoje pelos Supervisores de Ensino), avaliação do desempenho de alunos/as e professores/as; e, dentre os cargos públicos, realce às funções de pesquisa e desenvolvimento tecnológico, assim como os cargos de “inspetor, diretor de estabelecimento de ensino, delegado de ensino e outros cargos nos sistemas de ensino municipais, estaduais ou federal” (PENIN, 2011, p. 62). Já ao/a licenciado/a em Pedagogia, também era concedida licença para lecionar Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa aos/as alunos/as do primeiro ciclo do nível secundário.

Neste formato de curso, ao assumir como função precípua a formação dos técnicos em educação, a formação de intelectuais para o exercício das atividades culturais de ordem desinteressada ficou preterida. Deste modo, apesar de, como bacharelado, os fins do curso de Pedagogia serem os mesmos estabelecidos “para os bacharéis em geral - ‘o preparo de trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” (TANURI, 2006, p. 73), na prática esses fins não se concretizaram.

Dando prosseguimento, o Decreto-Estadual n. 12.083 de 1941, com base nos estudos de Bontempi Jr. (2011, p. 202) estabeleceu que:

[...] a partir de 1943, seria exigido dos profissionais da área de educação (inspetores do ensino primário, delegados regionais do ensino, diretores de escola de grau secundário ou normais, ocupantes de cargos técnicos do Departamento de Educação) o diploma de Pedagogia para o exercício da profissão e, ainda, que deveriam ter prática docente pelo tempo mínimo de dois anos em estabelecimento de ensino oficial ou reconhecido.

Em meio a estas mudanças no cenário formativo de professores/as, Tanuri (2000) faz referência à presença de uma política educacional centralizadora, resultante do momento histórico datado entre as décadas de 1930 e 1940, que buscava “regulamentar minuciosamente em âmbito federal a

organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no país, mediante ‘Leis Orgânicas do Ensino’, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946” (TANURI, 2000, p. 75). Destaque ao Decreto-Lei n. 8.530, de 02/01/1946, conhecido como *Lei Orgânica do Ensino Normal*, responsável pelo estabelecimento da primeira regulamentação em âmbito federal ao Ensino Normal.

O Ensino Normal nos anos 40 e 50, além de formar os/as professores/as que iriam atuar nas escolas primárias, contaria com jardins de infância e escolas primárias anexas, além de oferecer os chamados Cursos de Especialização para as áreas da Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, somado aos Cursos de Aperfeiçoamento para Administradores Escolares que formariam os diretores, orientadores e inspetores escolares. Um ponto a evidenciar, decorrente da regulamentação das Leis Orgânicas, se refere a como essas leis representaram um parâmetro de reorganização das Escolas Normais à maioria dos estados brasileiros, estabelecendo, em âmbito federal, um “padrão semelhante de formação, ainda que diversificado em dois níveis” (TANURI, 2000, p. 77).

Nesse momento, os cursos de Licenciatura em geral enfatizavam conteúdos cultural-cognitivos em detrimento dos aspectos pedagógico-didáticos. Ou melhor, o aspecto pedagógico-didático, ao invés de se constituir em modelo para o processo de formação docente, acabou sendo suprimido pelo modelo dos conteúdos cultural-cognitivos.

Nos anos 60, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024 de 1961 não trouxe significativas inovações para o Ensino Normal, conservando a estrutura posta, tanto nos termos de duração dos estudos quanto de divisão em ciclos. A década de 1960 se destacou pela aspiração de certos setores do campo da educação em defesa da formação dos/das professores/as das séries iniciais (primário) em nível superior. De acordo com Libâneo (2007), a primeira menção nessa direção se encontra no Parecer do CFE – Conselho Federal de Educação – anexo à Resolução n. 251/62, de autoria do conselheiro Valmir Chagas. Com o advento da LDB n. 4.024/61 e a regulamentação contida no Parecer do CFE n. 251/1962, o esquema 3 + 1 foi mantido para o curso de Pedagogia.

Segundo os estudos de Scheibe e Durlí (2011), o Parecer n. 251/62 estabeleceu um currículo mínimo para o curso de Pedagogia, com tempo definido de quatro anos, sendo três anos voltados à base comum composta por sete disciplinas indicadas pelo CFE, no caso: Psicologia da Educação (Evolutiva, Aprendizagem Diferencial), Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar; e mais um ano dedicado ao estudo da Didática e Prática de Ensino, consideradas obrigatórias (aos/às que optassem pela Licenciatura). Além destas disciplinas, o currículo seria composto por mais duas disciplinas indicadas pela Instituição (parte diversificada), a escolher dentre: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas

Audiovisuais da Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Buscou-se, com esse currículo-padrão, definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e manter uma unidade de conteúdo em território nacional como critério para os casos de transferência de estudantes.

De acordo com este Parecer, caberia ao curso de Pedagogia a função de formar os/as *técnicos/as em educação* (especialistas/ bacharelado) e os/as professores/as das disciplinas pedagógicas para os Cursos Normais e do/a professor/a de nível primário, formado em nível superior (licenciatura). Desse modo, apesar de manter a estrutura do esquema 3 + 1, conservando a polarização entre bacharelado e licenciatura, reconhece-se como avanço a proposta de elevação da formação dos/das professores/as primários em nível superior, contrapondo-se ao modelo secular de formação em nível médio. Outro elemento de inovação foi a possibilidade da formação dos/das técnicos/as em educação em estudos posteriores ao nível da graduação.

Nessa trajetória, teve-se o Parecer CFE n. 292, de 14 de novembro de 1962, também de autoria do professor Valnir Chagas, que regulamentou a licenciatura estabelecendo o estudo de três disciplinas de caráter pedagógico: Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado. Com base nos estudos de Cruz (2011), este Parecer preconizou que a obtenção dos graus de bacharelado e de licenciatura ocorresse concomitantemente, por meio do estudo de disciplinas comuns. Contudo, este princípio não se concretizou, permanecendo o modelo dual de bacharelado e licenciatura, e com ele, a separação da parte pedagógica da parte específica, pouco diferindo da estrutura instaurada em 1939 (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Como o Parecer CFE n. 292 não fazia nenhuma referência específica ao campo de trabalho profissional do/da pedagogo/a, iniciou-se um movimento pela reformulação do curso de Pedagogia, principalmente no estado de São Paulo, como exemplo o *Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia*, que ocorreu no ano de 1967. Esse movimento se inspirou em determinados setores do campo da educação que advogavam a favor da formação dos/das professores/as do ensino primário (terminologia do período) no curso de Pedagogia, logo em nível superior.

Nessa conjuntura, relevo à Reforma Universitária (Lei Federal n. 5.540, de 28 de novembro de 1968), que “fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, definindo as bases da Reforma Universitária” (CRUZ, 2011, p. 40). Por meio dela, o curso de Pedagogia sofreu alterações de ordem estrutural, fracionando-o em habilitações técnicas voltadas à formação de especialistas, retirando a docência do centro da formação do/a pedagogo/a. Dentre as habilitações estabelecidas, destacam-se: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional.

Em defluência, foi decretado o Parecer CFE n. 252, de 11 de abril de 1969, acompanhado da Resolução CFE n. 02 de 1969, fruto de uma política estatal autoritária, a qual se incumbiu, do mesmo modo que Parecer anterior, de fixar os conteúdos mínimos do curso de Pedagogia, bem como a duração do curso. Esta Resolução do CFE (1969) determinou que o curso de Pedagogia formasse docentes para o ensino no Curso Normal e profissionais relacionados às atividades administrativas da escola, como planejamento, administração, supervisão e orientação no âmbito das escolas e dos sistemas escolares, via regulamentação das habilitações. Ao dispor sobre a organização e funcionamento do curso de Pedagogia, o Parecer n. 252 e a Resolução n. 02 indicaram como finalidade o preparo de profissionais da educação via obtenção do título de *especialistas*.

Cabe mencionar que o referido Parecer extinguiu a distinção entre bacharelado e licenciatura, dando origem a uma conhecida expressão, “*quem pode o mais, pode o menos*”, ou seja, “*quem prepara o professor primário tem condições de também ser professor primário*”. Nesta formatação, o egresso do curso de Pedagogia receberia agora o grau de licenciado, focando nos estudos pedagógicos a serviço da docência.

O Parecer 252/1969, impregnado pelos princípios da racionalidade técnica e da eficiência, vigentes na década de 1960, contribuiu para que o curso se caracterizasse pelo ensino de conteúdos e técnicas (SEVERINO, 2006). Para Tanuri (2000, p.79), esta medida “embasa legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos 1980 e 1990, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais de escolaridade”.

No percurso da história, a Lei n 5.692 de 1971, que teve Valnir Chagas como principal mentor, diluiu a formação dada nas *Escolas Normais* em uma das muitas habilitações profissionais oferecidas no ensino de segundo grau (termo da época), convertendo-se em *Habilitação Específica para o Magistério* (BRASIL, 1971). Por meio desta Lei, também foram extintos os *Institutos de Educação* e, com isso, a formação de professores/as para atuar no Magistério e a formação dos/das especialistas passaram a compor atribuições dos cursos de Pedagogia, tanto na graduação quanto nos cursos de pós-graduação. Por meio desta peça legal, constata-se a existência de cinco diferentes níveis de formação docente, a saber:

[...] formação de nível de 2º grau, com duração de três anos, destinada a formar o professor polivalente para as quatro primeiras séries do 1º grau; formação de nível de 2º grau, com um ano de estudos adicionais, destinada ao professor polivalente, com alguma especialização para uma das áreas de estudo, apto, portanto, a lecionar até a 6ª série do 1º grau; formação superior em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau; formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com especialização em uma disciplina dessa área, com aptidão para lecionar até a 2ª série do 2º grau; formação de nível superior em licenciatura plena, destinada a preparar o professor de disciplina,

portanto, a torná-lo apto para lecionar até a última série do 2º grau (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 95-96).

Um ano depois, o Parecer n. 349/72 (MEC/ CFE – de 06/04/1972) organizou a Habilitação Específica do Magistério no 2º Grau em duas modalidades básicas: “[...] uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau” (SAVIANI, 2009, p. 147). De acordo com este Parecer, a formação decorrente da Habilitação Específica para o Magistério abrangeria estudos voltados aos *fundamentos da educação* (Biologia, Sociologia, Psicologia, História e Filosofia da Educação), *estudos legais* (Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau), bem como *estudos técnico-pedagógicos* (Didática e Prática de Ensino) (TANURI, 2000). Isto é, três núcleos formativos balizadores da organização curricular.

O fim da década de 1970 e início da década de 1980 foram períodos representativos na defesa pela transformação da Pedagogia em um curso de formação de professores/as. Períodos que transcorrem de um amplo movimento pela reformulação do curso de Pedagogia e das Licenciaturas em geral, guiado pelo interesse em intervir nas políticas propostas pelo Conselho Federal de Educação, alvo de muitas críticas, em especial, pela proposta de formação fragmentada e de caráter tecnicista.

Da criação dos CEFAMs à instauração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia: dos anos 1980 aos anos 2000

Embebidos pelos movimentos a favor da democratização do país, ocorreram o 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978 na UNICAMP e, em 1980, a I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC/ SP, em que foi criado o Comitê Nacional Pró Formação do Profissional da Educação, que buscava mobilizar professores/as e alunos/as para a reformulação do curso de Pedagogia. Em decorrência, iniciou-se o Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, com integrantes de várias regiões do país, atuando de forma mais organizada em termos de debates nacionais, com vistas à melhoria dos cursos de Pedagogia e apresentando propostas de reformulações. Esse *Movimento*, em 1983, transformou-se na *Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador* – CONARCFE, do qual surgiu a ANFOPE – *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*, em 1990.

No mesmo ano de 1983, na cidade de Belo Horizonte, foi elaborado um documento que expressava os princípios gerais norteadores deste *Movimento*, dentre os quais destacam-se: docência, como base da identidade profissional e defesa por uma base comum nacional para os todos os cursos de formação de professores, em qualquer etapa ou modalidade de ensino. De acordo com Libâneo (2007, p. 13), parte significativa dos participantes do *Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos*

de Formação de Educadores propôs “a eliminação das habilitações e a manutenção, nas Faculdades de Educação, apenas do curso de formação de professores para as séries iniciais do que se chamava, à época, ensino de 1º grau”.

Decorrente das exigências do momento histórico dos anos 1980 e fomentado pelo discurso em prol da docência, no âmbito da Educação Pré-Escolar e Séries Iniciais do Ensino de 1º grau², notou-se um movimento bem variado das universidades em relação à estrutura e ao funcionamento de seus cursos: umas experienciaram alterações curriculares, outras mantiveram a estrutura curricular em conformidade ao modelo estabelecido pela Resolução n. 252/69, e houve aquelas que optaram pela adoção de um sistema híbrido, havendo, com isso, dois modelos formativos vigentes: o oficial e o oficioso, fundamentado pelo movimento dos educadores/as (SCHEIBE; DURLI, 2011).

A partir de então, a fragmentação dos cursos de formação de professores/as foi sendo seriamente questionada pelos mais diferentes estudiosos que preconizavam uma formação mais robusta para os educadores/as de maneira geral, contrapondo-se à “concepção tecnicista” que prevalecia até então na organização curricular. No bojo destes acontecimentos, o discurso da ANFOPE despontou em defesa da docência como base da formação do/da pedagogo/a, seguida pela supressão das habilitações referentes aos/às especialistas.

Decorrente de tais acontecimentos e debates políticos e epistemológicos, outra visão começou a ser difundida por um grupo de educadores/as responsáveis pela criação da ANDE – Associação Nacional de Educação. Situando um desses acontecimentos, Tanuri faz referência à criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), datada em 1982, que objetivava reavivar o projeto das Escolas Normais por meio da adoção de condições mais adequadas à formação de professores/as, contemplando tanto a dimensão técnica quanto a política e ampliando suas atribuições de modo a configurar-se como um centro de formação inicial e continuada, direcionado ao ensino da educação pré-escolar³ e das séries iniciais. Os CEFAMs (GATTI, 2009) foram criados com vistas a garantir melhorias na estrutura formativa dos/as professores/as que iriam atuar nos anos iniciais de escolarização, tendo por base os problemas identificados na formação dada nos cursos de Habilitação para o Magistério.

Um dado a ser considerado no mesmo ano da criação dos CEFAMs foi a aprovação da Lei n. 7.044/82, que alterou dispositivos da Lei n. 5.692/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º

² Nomenclatura utilizada no período – anos 1980 até a alteração feita pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96.

³ Termo utilizado na época para referenciar a Educação Infantil.

grau e estabeleceu a seguinte formação mínima para o exercício do magistério, conforme o Artigo 30 da Lei n. 7.044/82:

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, 1982).

Esta Lei trouxe um elemento novo à história da profissão docente: a instauração dos chamados cursos de *licenciatura curta*. Tratava-se de um curso também considerado de nível superior, porém com carga-horária menor, se comparado aos cursos denominados de *licenciaturas plenas*. Esses cursos permitiam um tipo novo de formação de professores/as via integração de áreas.

De acordo com Gatti (2009), a implantação desse modelo formativo, caracterizado pelas licenciaturas polivalentes, voltadas à formação de docentes para atuar no ensino de 1º grau,

[...] gerou polêmicas e contraposições de acadêmicos e de entidades corporativas, o que levou o então Conselho Federal de Educação (CFE), alguns anos depois, a emitir orientações normativas para tornar progressivamente plenas essas licenciaturas curtas, como habilitações específicas, no intuito de que essa modalidade viesse a ser substituída no tempo pelas habilitações plenas (GATTI, 2009, p. 40).

A década de 1980 revitalizou os debates acerca da formação de professores/as, envolvendo desde a formação oferecida nos cursos de Habilitação Específica para o Magistério até os cursos de Pedagogia. Nos anos 1990, mediante a profusão de atos legais voltados à regulação da formação de professores/as no Brasil e a forte influência das políticas de cunho neoliberal, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394 de 1996 retomou esse debate ao sobrelevar a formação de professores/as da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental para o nível superior⁴. Em seu Artigo 62, mesmo estabelecendo a exigência legal da formação em nível superior, permitiu que os clássicos Cursos Normais, de nível médio, continuassem sendo admitidos como formação mínima, explicitado do seguinte modo:

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 (BRASIL, 1996).

⁴ Ressalta-se que os cursos de licenciatura curta foram extintos em âmbito nacional apenas após a promulgação da LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Cabe menção ao fato da LDB de 1996 ter estipulado o prazo de 10 anos (até 2006) para que todo os professores regularizassem sua condição formativa, conforme estabelecido no Título IX – Das Disposições Transitórias, conforme descrito no §4º: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

A LDB apresentou um caráter ambíguo ao, de um lado, estabelecer a formação em nível superior como formação mínima exigida para a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, de outro, admitir como formação mínima a “oferecida em nível médio, nos cursos normais, o que faz supor [...] que tais cursos deverão subsistir ainda por muito tempo, embora fique estipulado nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para essa formação” (TANURI, 2000, p. 85).

Em seu Artigo 64, a LDB n. 9.394/96 aborda acerca da formação dos/das técnicos/as em educação: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será em feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação [...]” (BRASIL, 1996).

Para Saviani (2009), a LDB de 1996 não correspondeu aos anseios da época ao propor a constituição de um modelo formativo mais equacionado, pois, segundo este autor, a referida lei possibilitou a existência de uma formação mais aligeirada e barata por meio de cursos de curta duração. Além disso, ao possibilitar a formação dos/das professores/as para atuar nos níveis da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nos Curso Normais e nos Institutos Superiores de Educação e a dos técnicos em cursos de pós-graduação, coloca em xeque a existência do curso de Pedagogia e, por conseguinte, sua própria identidade profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as no Brasil: dos anos 2000 aos tempos atuais

O modelo de competências que balizou as reformas educacionais no Brasil dos anos 90, como parte das reformas estruturais do aparelho do Estado, se manifestou em boa parte dos documentos curriculares entre as décadas de 1990 e 2000. Um bom exemplo são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica* instituídas pela Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002, que se caracterizavam pela ênfase dada ao desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e sociais dos/das professores/as.

De acordo com o texto desta peça legal, a formação de professores/as para as diferentes etapas e modalidades da educação básica deveria ter a competência como concepção nuclear na orientação do curso, como se pode observar no Artigo 3º, Inciso I. Com relação à aprendizagem, conteúdos e avaliação, o mesmo Artigo diz que:

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (BRASIL, 2002).

Além disso, indica no Inciso VIII, Artigo 7º, que:

[...] nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da Educação Básica (BRASIL, 2002).

Cabe mencionar que, um dia depois, em 19 de fevereiro de 2002, tem-se a Resolução CNE/CP n. 02, que estabelece a duração e carga-horária dos cursos de licenciatura para a formação de professores/as da educação básica em nível superior. De acordo com o Artigo 1º: “A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas”, distribuídas da seguinte forma: a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; b) 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; c) 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; d) 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (AACC).

Em meio à implementação de uma orientação curricular nacional, entre os anos de 1997 e 2006, período que abrangia as Disposições Transitórias definidas pela LDB n. 9.394/96, evidenciou-se um campo de disputas acirradas entre grupos específicos no que se refere ao local formativo dos/das professores/as que atuarão na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental⁵. Decorrente desses embates, o Conselho Nacional de Educação (CNE)⁶, no ano de 2003, designou uma Comissão Bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com vistas a instituir Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o curso de Pedagogia. Nesse movimento, foram retomadas contribuições apresentadas pelo CNE, por associações

⁵ Dentre esses grupos, têm-se: “Comissões Internas do Ministério da Educação, Comissões Bicaerais do Conselho Nacional de Educação, Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia, entidades e associações da área da Educação (ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR, CEDES, entre outras)”. (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 99-100).

⁶ Conforme consta na Introdução do Relatório referente ao Parecer CNE n. 05/2005, aprovado em 13/12/2005.

acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos que investigavam a Educação Básica e a formação dos/das profissionais que atuassem nessa etapa, além dos sindicatos, entidades estudantis e docentes do curso de Pedagogia.

No momento em que esse grupo se reuniu em audiência pública, em dezembro de 2003, ficou evidente a pluralidade de posicionamentos relativos aos princípios, formas de organização e titulação oferecida ao egresso do curso de Pedagogia. Subsequente a esses acontecimentos, no ano de 2004, seguindo a renovação periódica dos membros do CNE, a Comissão Bicameral foi recomposta e recebeu de imediato a incumbência de definir as matérias referentes à formação de professores/as, priorizando a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Segundo Durli (2007, p. 182), as entidades representadas pelos conselheiros que compuseram, naquele momento, a Comissão Bicameral, privilegiaram os “segmentos favoráveis às políticas impetradas pelo governo e pelos defensores da burguesia de serviços educacionais”.

Seguido de inúmeros debates, conforme indicado no Parecer CNE/CP n. 05/ 2005 (BRASIL, 2005), o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 01, de 15 de maio de 2006, a qual por meio dos 15 artigos que a constituem, estabeleceu as DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Licenciatura (BRASIL, 2006). Tais diretrizes definem “princípios, condições de ensino e aprendizagem e procedimentos a serem observados tanto nos projetos pedagógicos, quanto nos processos de avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino superior no país” (DURLI, 2007, p. 191).

Complementarmente, Penin (2011, p.63) indica que as DCN's “deslocam as atribuições do curso normal para o de Pedagogia, definindo-o como Licenciatura, mas mantendo as atribuições relacionadas ao antigo bacharelado”. Buscando entender com mais clareza as proposições e alterações definidas por esta Resolução, segue a transcrição de dois artigos (2º e 3º), extraídos na íntegra do texto legal:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006).

Relativo aos artigos referenciados, dois pontos merecem especial relevo: a amplitude de atribuições conferida ao/à pedagogo/a (docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio na modalidade Normal, Educação de Jovens e Adultos, além da formação

de gestores), com um tempo e carga-horária visivelmente insuficientes ao que pretende e propõe a este profissional; e defesa pela formação continuada como espaço formalmente instituído para suprir as fragilidades da formação inicial, uma vez que indica, textualmente, que “a consolidação dos conhecimentos necessários se dará no exercício da profissão” (BRASIL, 2006).

Há que se realçar que essas amplas atribuições dadas ao/a pedagogo/a requerem uma complexa matriz curricular, podendo se organizar em três anos apenas, mesmo com o aumento da carga-horária do curso de 2.800h, conforme estabelecido na Resolução n. 02/2002, para 3.200h. Além das atribuições, têm-se ainda os saberes indicados de diferentes campos do conhecimento a serem contemplados nos currículos dos cursos de Pedagogia, dentre eles: filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico, cultural e pedagógico, em ambientes escolares e não escolares, conforme previsto no artigo 4º, parágrafo único, da Resolução em questão.

Assim, a partir das DCN's de 2006, o curso de Pedagogia foi, aos poucos, se constituindo como o principal *locus* de formação para os/as professores/as dos níveis da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de agregar o desenvolvimento das funções relativas ao planejamento, gestão, avaliação de sistemas educativos escolares e de profusão e difusão de conhecimentos em diversas áreas da educação. Isso sem mencionar a extensão do campo profissional aos espaços não escolares, ampliando o espectro de atuação do/da pedagogo/a para além dos espaços educativos formais, ou seja, para além das escolas desde que fossem requeridos saberes pedagógicos.

Passados 13 anos da publicação da Resolução n. 01/2002, no governo da presidente Dilma Rousseff foi promulgada a Resolução n. 02/2015, a qual definiu 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. Designa a carga-horária mínima de 3.200 horas, mantendo o definido pela Resolução n. 01/2006, porém estabelecendo agora o mínimo de quatro anos (oito períodos letivos). Essas horas deverão ser distribuídas da seguinte forma:

Quadro I – Distribuição da carga horária segundo Resolução n. 02/2015

I	II	III	IV
400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo	400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação da educação básica	Ao menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos: a) de estudos de formação geral; b) de aprofundamento e diversificação; c) de estudos integradores	200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos/das estudantes.

Fonte: A autora, 2022

A referida Resolução apresenta uma concepção de docência, em seu Artigo 1º § I, que compreende “à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos [...]” (BRASIL, 2015). Para Roldão (2007), a formalização do conhecimento profissional está intrinsicamente ligada ao ato do ensino e este, por sua vez, implica na composição de um conjunto de saberes proveniente de várias fontes teóricas: científicas, didáticas e pedagógicas. Para ela, saber produzir a alquimia entre estes saberes

[...] não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo [...] (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Em seu Artigo 5º, por sua vez, expõe uma concepção de educação ao dizer que: “A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente [...]” (BRASIL, 2015). Tal concepção vai ao encontro de Candau (2020, p.31) ao propor:

Uma educação baseada em valores, que reconhece que não é jamais neutra ou desprovida de horizonte ético e político, que combate todas as formas de discriminação e preconceito e afirma a dignidade da pessoa humana. Que promove o diálogo entre diferentes conhecimentos capazes de favorecer uma leitura ampla e plural da realidade. [...].

Cabe ressaltar que a gestão se configura como uma das atribuições esperadas do/da pedagogo/a, dentro da carga-horária estabelecida para o curso, como se pode observar pela redação do Artigo 10º, em seu Parágrafo único (BRASIL, 2015): “As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino”.

No que se refere à valorização dos/das profissionais do magistério e plano de carreira, o Capítulo VII, intitulado “Dos profissionais do Magistério e sua valorização”, dedica-se integralmente a este tema. De acordo com o Artigo 18: “Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além do plano de carreira [...]”. E o Artigo 19, por sua vez, sinaliza como política de valorização dos/das profissionais do magistério público considerando planos de carreira dos respectivos sistemas de ensino (esfera federal, estadual ou municipal), formas de acesso, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos

pares. Neste Capítulo, também se encontra uma definição sobre os/as profissionais do magistério da educação básica, compreendidos/as como aqueles/as que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas.

No mês de dezembro de 2018, o Ministério da Educação divulgou versão preliminar da Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018). Após três Pareceres, elaborados entre os anos de 2018 e 2019, e com ausência de debate público e coletivo, sobretudo com entidades e associações historicamente envolvidas na construção de políticas de formação de professores/as, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou, em dezembro de 2019, uma nova Diretriz de Formação de Professores. A Resolução n. 02/2019, de 20 de dezembro, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Em seu Artigo 30, a Resolução n. 02/2019 já anuncia a revogação da Resolução CNE/CP n.02/2015 a partir da data de sua publicação, estabelecendo um prazo de dois anos de adequação curricular aos cursos que ainda não estivessem ajustados à Resolução n. 02/2015 e de três anos para os cursos que já tinham reestruturado seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) para atender aos preceitos da Resolução de 2015.

No que concerne à organização curricular, a Resolução n. 02/2019 indica como princípios balizadores: i) conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes; ii) compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares; iii) flexibilização curricular; iv) avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores/as por meio de instrumentos específicos que considerem a **matriz de competências** (grifos da autora).

Outro dado relevante a mencionar neste estudo refere-se à carga-horária mínima estabelecida de 3.200 horas, mantendo o que foi convencionado pelas Resoluções n. 01/2006 e n. 02/2015, entretanto, retirou do texto a menção de tempo mínimo de oferta dos cursos feita pela Resolução n. 02/2015 - dos quatro anos ou oito períodos letivos. Com isso, retorna-se à possibilidade da oferta de cursos de licenciatura em três anos ou três anos e meio, favorecendo, sem dúvida, os interesses mercadológicos de muitas universidades privadas ao oferecerem cursos aligeirados e baratos, muitas vezes na modalidade à distância. Vale dizer que 3.200 horas só comportam currículos de três anos em duas possibilidades: cursos oferecidos em tempo integral ou oferta de cursos em caráter híbrido, ou seja, como boa parte das disciplinas sendo oferecidas na modalidade à distância (EaD). Sabe-se que as universidades privadas recorrem invariavelmente à segunda opção e, com isso, este projeto formativo

atende interesses dos setores privatistas, corroborando a oferta de cursos aligeirados, o que, evidentemente, compromete a qualidade da formação oferecida.

De acordo com o texto da Resolução n. 02/2019, esta carga-horária se distribuirá da seguinte forma:

Quadro 2 – Distribuição da carga horária segundo Resolução n. 02/2019

Grupo I	Grupo II	Grupo III
800 horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.	1.600 horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico dos conteúdos.	800 horas de prática pedagógica, assim distribuídas: 400 horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Fonte: A autora, 2022.

Inúmeras críticas podem ser tecidas à Resolução n. 02/2019, dentre elas destacam-se:

- Concepção formativa docente pautada na matriz de competências e habilidades, uma vez que, das 3.200 horas estabelecidas como carga-horária mínima, 1.600 horas devem ser destinadas ao aprendizado dos conteúdos da BNCC, esvaziando da formação dos/das profissionais a relação educação e sociedade, a formação política e a concepção de pedagogia como ciência;
- Proposição de dois cursos distintos, um para a formação de professores/as para atuar na Educação Infantil e um para a formação de professores/as para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estabelecendo percursos formativos fragmentados que descaracterizam a formação integrada para egresso do curso de Pedagogia estabelecida, respectivamente, pelas Resoluções n. 01/2006 e n. 02/2015;
- Ausência de concepção de educação, de currículo e de docência;
- Desarticulação da formação inicial com a formação continuada, com Diretrizes Curriculares específicas para cada momento, a saber, a Resolução n. 02/2019 e a Resolução n. 01/2020, que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)⁷.

⁷ Esta Resolução foi apenas mencionada, pois a formação continuada não se configura objeto de estudo e análise deste texto.

- Nenhuma referência à valorização dos/das profissionais do magistério, tampouco há menções de plano de carreira, formação em serviço, formas de acesso, progressão e piso salarial;
- Indicação da formação para atuar na gestão escolar, nas áreas de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, em cursos de graduação em Pedagogia, com aprofundamento de estudos passando para uma carga horária mínima de 3.600 horas, acrescentando 400 horas ou em cursos de especialização, mestrado ou doutorado;
- Não traz a gestão democrática como um dos seus princípios da formação docente, o que se percebe na redução da autonomia universitária na organização dos currículos e dos seus Projetos Pedagógicos.

Encerrando a parte referente aos apontamentos e análises dos aspectos, concebidos aqui como relevantes sobre as Resoluções publicadas no período de 2002 a 2019, entende-se como fundamental mencionar que especificamente a Resolução n. 02/2019 consiste em um documento de caráter prescritivo que ainda não se efetivou em boa parte dos cursos de licenciatura no Brasil. Por fim, cabe mencionar o movimento intitulado MONAPE⁸ – Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia –, que se constituiu em 2020 e tem se feito presente, de forma organizada e mobilizada, pelas críticas tecidas à Resolução n. 02/2019 no tocante às proposições curriculares relativas à formação de professores/as no Brasil. Essas críticas se encaminham na materializam na construção de documentos, propostas de diálogos com membros do CNE – Conselho Nacional de Educação - e ocupação de espaços de debates públicos, de âmbito nacional e estadual, tendo em vista sua revogação.

O curso de Pedagogia sob risco: os efeitos da dimensão histórico-legal nas políticas curriculares

Retomar o percurso do curso de Pedagogia, no diálogo com as peças legais e os textos curriculares, os quais interferiram e interferem significativamente nos rumos tomados pelo curso, consiste em um caminho que possibilita descortinar as alterações e adequações feitas em função dos interesses político-econômicos vigentes em cada tempo histórico referenciado. Como bem afirmam Albino e Silva (2019), todo texto curricular não possui pureza epistemológica ou está ausente de processos de lutas e muitas colagens, logo, ele é interdiscursivo e intertextual.

⁸ O Movimento Nacional em Defesa da Formação de Professoras/es do curso de Pedagogia é uma mobilização dos cursos, especialmente das instituições públicas de ensino superior, que conta com o apoio de entidades como a ANFOPE, ABdC, FÓRUMDIR, ANPEd e ANPAE, dentre outras. Desde 2020 este movimento tem se articulado pela defesa de formação de professores/as sólida, comprometida e socialmente referenciada. Organiza-se através das representações dos fóruns estaduais (RJ, RN, PB, GO, MS, MT, TO, CE, BA, PE, PR, PA, SC e MG), que estão formalmente constituídos e por meio de uma Coordenação Executiva, que em parceria mobilizam ações e debates em torno da política nacional de formação de professores.

Destarte, no contexto da produção capitalista, a formação inicial dos/das professores/as tem sido central para a formação de um novo trabalhador polivalente, eficiente, resiliente, em suma, competente na medida que corresponde às exigências e demandas do mercado globalizado. Afinal, o que se tem são projetos de sociedade distintos refletidos em duas propostas curriculares:

- De um lado, tem-se uma concepção de sociedade que compreende a educação e a formação docente pela ótica produtivista e de mercado, em uma perspectiva racional-pragmática, e que coaduna com a formação de um/a trabalhador/a polivalente, flexível e adaptável às incertezas colocadas pelo sistema produtivo. O docente se reduz a um simples técnico prático, cuja maior incumbência é a execução de scripts elaborados externamente por agentes que, em sua maioria, representam os interesses do empresariado e de financistas do ensino, que têm assumido também o papel da elaboração de material didático, proposição de técnicas e estratégias a serem cumpridas pelos/as docentes.
- E, de outro, uma concepção que defende uma sólida formação teórico-científica, de modo que os/as docentes possam refletir sobre o fenômeno da educação e seus determinantes, de modo que construíssem um repertório que lhes desse as condições e disposições necessárias para ler, problematizar, analisar e interpretar as diferentes realidades das quais fazem parte, intervindo, transformando-as e, ao mesmo tempo, reconhecendo-se como sujeitos histórico-sociais. Nesse sentido, propõe uma política de formação e de valorização docente voltada à emancipação humana, à transformação social, política, econômica e cultural dos interesses da classe trabalhadora. Consiste em um projeto que concebe o/a docente como intelectual. Como aponta Roldão (2007, p. 102):

A ênfase praticista, que tem dominado a cultura profissional dos professores, não contribui, a meu ver, para o crescimento desta profissão [...] num mundo em que conhecer é poder, depende em larga medida deste novo salto na profissionalização dos professores: a afirmação e o reforço de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente actualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos.

Nesse sentido, políticas impregnadas pela lógica neoliberal foram e seguem sendo elaboradas com vistas a garantir o controle tanto da formação quanto do trabalho docente. Dentre estas políticas, destacam-se a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017) e a BNC-Formação (Resolução n. 02/2019).

A BNCC, aprovada no dia 22 de dezembro de 2017 por meio da Resolução n° 2 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP), se coloca como um modo de organização curricular, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Consiste em uma política de regulação e controle da prática escolar que se revela pela intensificação da avaliação do processo ensino-

aprendizagem e da supervalorização das competências. Este texto legal representou o retorno ao modelo curricular por competências, que trata o conhecimento em uma perspectiva reducionista “em detrimento de um modo processual de compreensão curricular” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 141).

O excerto a seguir, retirado da Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017) caracteriza a concepção sobre os processos de trabalho e formação não somente do/da professor/a, mas também que tipo de formação se deseja alcançar com a BNCC:

Art. 3º - No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Como um documento legal curricular de expressão nacional, a BNCC se expande em quatro eixos de ação, resultantes de seu processo de implementação nas escolas básicas. São eles: produção de material didático, avaliação e currículo, formação inicial e formação continuada. Dentre estes, será focalizado o eixo da formação inicial, materializado pela publicação da Resolução n. 02/2019.

Esta Resolução retoma princípios contidos no texto da Resolução n. 01/2002, em função do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, que levou ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, que reconduziu ao MEC, com a ascensão ao poder executivo de Michel Temer, profissionais que tinham atuado diretamente durante o governo Fernando Henrique Cardoso. As propostas e os projetos iniciados no governo Temer se estenderam no governo de ultraliberal Jair Bolsonaro (2018-2022), marcado pelo obscurantismo manifesto no ataque às instituições públicas, sobretudo as universidades e pelo pensamento negacionista, anti-ciência e conversador-autoritário, impactando, inevitavelmente, nos processos formativos e nas condições de trabalho dos/das profissionais da educação.

É possível afirmar que o curso de Pedagogia representa um campo de continuidades-descontinuidades, consensos-dissensos, convergências-divergências, enfim, de idas e vindas. Para Marin (2014), o curso de Pedagogia sempre gerou discussões, permanecendo até hoje no centro dos debates, sobretudo após a publicação da Resolução n. 02/2019. Por outro lado, é preciso organização da categoria profissional na construção de um projeto de formação docente que seja emancipador, crítico, reflexivo, dialógico e que, mormente, seja autoral e coletivo, de modo que: “Reduzir-se à dimensão técnica ou de gestão administrativa o [o/a professor/a] converte num fantoche cínico, a serviço de forças externas (administração, políticos, cientes ou capital) que sufocam sua iniciativa em demandas contraditórias” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 184).

Estudar o curso de Pedagogia configura-se como um tema urgente e contemporâneo e, com isso, a dimensão histórico-legal se coloca em pauta por constituir-se um dos elementos intervenientes

na construção identitária dos/das estudantes em formação. Espera-se que o texto tenha instigado a refletir acerca desta relação.

Referências

ALBINO, A. C. A; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BONTEMPI JR, B. Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, F.C. Chagas, v. 41, n. 142, p. 188-207, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Lei n. 1190, de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 4 de abril de 1939.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Decreto-Lei n. 8.530 de 02 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1946.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 292 de 14 de novembro de 1962**. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 10, p. 95-100, 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal n. 5.540 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, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 252 de 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.

BRASIL. Ministério da Educação. 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.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial da União*, Brasília, MEC, 1982.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 01, 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. Diário Oficial da União, Brasília, MEC, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, MEC, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 01 de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, MEC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02, de 01 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. Diário Oficial da União, Brasília, MEC, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02 de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02 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, MEC, 2019.

CANDAU, V. M. Didática: revisitando uma trajetória. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B; FERNANDES, C. (org.). **Didática e Fazeres-Saberes Pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 22-32.

CRUZ, G. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Formação com Pedagogos Primordiais.** Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DURLI, Z. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GATTI, B. A. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

LIBÂNEO, J. C. A Pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, jan./jul. 2007.

MARIN, A. J. **O curso de Pedagogia em foco: fragilidades constantes e urgências da formação.** In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. Texto apresentado na Sessão Especial Impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) sobre os Cursos de Pedagogia, a partir de pesquisas.

PENIN, S. T. de S. Pedagogia, formação de professores e as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. In: PINHO, Sheila Zambello de (org.). **Formação de Educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: UNESP, 2011. p. 61-70.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SEVERINO, A. J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: UNESP, 2006. p. 61-72.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Ano 14, n. 17, p. 79-109, 2011. Disponível em: www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article. Acesso em: 15 nov. 2022.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/Campinas, ANPED - UERJ/ A. Associados, n. 14, p. 61-88, 2000.

TANURI, L. M. As Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: UNESP, 2006. p. 73-81.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, Ano XXI, n. 7, dez. 2000.

Recebido: 23/11/2022
Aceito: 10/03/2023

Received: 11/23/2022
Accepted: 03/10/2023

Recibido: 23/11/2022
Aceptado: 10/03/2023

