



doi: 10.20396/rfe.v12i2.8659013

O curso de pedagogia, sua constituição e os desafios para pensar sua identidade profissional

Marcela de Moraes Agudo¹
Marília Freitas de Campos Tozini-Reis²

Resumo:

Buscamos compreender a formação do pedagogo englobando aspectos que constituem conflitos no desenvolvimento do curso de pedagogia, tendo por base uma perspectiva pedagógica histórico-crítica para isso. Assim, foi importante entender a constituição da formação do pedagogo, suas polêmicas, seus diferentes posicionamentos e problemáticas, além dos desafios que influenciam o necessário aprofundamento dos conteúdos nesse processo. Concluímos que é necessário recuperar o debate que visa a formação do profissional pedagogo de maneira aprofundada em relação à competência técnica e ao compromisso político, conceitos importantes da pedagogia histórico-crítica quanto a formação dos professores, considerando a identidade de classe daqueles que estão na escola pública, sendo fundamental formar o pedagogo frente aos desafios da realidade material da vida do trabalhador da educação nesta sociedade.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação de professores. Identidade profissional.

Abstract:

We seek to understand the education of the pedagogue considering aspects that constitute its conflicts, in a historic-critical pedagogical view. For this, it was important to understand the constitution of their training, its controversies, its different positions and problems, in addition to the challenges that influence the necessary deepening of the contents in this process. We conclude that it is necessary to recover the debate that aims the deep pedagogical professional training in technical competence and political commitment, essential concepts of historic-critical pedagogy for teachers training, considering the class identity of those who are in public school. Also it is essential to train the pedagogue to face the challenges of the material reality of education worker in this society.

Keywords: Pedagogy. Teachers training. Professional identity.

¹ Professora do Magistério Superior do Instituto de Recursos Naturais (IRN) da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Mestre e Doutora em Educação para a Ciência na UNESP/Bauru (bolsista CAPES - Proex e FAPESP).

² Pedagoga, mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1994), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e livre-docente em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Aposentada como Professor Adjunto II da Universidade Estadual Paulista - UNESP

Introdução

A formação do pedagogo se constituiu confrontando polêmicas. Algumas delas foram enfrentadas e são consideradas superadas por pesquisadores da área. Contudo, outros temas polêmicos sobre essa formação envolvem debates intensos e sem consenso até então, e isso se reflete até nas deliberações oficiais sobre sua organização. Alguns desses temas permanecem no entorno da formação dos pedagogos.

Diferentes temas estão envolvidos para a compreensão da formação do pedagogo, como os diferentes níveis e modalidades de ensino, e a formação de professores, por exemplo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, é um marco importante na organização do atual sistema de ensino no Brasil e, com alguns avanços trouxe também alguns retrocessos, e ambos geram debates e análises diversas. Da mesma maneira, para a formação contemporânea dos pedagogos, a LDB de 1996 representou um marco importante. Contudo, como não poderia ser diferente – se considerarmos a correlação de forças que historicamente constitui o legislativo no Brasil -, essa Lei, que é a lei maior da educação, é permeada por conflitos.

É importante verificarmos o que a LDB traz quando indica quais são os profissionais da educação que são reconhecidos legalmente. Assim, o Título VI da LDB trata especificamente “dos profissionais da educação”. O Artigo 61 foi alterado pela Lei nº 12.014, de 2009 e pela Lei nº 13.415, de 2017, e apresenta:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36.

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Neste artigo verificamos uma grande amplitude de formação do profissional da educação, englobando aspectos que ainda constituem alguns conflitos quanto a formação destes profissionais. O inciso I indica, por

exemplo, ainda, a possibilidade da formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental aliada ao Ensino Médio, formação dada num curso que a partir da promulgação da LDB em 1996 voltou a chamar-se Modalidade Normal em Nível Médio.

Assim, consideramos importante compreender a constituição da formação do pedagogo, as polêmicas que a circundam, os diferentes posicionamentos e nossa análise frente a estas problemáticas, além dos desafios que influenciam a maneira do necessário aprofundamento dos conteúdos na formação desses profissionais.

O histórico da formação dos professores no Brasil

Recuperando as origens históricas das Escolas Normais, Saviani (2012) discute que foi no século XIX, após a Revolução Francesa, que começou a criação das Escolas Normais para a formação dos professores.

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela Convenção, em 1794, e instalada em Paris, em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal, simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é que Napoleão, ao conquistar o norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática transformou-se em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além de França e Itália, os demais países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais (SAVIANI, 2012, p. 6).

Sabemos que no início do século XIX, os processos de industrialização e urbanização trouxeram a necessidade histórica de universalizar a instrução elementar da população em alguns países da Europa, e, por isso, foi indispensável formar professores. No Brasil, embora esses processos ainda não tivessem iniciado, em 1835 surge a primeira Escola Normal em Niterói- RJ, sendo seguido por várias outras províncias da época. Na perspectiva elitista naquele período, houve a descentralização desta formação de professores do Império para as províncias. É importante destacar que os conhecimentos didático-pedagógicos eram geralmente deixados de lado e, naquele momento, não se falava em pedagogia. Deste modo, o foco da formação de professores primários tinha como base os conteúdos cognitivo-culturais (SAVIANI, 2012).

Lograda a tentativa de substituir as Escolas Normais por professores adjuntos, proposta pela Reforma Couto Ferraz, em que a formação se daria na prática, atuando como auxiliar de um professor público em exercício, as Escolas Normais foram recuperadas por meio da Reforma Leôncio Ferraz, em 1879 (SAVIANI, 2011), já num período de modernização da sociedade no Brasil.

No entanto, já no período de recuperação das Escolas Normais, o termo “pedagógico” ainda estava relacionado as atividades práticas e não às teorias da educação. Se antes o currículo do professor formado na Escola Normal tinha por base conteúdos da formação básica, na reforma seguinte, o método de ensino intuitivo, com base em Pestalozzi, compunha os conteúdos da formação do professor (SAVIANI, 2012). Lembremos que o método intuitivo considera que os alunos precisam partir dos objetos concretos para ascender a compreensão abstrata, do sensorial rumo ao intelectual. Assim, o material didático, supervalorizado, seria um guia da ação do professor.

Com o advento dos grupos escolares, as Escolas Normais também tiveram modificações quanto à concepção de ensino, se baseando, a partir de 1890, nas ideias de Froebel adaptadas à realidade brasileira. Num processo expansionista, as Escolas Normais tiveram o número de unidades

aumentados no interior do Estado de São Paulo e também em outros estados no Brasil. Nas primeiras décadas do século XX, a Igreja exerceu seu poder na educação, mantendo o viés religioso que as caracterizava e organizava também suas próprias Escolas Normais. É importante lembrar aqui da grande resistência católica às ideias pedagógicas laicas e inovadoras (SAVIANI, 2011).

Considerado como um marco histórico no campo da educação, em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova influenciou também as Escolas Normais com as ideias pedagógicas escolanovistas. Por meio de um decreto deste mesmo ano, Decreto 3.810, de 19/3/1932, de uma reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, de acordo com Tanuri (2000), novos conteúdos foram adicionados ao currículo de formação de professores para o ensino primário nas Escolas Normais. Naquele momento, houve um avanço na formação quanto a insuficiência de conteúdos curriculares (TANURI, 2000). No entanto, é importante recuperar o posicionamento político atrelado à perspectiva pedagógica escolanovista expressa pelo Manifesto:

[...] na medida em que a concepção escolanovista, tal como expressa no “Manifesto dos Pioneiros”, representava a revolução pedagógica correspondente à revolução democrático-burguesa, compreende-se que, na década de 1930, o escolanovismo tenha hegemonizado as posições progressistas, aí incluídas as correntes de esquerda (SAVIANI, 2011, p. 275).

Neste sentido, destacamos a grande influência do Manifesto nas ideias pedagógicas no Brasil, inclusive entre os intelectuais de esquerda. Assim, não seria diferente sua influência no curso de formação de professores das Escolas Normais.

Depois de debater a formação do professor primário pelas Escolas Normais, trataremos do Curso de Pedagogia, contudo, é necessário indicarmos que, em 1939, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras da

Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, começou a formação de licenciados no Ensino Superior, por meio do “esquema 3+1”, como é conhecido o esquema de formação de professores em que nos primeiros três anos são trabalhados conteúdos, de fundamentos da educação e de disciplinas como ciências da natureza, língua portuguesa, matemática, história e geografia, e no último ano conteúdos didáticos, no caso da pedagogia. É importante destacar este fato, pois esta licenciatura formou professores que lecionariam nas Escolas Normais (SAVIANI, 2011).

Após o período ditatorial com Getúlio Vargas no poder, a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, buscou a uniformidade de formação dos professores nos estados brasileiros, buscando uma formação mais profissionalizante.

A Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação [...] (TANURI, 2000, p. 75-76).

Neste sentido, considerando o acordo estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) e a USAID, Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, por meio do Programa Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE), Tanuri (2000, p. 78) chama a atenção para a atuação do PABAEE e a aproximação à agência estadunidense: “[...] procurando respostas para os problemas do ensino primário no âmbito das questões técnicas e metodológicas, o PABAEE

contribuiu para o estabelecimento da perspectiva tecnicista” que se consolidaria nos anos 1960 e 1970.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024, de 1961, proporcionou mudanças na educação e também nas Escolas Normais. Quanto às Escolas Normais, a mudança que se deu foi no sentido de uma maior flexibilização em seu currículo. Foi na década de 1970 que, com a modificação do ensino para primário e secundário, por meio da Lei nº 5692, de 1971, que reorganizou o sistema de ensino segundo o interesse da Ditadura Militar no Brasil, sendo estabelecida a profissionalização compulsória no 2º grau. Assim, as Escolas Normais foram extintas e passou-se a oferecer a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). É importante destacar também que, neste período, houve a renovação do ensino de ciências e matemática e, assim, incorporadas de outro modo a formação dos professores primários.

Dentre as muitas habilitações que o egresso do segundo grau poderia ter, a HEM era uma, com o termo “habilitação específica de 2º grau”, como descrito na lei. A HEM tomou o lugar e a função das Escolas Normais. Quanto aos conteúdos curriculares, a alteração se deu na inclusão de conteúdos da estrutura e funcionamento do ensino (TANURI, 2000).

É importante destacar uma providência da política educacional da Ditadura Militar para a HEM que consideramos necessário para compreender no estudo dos Cursos de Pedagogia atualmente: a fragmentação em habilitações específicas.

A fragmentação na formação de professores se configura como uma estratégia, um meio de ressaltar e valorizar a qualificação técnica, por meio da implementação da formação técnica além de promover avaliações que quantifiquem a eficácia técnica, em detrimento da formação crítica.

Além disso, a materialidade das condições do trabalho docente foi mudando. O trabalho do professor foi se tornando mais precarizado, fato que podemos identificar a partir da fragmentação da HEM. A perspectiva tecnicista tem papel bastante importante nesse processo de precarização. Saviani (2011, p. 381-382) trata da concepção pedagógica tecnicista:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho.

Com isso, podemos perceber que, mais que exigir na prática docente uma postura técnica, a estratégia foi proporcionar isso logo em sua formação básica docente, como debate Tanuri (2001) ao analisar a HEM. É importante destacar que, com Lei n° 5692, de 1971, a formação do profissional para atuar como professor primário e secundário, além de diretor, orientador, supervisor e inspetor escolar, foi estabelecida em nível superior, discussão que faremos mais adiante.

No final do período ditatorial, a desvalorização da profissão docente e da HEM, por grande pressão dos profissionais da educação, algumas iniciativas do MEC e de Secretarias estaduais tentaram a revitalização da formação docente. Surgiram então os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em 1982, com o objetivo de

recuperação das Escolas Normais. Com a ampliação do CEFAM para diversos estados, garantindo, inclusive, bolsas para os estudantes, houve o investimento para a formação do professor primário ainda no nível secundário (TANURI, 2001).

Percebemos que, mesmo com a forte oposição dos profissionais da educação na formação de professores primários por meio de cursos no ensino secundário, a LDB – com argumentos realistas - ainda manteve esta possibilidade em seu Artigo 62. Brzezinski (1999) ao criticar pareceres e decreto (Pareceres CNE/CES nº 01/99 e nº 970/99 e Decreto Presidencial nº 3276/99), de 1999, que colocava que a formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deveria se dar apenas nos cursos normais, se posicionou a favor do Movimento Nacional de Educadores, apoiando o nível superior como formação mínima para os profissionais da educação.

Não resta dúvida de que tais sintonia e coerência fazem parte do mosaico legislativo que o mundo oficial vem montando para, sub-repticiamente, atender aos condicionantes impostos para as políticas educacionais definidas pelo Banco Mundial. O que o mundo real deseja – e, para tanto, luta – é que não se instale esse nível de formação e que tampouco se retire do curso de pedagogia o direito de também formar professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. Ou ainda que o objeto do parecer em tela passe a servir de pretexto para respaldar legalmente a criação de cursos a distância de certificação (e não qualificação) de leigos, como tem sido efetivado com recursos do Fundef nas regiões Norte e Nordeste (BRZEZINSKI, 1999, p. 95-96).

Assim, o texto da LDB de 1996, a atual, reconhece a importância da formação em nível superior, mas admite a formação também em nível médio, na modalidade Normal. Esse processo reflete o que já sabemos: a

elaboração de políticas públicas e seus documentos oficiais, como decretos e pareceres, possui interesses político-ideológicos. Um exemplo disso é que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo fechou as unidades do CEFAM ao fim de 2005 não por conta da política de formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Ensino Superior, mas por outros interesses políticos e ideológicos. O Secretário da Educação do Estado de São Paulo na época, Gabriel Chalita, justificou que o CEFAM não mais atendia aos interesses de mercado. Assim, o fim do CEFAM foi realizado de maneira camuflada, aos poucos e sob protestos³ da população:

O Diário Oficial do Estado de São Paulo publicou no dia 8 de novembro de 2003, implicitamente, sob gestão do Secretário da Educação Gabriel B. Isaac Chalita, a extinção do CEFAM. No artigo 2º, da Resolução 119 de 07 de novembro de 2003, resolve que as equipes do CEFAM, deverão informar aos alunos e pais a presente resolução. E, continuando no artigo 7º que no ano de 2004 as unidades escolares que mantiverem o CEFAM, somente oferecerão Ensino Médio [...] (ALVES; SIQUELLI, 2016, p. 22).

Considerando que numa sociedade organizada sob o modo capitalista de produção o Estado representa muito mais os interesses da classe dominante, Marx (2011, p. 114), quando debate o processo político na França, o poder de Bonaparte e a luta de classes, comenta que o Estado capitalista é “[...] a única forma de Estado em que o interesse geral da sua classe podia submeter a si, ao mesmo tempo, as demandas das suas facções em particular e todas as demais classes da sociedade [...]”.

O que queremos trazer aqui é a discussão sobre a luta de classes, como ela está presente na elaboração das políticas públicas, nas intenções e

³ Manifestações são realizadas contra o fechamento do CEFAM. Disponível em <<http://www.dgabc.com.br/Noticia/114361/cefam-sera-mesmo-extinto-em-2006-afirma-secretario>> Acesso em 04 nov 2016.

tomadas de decisão frente ao cumprimento da legislação: nas leis, nos decretos, resoluções, pareceres e noutros mecanismos oficiais, que estão voltados para a manutenção da dominação burguesa. Neste contexto, a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, expressa de forma ambígua na LDB, fica à mercê de uma espécie de jogo. Deste modo, é lançado, de tempos em tempos, para diferentes direções, aparentemente sem objetivo, regras que mudam procedimentos.

No entanto, essa ambiguidade na formação desses profissionais é aproveitada para atender aos interesses de setores das chamadas “forças produtivas”, a burguesia empresarial, que busca financiamento público para as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, travestido de interesse estudantil, possibilitando que as demandas sociais se transformem, na verdade, em demandas de mercado, dos interesses privados, apoiados, cada vez mais, no Estado.

É importante destacar que, apesar desta hegemonia, nas ações nos diferentes âmbitos constituintes do Estado, considerando a luta de classes, é possível que apareçam em maior ou menor grau, os interesses de outras classes. Gramsci (2012, p. 288) considera que

[...] A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes. A concepção de Hegel é própria de um período em que o desenvolvimento extensivo da burguesia podia parecer ilimitado e, portanto, a eticidade ou universalidade desta classe podia ser afirmada: todo o gênero humano será burguês. Mas, na realidade, só o grupo social que propõe o fim do Estado e de si mesmo como objetivo a ser alcançado pode criar um Estado

ético, tendente a eliminar as divisões internas de dominados, etc., e a criar um organismo social unitário técnico-moral.

Ainda em relação a formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia definidas em 2006, com o foco na formação do profissional no Ensino Superior, indica no Artigo 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 (BRASIL, 2006).

Também nas diretrizes, portanto, é assumida a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Ensino Médio, na modalidade Normal. Saviani (2005) realiza a análise dos pontos divergentes e intencionais da LDB e indica que ela representou um marco, contudo, não atendeu às expectativas de muitos educadores, elevando a formação do educador ao Ensino Superior, e, para além disso, possibilitou uma formação “nivelada por baixo”.

Compreendendo que a formação do pedagogo em cursos de graduação contribui para a profissionalização docente, entendemos que a necessidade de formação destes profissionais no Ensino Superior é fundamental. Com a ideia de necessidade de formação do pedagogo nos cursos de graduação, entendendo que a formação em cursos técnicos e nas Escolas Normais não contribuem para a profissionalização plena da profissão, é importante destacarmos que “dilemas” perduram na formação dos pedagogos, mesmo no Ensino Superior.

Alguns “dilemas” da formação dos pedagogos

Nos referimos a “dilemas”, pois são questões em que o meio acadêmico encontra-se dividido. A formação de professores, assim, traz alguns dilemas. O próprio significado de “profissionalização docente”, por exemplo, já é, em si, uma questão de diferentes posicionamentos no meio acadêmico e que atinge diretamente as diferentes licenciaturas. A busca pela profissionalização docente se dá no sentido de valorização da profissão, mas os indicadores e meios para que isso se concretize são diversos e diferentes de acordo com os referenciais adotados.

Atentamos ainda para o fato de falarmos em “dilemas”, entre aspas, pois, na realidade, não entendemos estas questões como dilemas, em que soluções opostas são apresentadas. Compreendemos que estas questões da formação dos pedagogos têm relação com o modelo, as referências, fundamentos e posicionamento frente a diferentes perspectivas de compreensão da realidade e, por isso, de formação de professores.

Consideramos aqui que a principal discussão contemporânea sobre os cursos de graduação em Pedagogia diz respeito a quais áreas do campo educativo estes profissionais estariam habilitados para atuar. Outra questão importante, considerada superada por alguns pesquisadores, é se há sentido em formar o bacharel em Pedagogia e o licenciado em Pedagogia e quais são as implicações disso.

O primeiro curso de pedagogia, envolvendo-a no espaço acadêmico, se deu na Universidade do Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi introduzida em caráter obrigatório por um Decreto, de 1931, elaborado pelo ministro Francisco Campos. Este Decreto se mostrou bastante contraditório, pois da mesma maneira que indicava que a Faculdade “deveria ir “muito além da sua função didática” em direção à investigação original e à alta cultura literária e científica” (SAVIANI, 2012, p. 20), também indicou, como afirmou Saviani (2012, p. 18)

[...] em lugar de um instituto de estudos desinteressados do ponto de vista profissional, voltado para o cultivo do saber humano em sua universalidade, antes sugerido, temos, no parágrafo anterior, um instituto cuja inserção é motivada pelo seu caráter “utilitário e prático”.

No entanto, o Decreto não se concretizou, pois o Colégio Dom Pedro II se interessou em que a faculdade fosse integrada ao colégio e o ministro não reconheceu essa a melhor opção, deixando a criação da faculdade de lado naquele momento (SAVIANI, 2012).

Em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da instituição teria o objetivo de cultivar o saber desinteressado, e se distanciava da ideia do ministro Francisco Campos, pois não tinha interesse pragmático e utilitário. Mesmo assim, essas faculdades, tanto da USP como da Universidade do Brasil, contavam com cursos que estavam submetidos ao modelo de formação de professores da Escola Normal e do chamado Normal Superior. Com o movimento renovador, as críticas às Escolas Normais tiveram maior visibilidade (SAVIANI, 2012).

Apenas em 1939, por meio do Decreto-lei nº 1.190, com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, que o curso de pedagogia formando bacharéis e licenciados foi instituído. Naquele momento, a formação era de “3+1” pois nos três primeiros anos eram formados bacharéis e no último ano cursava-se Didática. Somente o curso de Didática também era conhecido como Normal Superior (SILVA, 2006).

O “esquema 3+1” diz respeito àquela organização da formação docente em que os três primeiros anos eram dedicados aos estudos de disciplinas específicas, e um ano, geralmente o último, para o estudo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009).

Uma crítica que Silva (2006) realiza em relação a esses cursos de bacharelado é que sua identidade, a caracterização deste profissional, não

ficava clara. O Decreto-lei nº 1.190 de 1939 indicou que após 1943 apenas os bacharéis em pedagogia poderiam trabalhar como técnicos no Ministério da Educação. Saviani (2012, p. 36) discute que

O modelo implantado com o Decreto n. 1.190, de 1939, instituiu um currículo pleno fechado para o curso de pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de filosofia, ciências e letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação. Com isso, em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausura-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se recusou enfrentar [...].

Podemos problematizar esta questão no sentido de que a educação é um campo que envolve atividades técnicas, como também acontece com outras profissões. No entanto, o que direciona e dá sentido às atividades técnicas em educação são os fundamentos do trabalho educativo. Este é um primeiro aspecto importante: se consideramos a Pedagogia como ciência da e para a educação, não faz sentido um curso de bacharelado para formar “técnicos” em educação.

Um outro ponto que Silva (2006) discute é que foi neste momento que a concepção de que bacharel tem formação quanto aos conteúdos e licenciado quanto à forma foi introduzida. Mas, sabemos que até hoje nos deparamos com formadores de professores, que são docentes nas IES, reproduzindo esta perspectiva de formar profissionais da educação.

Entendemos, frente a esta problemática, que o Pedagogo atuando como professor na sala de aula terá que tratar de questões da educação que exigem conhecimentos dos fundamentos, das práticas, das perspectivas pedagógicas, da didática. Neste sentido, não há sentido um curso de bacharelado em pedagogia, pois para todas as questões – das teóricas às metodológicas -, o conhecimento dos fundamentos da educação é essencial.

Saviani (2012, p. 34) afirma que, naquele momento, a visão que se tinha era de que:

[...] o preparo dos professores assumia o caráter de simples formação profissional, desvinculada do desenvolvimento de pesquisa, resultavam desnecessários aqueles órgãos cuja presença na universidade se justificava exatamente em função do objetivo de imprimir caráter científico ao processo de formação de professores.

Assim, podemos identificar uma concepção que separa a formação do professor profissional e a do cientista em educação e ensino. Ainda hoje, mesmo formando licenciados em Pedagogia – a denominação oficial –, essa discussão sobre formar o professor ou o pesquisador permanece. Consideramos aqui que esse debate se trava sobre um falso dilema: não tem sentido a discussão entre formar professor *ou* formar pesquisador. Se levarmos em conta que o Ensino Superior tem como função formar profissionais, entendemos que a profissionalização docente envolve também a capacidade de fazer pesquisa em educação. No entanto, essa é uma posição pouco compreendida inclusive por alguns professores da Educação Básica, pois podem entender que estaríamos tentando colocar *mais uma tarefa* ao professor aumentando sua precarização. Mas, com essas afirmações, estamos reconhecendo a importância da atividade de pesquisa na formação do professor pedagogo, do acesso ao conhecimento científico em educação e as formas de sua produção. Ao produzir conhecimento, com o rigor teórico e metodológico exigidos pela atividade de pesquisa, os professores têm maiores possibilidades de apropriação crítica desses conhecimentos, compreendendo de modo mais aprofundado a educação, melhorando com isso sua prática pedagógica. Desta maneira, entendemos que o pedagogo que aprende a realizar pesquisas em educação, tem maiores e melhores condições de enfrentar a condição de precarização da profissão

de professor, pois apropriou-se de instrumentos mais elaborados para analisar a realidade – a teoria e o método científico, pelo menos – superando a apreensão da realidade a partir do senso comum.

É importante lembrarmos, obviamente, que o momento de criação do curso de Pedagogia no Brasil esteve relacionado ao momento econômico político do país. Formar o professor a partir de concepções mais técnicas de formação foi uma estratégia para formar profissionais atendendo uma demanda com base na racionalidade técnica, de acordo com as necessidades de desenvolvimento econômico então hegemônicas. Apenas nos anos 1960, o pedagogo antes habilitado apenas para o ensino secundário, atuando nos cursos Modalidade Normal em Nível Médio, também teve possibilidade de atuar no ensino primário.

Assim, em 1962 houve a segunda regulamentação do curso de Pedagogia. Com a Lei de Diretrizes e Bases 4024, de 1961, os cursos tiveram de colocar “currículos mínimos”, então, um Parecer do Professor Valnir Chagas, de 1962, debateu o curso de Pedagogia, discutindo alguns pontos que, mesmo com o passar do tempo, ainda são polêmicos (CHAVES, 1986).

Silva (2006) considera que as alterações realizadas pela LDB de 1961 não mudaram os principais problemas do curso, mantendo-o sob o caráter de provisoriedade. Além disso, muitos educadores e agentes de políticas públicas defendiam a extinção do curso, alegando que não havia conteúdo próprio, por conta do conflito com a formação de professores em nível secundário (Modalidade Normal em Nível Médio). Valnir Chagas, então, argumentou contra a extinção considerando que muitos professores ainda não tinham a formação secundária e precisavam dela para atuar na Educação Básica (CHAVES, 1986).

O Congresso Estadual dos Estudantes de Pedagogia, de 1967, da região de Rio Claro, segundo Silva (2006) considerou o currículo mínimo enciclopédico e, por isso, insuficiente. Os estudantes congressistas nesse evento também indicaram a falta de definição no campo de atuação do pedagogo, inclusive pela diferente demanda desse profissional como técnico

em educação, professor, supervisor e diretor nas escolas. Assim, os estudantes aprovaram recomendações indicando cargos e funções em que o licenciado em pedagogia deveria atuar, como o trabalhado na educação de adultos, até mesmo em setores de recursos humanos de empresas e escolas, em programação educativa de TV e em pesquisas estatísticas sobre educação. Saviani (2012, p. 39) indica que os anos 1960, com o surgimento dos colégios de aplicação e ginásios vocacionais, além da renovação do ensino de ciências e matemática, colocou “em ebulição o espaço acadêmico da pedagogia”.

Esse modelo social e econômico desenvolvimentista que predominou no Brasil até 1964, não sofreu ruptura com a tomada do poder pelo grupo político da ditadura civil-militar segundo Saviani (2011). Assim, a educação teve de ser ajustada “aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina de interdependência” (SAVIANI, 2011, p. 364).

Nesse sentido, a reforma universitária que foi instituída pela Lei nº 5540, em 1968, também marcada pela lógica produtivista de educação, apesar da demanda dos jovens e professores universitários que reivindicavam autonomia universitária, vinculada ao golpe civil-militar aprofundou os mecanismos de mercado na universidade, ao gosto do capitalismo internacional (SAVIANI, 2011).

Um Grupo de Trabalho para a reforma foi composto por diversos intelectuais, com interesses distintos que, de acordo com Saviani (2011), atendeu, por um lado, a reivindicação pela indissociabilidade do ensino e pesquisa, proclamando a autonomia universitária, mas cedeu à outra demanda por meio da implantação da organização das disciplinas por créditos e matrícula por disciplina, racionalizando a estrutura e o funcionamento das Universidades. Lembremos ainda que diversas atribuições da autonomia universitária foram vetadas pelo Presidente da República.

Assim, a partir do Parecer do Conselho Federal de Educação n 252, de 1969, os Cursos de Pedagogia foram reformulados novamente. Silva

(2006) discute que é interessante que os estudantes e educadores, apesar de não se conformarem com o quadro político daquele momento, aceitaram a proposta governamental.

Este parecer também foi de autoria de Valnir Chagas e afirma Silva (2006, p. 26):

[...] Ao designar, então, alguns conjuntos de atividades para os quais se destinariam os especialistas, acaba por oferecer elementos para a sua caracterização. Em contrapartida, ao reformular a estrutura curricular do curso, cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo [...].

Assim, realizando um comparativo, na proposta anterior, Parecer de 1962, os três primeiros anos consistiam em indicações de áreas de conteúdos que as disciplinas criadas pelas instituições deveriam abordar, como psicologia da educação, biologia da educação, psicologia da educação, filosofia da educação, administração escolar. No último ano, para conseguir o título de licenciado, o estudante, já bacharel em pedagogia, deveria cursar disciplinas de didática e práticas de ensino.

Nesta nova configuração, havia a base comum, com matérias básicas de sociologia, geral e da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. A parte diversificada permanece com as seguintes habilitações: ensino nos cursos normais, orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar. Com isso, ficou instituído que o título único, independentemente da habilitação, seria o de Licenciado em Pedagogia (SILVA, 2006).

Concordamos com a análise realizada por Silva (2006), acerca desta regulamentação do Curso de Pedagogia, pois esse modelo concebe o curso como se cada habilitação criada tivesse conhecimento próprio e exclusivo, além de esvaziar a identidade do pedagogo como um generalista em educação: “Ora, não se pode formar o educador com partes desconexas de

conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas de educação: uma tendência generalista e outra tecnicista” (p. 42). Essa regulamentação dispôs também sobre a obrigatoriedade de realização de estágio para cada modalidade, com limitação de duas habilitações a serem cursadas concomitantemente. Tudo isso leva Saviani (2012) a indicar que a formação dos pedagogos ficou então subordinada, de forma mais contundente, à lógica de mercado.

[...] Supõe-se, portanto, que a escola já está devidamente organizada e o ensino funcionando dentro de parâmetros adequados, cabendo ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize sua produtividade. Trata-se, em suma, daquilo que estou denominando “concepção produtivista de educação” [...] (SAVIANI, 2012a, p. 45).

Considerando estas três diferentes regulamentações (Decreto-lei n. 1.190 de 1939; Parecer CFE, n. 251 de 1962; e Parecer CFE n. 252 de 1969) do Curso de Pedagogia em sua trajetória histórica, podemos verificar que a identidade do profissional pedagogo permanecia indefinida. Com tantas habilitações, esses profissionais se viam concorrendo, às vezes com os profissionais formados em cursos de curta duração, e em outras vezes com os formados pela Modalidade Normal em Nível Médio.

No entanto, como afirma Saviani (2012), a concepção produtivista de educação, inclusive na formação profissional dos educadores, permanece hegemônica até nos dias atuais. Percebemos esta tendência no estímulo à formação nas IES privadas, ao mecanismo de contratação de professores, a diminuição do papel do professor nos cursos a distância e outras ações tomadas neste sentido.

Mas, isso não foi e não é consenso. É importante destacar as discussões para a substituição do Curso de Pedagogia pelos “estudos superiores de educação” em toda década de 1970. A mobilização dos

educadores levou a indicar a docência como eixo da formação dos educadores e uma “base comum nacional” como princípios para a formação dos educadores (SAVIANI, 2012).

Apesar dos esforços em buscar uma definição sobre a profissionalização do pedagogo, as diferentes indicações e regulamentações a partir da reforma universitária, somadas à formação de professores no nível secundário, mantiveram a confusão no entorno da definição das habilitações, da atuação dos pedagogos e de sua formação nos cursos de Pedagogia, no nível de segundo grau ou em cursos de curta duração.

Assim, Chaves (1986) considerou a última regulamentação, Parecer CFE n. 252 de 1969, uma “opção pelo meio-caminho”, em que um currículo mínimo foi atribuído, mas ainda assim as controvérsias permaneceram, inclusive com a indicação de que os candidatos às habilitações tivessem experiência prévia no ingresso ao curso.

Uma falha que o autor aponta nessa regulamentação, de 1969, é a falta de conteúdo na formação do professor primário. Assim, não há exigências de ensino de conteúdos no nível superior em relação às disciplinas que o professor primário precisaria ministrar, como de geografia, história, ciências e outros. Naquele momento não se falava em conteúdos mais contemporâneos e interdisciplinares como educação ambiental, sexualidade, direitos humanos, questões étnicas e raciais e ética na formação dos pedagogos, conteúdos apareciam com mais frequência e reivindicados pelos movimentos sociais, mas distante da formação acadêmica e do conteúdo escolar sistematizado.

A partir da década de 1970, Silva (2006) debate que a identidade do pedagogo foi discutida, por meio de propostas e indica, inclusive, que o fato deste debate seguir até hoje demonstra a dificuldade em equacionar o assunto. Assim, a discussão acerca da formação dos pedagogos foi retomada e então, no início da década de 1980, foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, inclusive com a criação de comitês regionais articulados. Com seu fortalecimento, sua abrangência foi aumentando. Contra uma perspectiva tecnicista, o Comitê

de São Paulo propôs a formação de professores como educadores, para além da dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Isso gerou diversos debates e conflitos entre professores e estudantes e representantes governamentais, gerando uma etapa conclusiva dos trabalhos, culminando na elaboração do “Documento Final” (documento da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador), datado de 1986, sendo uma referência para refletir a formação dos educadores.

Com este Documento Final, não houve mais questionamentos sobre a existência do curso de Pedagogia, mas novos e intensos questionamentos continuaram relacionados ao profissional que seria formado e a estrutura do curso. Como o mercado de trabalho não elucidava e nem traçava caminhos para este esclarecimento, a Pedagogia enquanto campo do conhecimento foi a base das discussões (SILVA, 2006).

Isso foi um aspecto bastante importante para a formação dos pedagogos, pois se esperassem a referência do mercado de trabalho, poderia se sujeitar a estrutura do Curso de Pedagogia e a função do profissional pedagogo à uma lógica mercadológica, de um mercado conflituoso, onde a educação pública e privada, além das abordagens tradicionais, tecnicistas que se encontram em permanente tensão, dão lugar de hegemonia à formação profissional proletarizada e fragmentada. Quando refletimos sobre o sentido de supervisão, inspeção, orientação e administração, por exemplo, percebemos que essas dimensões tomam por base teorias administrativas que buscam um controle do processo produtivo na lógica do atual modo de produção da vida em sociedade.

Essas discussões nos levam a compreender a formação do pedagogo com base nos conteúdos do campo da Pedagogia e não das teorias administrativas, tendo em vista interesses pedagógicos transformadores, sem ceder aos interesses da classe dominante, e tendo como referência os interesses dos “dominados”. No entanto, ao mesmo tempo que tenha ocorrido este avanço em considerar a pedagogia como campo do conhecimento, diferentes fundamentos embasam diferentes perspectivas

pedagógicas, o que também influencia no papel e na identidade do pedagogo a ser formado.

Lembremos, com Rossi (1986), que o papel dos pedagogos está relacionado e contextualizado no fato da escola fazer parte da sociedade dividida em classes, o que nos leva a discutir sobre o compromisso dos pedagogos com essas contraditórias classes sociais. Nesse sentido, entendemos o compromisso do pedagogo com os explorados, ocupando os espaços educativos de maneira crítica e transformadora.

A partir da década de 1990, de acordo com Silva (2006), as discussões se deram em torno de diretrizes gerais para a formação de educadores e indica que, com a LDB de 1996, novas questões que influenciariam na identidade do pedagogo foram apresentadas. Silva (2006) critica que na LDB poderia haver embutida uma tendência à extinção do curso de pedagogia, ao se manter a possibilidade de formação de professores para os anos iniciais da escolarização na Modalidade Normal em Nível Médio. Além disso, lembremos que essa LDB criou a Modalidade Normal Superior.

Consideramos que a questão de Libâneo (2011) “que destino os educadores darão à pedagogia?” é importante e atual, pois a definição da identidade do pedagogo e sua formação ainda é um terreno movediço. Isso se deve a diferentes concepções de formação de professores, com fundamentos distintos. Alguns se pautam no mercado de trabalho do profissional pedagogo para pensar sua formação e profissionalização, enquanto que outros refletem sobre as demandas imediatas da organização atual da escola pública, e, ainda assim, há uma contribuição da perspectiva hegemônica das pedagogias do “aprender a aprender”, que Saviani (2011) remete às ideias pedagógicas escolanovistas, analisando o atual e evidente processo neoescolanovista. Lembremos que na perspectiva neoescolanovista o professor atua como *auxiliar* do aluno, que exige, no contexto social e econômico contemporâneo, estar atualizado para ampliar cada vez mais a esfera de empregabilidade.

Ou seja, se adaptar, submetendo-se à empregabilidade sem questionar as relações de trabalho que se estabelecem neste momento de crise em muitos países pelo mundo, é um movimento econômico e internacional que também se vê presente nas políticas públicas de atuação e na formação do pedagogo. O Relatório Jacques Delors é um documento da UNESCO que reforça esse movimento, ao afirmar que a escola precisa proporcionar o aprender a aprender a reaprender, para que os alunos se adaptem, com maior facilidade, ao mundo do trabalho.

Formar pedagogos considerando o campo de atuação profissional apenas como a docência, é restringir sua atuação, como nos mostra Libâneo (2011) ao argumentar no sentido da pedagogia como ciência da e para a educação, considerando outras atividades que o educador-pedagogo pode desenvolver.

No entanto, mesmo compreendendo a atuação do pedagogo de forma ampliada, é necessário refletir sobre a importância de formar o pedagogo-professor, pois compreendemos que para atuar na gestão e administração escolar, é necessário também ser professor. A escola é um espaço *específico* do trabalho pedagógico, que é complexo e bastante diferente da administração empresarial e fabril – trata-se de uma instituição social, e não uma organização social como já argumentamos neste estudo. A realidade da organização das escolas atuais indica um esquema organizacional, com base nas teorias administrativas empresariais e, mais que isso, submetendo o fazer pedagógico às perspectivas tradicionais e/ou técnicas, buscando sempre maior eficiência com maior economia de recursos, a eficiência custo-benefício a qualquer preço. Entendemos que a organização da escola pública atual impede, profunda e intencionalmente, ações que buscam outra realidade educativa, que respeite os interesses coletivos nas decisões pedagógicas e, claro, também organizacionais, cujo objetivo mais preciso seja garantir a formação plena, omnilateral dos estudantes. A escola não pode ter objetivos em si mesma, principalmente de eficiência e produtividade, mas tem que estar a serviço da formação plena desses sujeitos sociais.

Compreendemos que a preocupação administrativa e de gestão são importantes para uma escola, inclusive para que os trabalhadores que nela atuam reflitam sobre o enfrentamento desta organização atual, que as colocam como objetivo central que a realidade contribui para transformá-lo em único. Isso nos leva a considerar que no processo de formação dos pedagogos, essa preocupação pode e deve ser traduzida em conteúdos curriculares, mesmo para aqueles que não têm objetivos de atuação como diretor, coordenador e outros cargos de gestão, pois também como professores esses alunos em formação participarão dos conselhos e de outros órgãos colegiados que possuem poder decisório nas escolas, precisando se apropriar também de conhecimentos de administração e gestão.

Assim, nossa argumentação aqui é que tanto o pesquisador em educação como o gestor educacional precisam ser professores, assim como os professores precisam se apropriar de conhecimentos sobre a pesquisa em educação e sobre a gestão educacional. Mas, isso não significa reduzir a formação dos professores, fragmentando sua atuação, de acordo com as exigências de mercado, como é possível ver a formação em habilitações para Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental, por exemplo, que carrega ainda a possibilidade de caminhar no sentido da fragmentação da formação contida nas habilitações da reformulação das habilitações do magistério da década de 1960.

Consideramos necessário um olhar bastante cuidadoso, que busquemos esclarecimentos e ponderações ao afirmar que o Curso de Pedagogia precisa formar essencialmente professores. Neste sentido, destacamos que formar essencialmente professores é diferente de formar exclusivamente professores. Para nós, o Curso de Pedagogia tem que garantir a todos os pedagogos uma formação sólida, crítica, competente em que a formação *plena* dos educandos, compreendida aqui como um processo de humanização – a função dos professores – seja central. Assim, não tem sentido recuperarmos a ideia das habilitações. Ao escolher que diferentes modalidades profissionais caracterizem diferentes cursos de formação de

profissionais, poderemos estar contribuindo para um movimento de fragmentação e precarização dos trabalhadores educadores.

Silva (2006), debatendo a identidade do Curso de Pedagogia, analisa os decretos e documentos oficiais em relação à formação do pedagogo para traçar o histórico da identidade deste profissional. Assim, ela considera que a identidade foi questionada com as regulamentações da década de 1930, foi projetada com as indicações da década de 1960, foi discutida por meio das propostas a partir daí, e, no fim da década de 1990, foi outorgada por meio do Decreto presidencial nº 3276, de 1999.

Este decreto, somado a outro (nº 3554, de 2000), recuperou a função dos cursos de licenciatura em Pedagogia, derrubando um parecer de 1999, que retirava a possibilidade do curso de formar professores para os primeiros anos de escolarização. Mesmo assim, no início dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou um documento intitulado “Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior”, ou seja, aprovou orientações gerais para a formação de professores.

Silva (2006) considera que as discussões acerca do Curso de Pedagogia precisam ir além de decretos, indo além do Executivo e do Legislativo, mas atingindo também o CNE. Com todos esses conflitos, a definição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia se deu apenas em 2006 ainda sem supera-los. Estes conflitos permaneceram, o que podemos identificar nas ambiguidades ainda presente nessas Diretrizes (SAVIANI, 2012). Um exemplo disso é o artigo 14, principalmente o parágrafo 1º que se refere especialmente a formação dos professores licenciados em Pedagogia: “Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados”.

Saviani (2012) analisa criticamente os componentes curriculares indicados nas Diretrizes, considerando-os “tarefas e exortações”, pois considera que são restritas no essencial, isto é, nos conteúdos que faz da Pedagogia um campo teórico-prático, e extensivas no acessório, na

“linguagem hoje em evidência”. Segundo o autor, a linguagem da pós-modernidade se destaca nas Diretrizes como diversidade e pluralidade de visões de mundo, por exemplo, que se pautam em singularidades, secundarizando o saber objetivo e universal, além das apropriações ligeiras e superficiais em que os aspectos destacados são meras linguagens, sem envolver qualquer conteúdo.

Apesar da crítica do autor, que entendemos ser uma crítica de fundo, sobre a secundarização dos conteúdos teóricos nos cursos de Pedagogia, entendemos também que muitos desses temas são importantes na formação dos professores e alguns estão relacionados mais diretamente à concepção de mundo dos futuros professores.

Conclusão

Consideramos aqui, portanto, que a atuação do profissional pedagogo, seu papel, seus fundamentos e fundamentação científica, definido nessas Diretrizes, são frugais e não atendem à complexidade que queremos garantida na profissionalização do pedagogo. As diretrizes não se configuram como um consenso dos pesquisadores do campo, pelo contrário, evidenciam um campo de disputas da área, o que pode ser muito produtivo do ponto de vista do desenvolvimento dos cursos.

Essa disputa se configura, por um lado, na ideia de formar pedagogos como educadores e os outros licenciados como professores, como se a profissão professor fosse uma atividade técnica e pragmática, enquanto que apenas a formação de pedagogos deveria ter uma sólida formação teórica pedagógica. Por outro lado, onde está a ANFOPE, por exemplo, compreende-se o curso de licenciatura em pedagogia para formação do profissional pedagogo que vai atuar como pesquisador, professor, gestor e o especialista. Temos também o *Manifesto dos Educadores Brasileiros*, que entendeu necessário um curso de bacharelado para formar o pesquisador e que a formação para atuar nos primeiros anos da escolarização deveria se dar em licenciaturas específicas.

Neste sentido, entendemos que a Pedagogia ainda permanece como um campo de disputas, entre compreensões diferentes do papel do professor e, principalmente do papel do pedagogo na sociedade atual. Libâneo (2006) afirma que as Diretrizes levariam à formação dos profissionais educadores de maneira reduzida, mantendo a imprecisão do campo da pedagogia e contribuindo de maneira nociva para as condições de funcionamento das escolas na contemporaneidade, contribuindo para sua precarização e continuidade dessa organização que está distante de ser aquela que nossa sociedade dividida em classes precisa. O autor defende uma base teórico-crítica para o engajamento nos problemas que ele chama “reais”, relativos às questões concretas da realidade escolar.

Do mesmo modo, Aguiar et al (2006) debatem essas disputas no projeto de formação de professores presentes nas diretrizes curriculares, considerando que elas são de ordem política, epistemológica e pedagógica, evidenciando as dificuldades materiais nas reestruturações dos cursos de pedagogia nas IES.

No Estado de São Paulo, particular e mais recentemente, este debate foi retomado, por conta da Deliberação 111/2012, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEESP), colocada já no começo de 2012, orientando que as turmas ingressantes em 2015 cursassem o currículo reformado, atendendo a ela. Neste documento, as atividades didático-pedagógicas precisam constituir 30% da carga horária dos cursos de licenciatura. Aparentemente, podemos considerar uma normativa importante no sentido de que possibilitaria maior carga horária de fundamentos didático-pedagógicos na formação dos futuros professores de outras licenciaturas, considerando as críticas que são feitas referentes à falta de conteúdos didático-pedagógicos na formação desses professores. No entanto, considerando a necessária fundamentação teórica aprofundada que os pedagogos e os professores de outras licenciaturas precisam ter para uma formação sólida, esta carga horária de estágios relacionados aos conteúdos didático-pedagógicos pode, na verdade, proporcionar uma adequação dos

estudantes em formação a um cotidiano escolar que precisa ser enfrentado e superado.

A Deliberação teve de ser atendida e diversos cursos tiveram sua reestruturação curricular realizada pelas universidades. Esta exigência de reestruturação curricular das licenciaturas chegou em um momento de cortes orçamentários nas universidades públicas do Estado de São Paulo, o que envolve, inclusive, a restrição de contratação docente. Neste contexto, com o argumento de não poder contratar mais docentes e, por isso, aflora a manutenção dos cursos com a carga horária mínima requerida pela Deliberação e seu atendimento por meio da reestruturação curricular.

Com a supervalorização que a Deliberação dá à carga horária mínima para a “prática” docente nos cursos de formação de professores, podemos entender que ela está possivelmente estimulando “uma epistemologia da prática”, em detrimento da teoria, como já vimos em muitos dos momentos históricos aqui apresentados. Kuenzer e Rodrigues (2007), que também realizaram uma análise crítica de diretrizes curriculares que tem a prática docente como base, concluíram que elas têm uma visão pragmática e tecnicista de formação do educador. Pelo que tudo indica, a Deliberação 111 do CEESP reforça essa perspectiva. Passados já 10 anos de vigência das Diretrizes, percebemos que o movimento de disputas entre modelos de formação de professores continua, e que, além disso, a tendência a uma formação precária em relação aos fundamentos teórico-pedagógicos também se mantém.

Assim, tendo em conta os dilemas da formação do pedagogo frente aos desafios da realidade material da vida do trabalhador da educação nesta sociedade, dividida em classes, aspecto esse, portanto, que precisa fazer parte da natureza e, assim, da identidade do pedagogo.

Da mesma maneira, se considerarmos que “a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação” (SAVIANI, 2012, p. 132), ou seja, a partir do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido, concluímos que o profissional pedagogo precisa compreender

minuciosamente a escola de maneira aprofundada, suas dimensões e múltiplas determinações.

Assim, a formação do pedagogo e a constituição de sua identidade baseadas numa sólida formação, podem garantir sua atuação em diversos espaços educativos como professor, pesquisador e gestor. Com isso, podemos entender que é necessário recuperar o debate da formação do pedagogo que se pautem também nas contribuições da área de formação de professores, tendo em vista a formação do profissional pedagogo de maneira a uma formação aprofundada tanto em relação à sua competência técnica como ao compromisso político considerando a identidade de classe daqueles que hoje estão na escola pública, refletindo sobre qual pedagogo é necessário formar, considerando os desafios da realidade material da vida do trabalhador da educação nesta sociedade.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa Lopes de; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educ. e Soc.*, v. 27, n. 96, Especial, p. 819-842, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n. 68, p. 80-108, 1999.

CHAVES, Eduardo O. C. O curso de pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. *Cadernos do CEDES*. Ano 1. N 2, 4 reimpress., 1986.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere, volume 3*. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de Professor* (UEPG), v. 1, p. 35-62, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia: ciência da educação?* 6 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

ROSSI, Wagner Golçalves. O papel do pedagogo na sociedade. *Cadernos do CEDES*. Ano 1. N 2, 4 reimpress., 1986.

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

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio/ago, 2000.

Submetido em: 01/04/2020

Aceito em: 09/06/2020

Publicado em: 31/07/2020