

Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente

*Leda Scheibe*¹

lscheibe@uol.com.br

*Zenilde Durli*²

zenildedurli63@gmail.com

Resumo

O objetivo do artigo é analisar a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil para melhor compreender as perspectivas que apresenta para o desenvolvimento do campo educacional brasileiro. Explicita a sua inserção no interior das disputas mais amplas que sempre estão presentes nas definições educacionais de uma nação. Sua história é abordada considerando o contexto sociocultural no qual esteve imerso e a jurisprudência presente nas leis educacionais, orientadores dos currículos que caracterizaram diferentes perfis profissionais aos egressos do curso. São tomados como referência principal três momentos da trajetória do curso: o movimento dos educadores das décadas de 1920 e 1930, focalizando duas experiências de formação do professor primário em nível superior; o período que compreende a história do curso desde sua criação em 1939, até as mudanças impetradas no contexto das leis 4.024 de 1961, 5.540, de 1968 e 5.692, de 1971 e, ainda, o período caracterizado por intencionalidades antagônicas a respeito

1 Doutora em Educação, professora voluntária no PPGE de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e no corpo permanente de professores do Programa de Mestrado em Educação da UNOESC (Universidade do Oeste de Santa Catarina).

2 Doutora em Educação e professora nos cursos de licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).



do curso, a partir de meados da década de 1970, no qual os debates a respeito do curso levaram às definições atuais. Na análise, buscamos evidenciar questões fundamentais nas quais se consubstanciaram os históricos dissensos em relação ao curso de Pedagogia e à identidade do pedagogo, situando-os frente aos projetos educativos em desenvolvimento.

Palavras-chave: curso de Pedagogia; trajetória do curso; disputas de projetos; diretrizes curriculares nacionais.

O curso de Pedagogia, no percurso de sua existência, talvez pela própria amplitude da área que o denomina, foi se amoldando aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes. A opção histórica que faz sentido configurar neste momento é aquela que resulta de um trabalho de mediação que não apenas contemple uma discussão conceitual, mas também a complexidade histórica do curso e seu papel no encaminhamento das questões educacionais (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

Introdução



Escrever sobre as perspectivas que o curso de Pedagogia apresenta para o desenvolvimento do campo educacional brasileiro requer retomar o seu processo de construção e desenvolvimento, no qual é possível encontrar não apenas os subsídios para melhor compreender sua constituição atual, mas também suas potencialidades.

As sete décadas de existência do curso revelam a procura de sua adequação aos projetos educacionais instalados no país,

embora tenha se instalado um debate mais acirrado sobre o curso no contexto do movimento reformista da educação e da formação de professores que vem ocorrendo desde os anos de 1990. A análise aqui pretendida requer, portanto, uma retrospectiva histórica do caminho percorrido, que explicita a sua inserção no interior das disputas mais amplas, que sempre estão presentes nas definições educacionais de uma nação. Abordaremos, portanto, sua história considerando, ainda que brevemente, o contexto sociocultural no qual esteve imerso e a jurisprudência presente nas leis educacionais, orientadores dos currículos que caracterizaram diferentes perfis profissionais aos egressos do curso.

Levando em conta a legislação que normalizou o curso e também os estudos realizados por diversos autores, tomou-se como referência principal três momentos que sobressaem não apenas no seu percurso, mas também na discussão da sua identidade: aquele que diz respeito ao movimento dos educadores das décadas de 1920 e 1930, no qual é possível focalizar duas experiências de formação do professor primário em nível superior; o período em que a história do curso de Pedagogia esteve estritamente vinculada à outorga do Estado, compreendendo sua gênese em 1939, as mudanças impetradas no contexto da lei 4.024, de 1961, e aquelas promovidas no final da década de 1960, no bojo das leis 5.540, de 1968, e 5.692, de 1971, período em que a formação do professor para o magistério dos anos iniciais de escolaridade não esteve ainda entre as funções prioritárias do curso e, ainda, o contexto marcado por intencionalidades antagônicas, a partir de meados da década de 1970, no qual as contendas a respeito do curso levaram às definições atuais, quais sejam: (i) a proposta de transformação radical do curso de Pedagogia inscrita nas indicações de Valnir Chagas, pelas quais se extinguiria o curso nos moldes em que fora até então organizado e (ii): as propostas construídas no âmbito da sociedade civil, especialmente por professores e acadêmicos, revitalizando o curso e atribuindo-lhe a função de formar os professores para o magistério dos anos iniciais de escolaridade.



Na análise, buscamos evidenciar questões fundamentais nas quais se consubstanciaram os históricos dissensos em relação ao curso de Pedagogia e à identidade do pedagogo, particularmente situando-os frente aos projetos educativos em desenvolvimento.

Primeiras experiências brasileiras de formação dos profissionais do magistério em nível superior

As diretrizes políticas nacionais para a Educação foram implantadas, progressivamente, por meio de uma legislação que se organizou com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930³ e, da mesma forma, com a criação do Conselho Nacional de Educação em 1931⁴. O papel da Educação no contexto da modernização da sociedade brasileira foi, aos poucos, “afirmando-se como um serviço público e um importante instrumento para a construção de uma nova hegemonia” (SILVA, 2004, p. 31) em favor dos segmentos urbanos emergentes do processo de industrialização e urbanização que se desenvolvia no país. Esse processo, ao desenvolver-se no contexto de um capitalismo subdesenvolvido, dependente e importador de tecnologia, não deixou de demandar mão-de-obra qualificada, comprometendo o Estado com a expansão da escolarização. Conforme destaca Silva (2004, p. 31), passou-se a

[...] reivindicar do Estado ações educacionais que garantissem a formação de funcionários adaptados às novas funções de gerência e a tarefas especializadas, bem como para a formação de seus intelectuais orgânicos.

3 Francisco Campos assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, credenciado por sua atuação à frente dos assuntos educacionais de Minas. Promoveu, então, a reforma do ensino secundário e universitário no país. Deixou o Ministério em setembro de 1932.

4 Os conselhos de educação têm sua existência, no Brasil, datada do início do período republicano, quando são criados com o objetivo declarado de discutir e definir as políticas para a Educação. O primeiro deles denominou-se Conselho Superior de Educação e foi constituído em 1891. O segundo foi organizado pela Reforma Francisco Campos, em 1931, com funções consultivas e denominava-se Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 1961, com o advento da Lei 4.024 (BRASIL, 1961), criou-se o Conselho Federal de Educação (CFE), extinto em 1994, no governo Itamar Franco. Em 1995, pela Medida Provisória no 1.159/1995, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), em atividade até os dias atuais.



Além disso, segmentos da sociedade civil também reivindicaram a expansão das oportunidades educacionais. Por exemplo, desde o início do século XX o operariado defendia a redução da jornada de trabalho para, dentre outras, possibilitar o acesso da classe trabalhadora à educação e às classes médias como forma de ascensão social.

A definição de um modelo nacional de educação, porém, não poderia deixar de expressar os conflitos de interesses entre educadores católicos e educadores laicos. Ao buscar manter seu desempenho na educação escolar, os educadores católicos tentaram impedir o envolvimento crescente do Estado neste campo. Defendiam, portanto, a manutenção de seu poder de intervenção por meio da introdução do ensino religioso nas escolas públicas, meta alcançada em 1931 no bojo da Reforma Francisco Campos. Já os defensores da educação laica, organizados a partir da IV Conferência realizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE)⁵, em 1931, lançaram, no ano seguinte, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” pautados no ideário escolanovista, que propunha a reestruturação do sistema educacional de modo a adequá-lo ao industrialismo emergente e a um projeto educacional democrático de sociedade (Cf. SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000). Defendiam, segundo Silva (2004), a criação de um sistema educacional laico e público, sob

5 A Associação Brasileira de Educação, criada em 1924, liderou, nos anos 1920 e 1930, os debates sobre as questões educacionais no país. Segundo Silva (2004), tanto liberais quanto católicos participavam da ABE, até a saída dos católicos no início da década de 1930 em decorrência do acirramento das disputas. Em 1933, os educadores católicos criaram uma associação própria, a Confederação Católica de Educadores (CUNHA, 1981). De acordo com Cunha (1981), a ABE realizou, entre os anos de 1927 e 1967, treze grandes encontros nacionais nos quais reuniu educadores e acadêmicos em Conferências e Congressos Nacionais de Educação, a saber: I Conferência Nacional de Educação – Curitiba, dezembro de 1927; II Conferência Nacional de Educação – Belo Horizonte, novembro de 1928; III Conferência Nacional de Educação – São Paulo, setembro de 1929; IV Conferência Nacional de Educação – Rio de Janeiro, dezembro de 1931; V Conferência Nacional de Educação – Niterói, dezembro-janeiro de 1932-1933; VI Conferência Nacional de Educação – Fortaleza, fevereiro de 1934; VII Congresso Brasileiro de Educação – Rio de Janeiro, junho-julho de 1935; VIII Congresso Brasileiro de Educação – Goiânia, junho de 1942; IX Congresso Brasileiro de Educação – Rio de Janeiro, junho de 1945; X Conferência Nacional de Educação – Rio de Janeiro, novembro de 1950; XI Conferência Nacional de Educação – Curitiba, janeiro de 1954; XII Conferência Nacional de Educação – Salvador, julho de 1956; XIII Congresso Nacional de Educação – Rio de Janeiro, novembro de 1967.



a responsabilidade do Estado, a expansão da escolarização, a elevação do nível intelectual de parcela significativa da população e a formação de um homem comprometido e preparado para o processo de modernização em curso. No Manifesto, a preocupação com a formação de professores foi explicitada da seguinte forma:

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (TEIXEIRA, 1984, p. 421).

Nesse contexto, adquiriram destaque duas iniciativas de formação de professores em nível superior: uma realizada no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (USP), criada e coordenada por Fernando de Azevedo em 1934; outra na Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro, criada e coordenada por Anísio Teixeira em 1935 (EVANGELISTA, 2002; DURLI, 2007; SILVA, 2004), ambas possibilitadas pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931), que instituiu o sistema universitário como forma preferencial para a organização do ensino superior fixando suas finalidades.

A experiência realizada na USP ocorreu entre 1934 e 1938, no Instituto de Educação (IEUSP), incorporado pela sua Faculdade de Educação, Ciências e Letras. De acordo com Evangelista (2001), institucionalizou-se, nessa experiência, a primeira geração de professores universitários voltados à formação de professores primários e secundários. O IEUSP deu continuidade ao que ocorria nos cursos normais anteriormente existentes, mantendo até certo ponto o caráter técnico e profissionalizante na formação dos profissionais para o magistério. A demanda pela formação técnica do professor respondia, segundo Evangelista (2002), ao processo de modernização da sociedade brasileira, então em curso. Sobre isso diz a autora:



Abandonando o recorte “puramente” propedêutico e retórico, atrasado, da formação tradicional, sustentada à custa de forte centralização e fiscalização, a adesão à técnica soou como momento libertador do trabalho docente a ser desenvolvido dentro dos mais rigorosos preceitos científicos. Ser profissionalizante não significava, pois, estreiteza, mas sim ‘largueza de vistas’ e expressão de dedicação à ‘causa do magistério’ (EVANGELISTA, 2002, p. 29).

Durli (2007) também destaca o que foi salientado por Evangelista a respeito do caráter técnico-profissionalizante, então presente no projeto de formação e seu vínculo com uma particular compreensão de ciência, na qual a conduta técnica se colocava em oposição à conduta política.

A Universidade do Distrito Federal (UDF), instalada por Anísio Teixeira em 1935, abrigou uma Escola de Professores, que se transformou num campo de experimentação e testes de novos métodos e teorias e de estudos da criança e do adolescente. Essa escola tinha o objetivo de contribuir para a constituição de uma ciência pedagógica, adaptada às condições brasileiras e, assim, participar da construção de uma nova cultura profissional docente (VIDAL, 2001).

Essas duas experiências implementadas na década de 1930 foram abortadas pelo golpe de 1937. As instituições de ensino superior sofreram forte repressão. A USP teve seu projeto inicial modificado com o esvaziamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a extinção do IEUSP. Em seu lugar, foi criada uma seção de Educação na Faculdade de Filosofia, o que alterou significativamente seu projeto de formação de professores (EVANGELISTA, 2003). Também a UDF foi extinta em 1939 e incorporada à Universidade do Brasil, em sua Faculdade Nacional de Filosofia. A Escola de Educação foi excluída na nova estrutura. Tais experiências, voltadas à formação de professores para a escola primária no ensino superior, foram pioneiras e prospectivas na



discussão sobre o curso de Pedagogia ocorrido nas últimas décadas.

Ao ser criado em 1939, o curso de Pedagogia “pode ter resultado da ruptura, de caráter violento, com as propostas institucionalizadas na década de 30, a de Anísio Teixeira e a de Fernando de Azevedo, que não se referiam a Curso de Pedagogia, mas à Formação do Professor” (EVANGELISTA, 2002, p. 233). Sua instalação significou, sobretudo, uma recusa à formação superior para os professores da educação primária e, ao mesmo tempo, uma visão dicotomizada entre a formação dos professores e a teoria pedagógica.

O curso de Pedagogia sob a outorga do Estado: da formação generalista e dos técnicos em Educação à formação do especialista

Pretende-se, neste item, apresentar uma breve retrospectiva do curso de Pedagogia, que vai desde sua criação em 1939 até as mudanças impetradas no contexto: i) da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - lei 4.024/ 1961; ii) das leis 5.540, de 1968, e da lei 5.692, de 1971. Esse período é o que estamos considerando como vinculado à outorga do Estado.

Ao ser instituído pelo Decreto-Lei n. 1.190/1939, que criou a Faculdade Nacional de Filosofia no âmbito da Reforma Francisco Campos, durante o governo autoritário de Getúlio Vargas, o curso de Pedagogia atendeu aos ditames de uma proposta universitária profissionalizante. Sua instalação se deu com duas finalidades centrais: formar técnicos em Educação para atuar junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino, mediante a titulação de bacharel, alcançada após três anos de estudos e para o exercício da docência no ensino secundário e particularmente no normal, com o acréscimo de mais um ano de estudos então denominados de Didática.

A Faculdade Nacional de Filosofia foi estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia - e uma seção especial de Didática. Foram previstos os cursos de Matemática, Filosofia, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-



Germânicas e Pedagogia. As seções se constituíam de diferentes cursos, com exceção feita à Pedagogia, constituída por um único curso de nome idêntico ao da seção. Ao bacharel formado em qualquer um dos cursos, facultava-se a complementação pedagógica no curso de Didática, garantindo-lhe, assim, a titulação de licenciado. No curso de Didática, os egressos dos bacharelados se formavam para o exercício da docência no ensino secundário e normal. O bacharelado em Pedagogia, com duração estabelecida em três anos, focalizava disciplinas principalmente voltadas aos fundamentos da Educação. No curso de Didática, por meio do qual se obtinha a titulação de licenciado, eram ministradas as disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos e Sociológicos da Educação, distribuídas no período de um ano letivo.

A separação bacharelado/licenciatura caracterizou uma organização curricular seriada, denominada de “esquema 3 + 1” (BISSOLI DA SILVA, 2003; CHAGAS, 1976; SAVIANI, 2004; SCHEIBE; AGUIAR, 1999; TANURI, 2000), na qual o bacharelado (três anos) constituía-se em pré-requisito à obtenção do diploma de licenciado (um ano). Eram, portanto, dois cursos com diplomação específica. Todo licenciado em Pedagogia, portanto, era também, e a *priori*, bacharel nesse campo de conhecimento. Formava-se, assim, o *professor no bacharel*. Em 1946, pelo Decreto-Lei n. 9.092, tentou-se substituir o esquema 3 + 1 pela obrigatoriedade de 4 anos de formação em faculdades de Filosofia, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. A partir de então, os três primeiros anos do curso de Pedagogia passaram a ser integrados por disciplinas fixas e obrigatórias, e o quarto ano, por disciplinas optativas, acrescidas da formação em Didática teórica e prática, ou seja, o curso de Didática foi substituído por componentes curriculares voltados às discussões pedagógicas. Mas os diplomas continuavam separados, destinando-se o de bacharel aos que escolhessem somente as disciplinas optativas do quarto ano, e o de licenciado a quem optasse pelo esquema total com inclusão da formação pedagógica.



O bacharelado permaneceu, portanto, como base da formação do pedagogo. Nesse mesmo ano, outro decreto-lei instituiu o cargo de orientador educacional a ser formado no curso de Pedagogia.

Segundo Freitas (1996), a criação do curso de Pedagogia no bojo do Estado autoritário fez desaparecer a formação de professores primários das universidades, conforme propósito dos projetos realizados por Fernando de Azevedo (USP) e Anísio Teixeira (UDF) na década de 1930.

A segunda regulamentação do curso de Pedagogia, nesse período anterior à LDB/1996, é de 1962 e foi gerada a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/1961 - LDB/1961. Essa legislação reflete, além do pensamento pedagógico produzido nas décadas de 1940 e 1950, o seu contexto social e político. No âmbito político, o período de 1945 - 1964 caracterizou-se pela ampla mobilização das forças democráticas e liberais contra a ordem autoritária do Estado Novo, encerrando-se, porém, com o Golpe Militar, que procurou impedir a crescente mobilização popular que pretendia ampliar os limites de uma democracia ainda restrita. As crescentes industrialização e urbanização que caracterizaram o período exigiam o treinamento e a qualificação da mão-de-obra, aumentando de forma significativa a demanda social por escolarização.

Em 1946, foi nomeada pelo então Ministro da Educação uma comissão de educadores com a finalidade de propor um projeto de reforma geral da educação nacional que veio a se constituir, em 1961, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Presidida por Lourenço Filho, essa comissão encaminhou um anteprojeto à Câmara Federal em 1948, iniciando um longo período de disputas que durou 13 anos. Em 1959, foi divulgado um novo manifesto, assinado por 189 intelectuais, educadores e estudantes, redigido também por Fernando de Azevedo em defesa da escola pública. A LDB homologada pelo Congresso em 1961, no entanto, segundo Romanelli (1978), mostrou-se submissa aos interesses da iniciativa privada.



Durli (2007) destaca dois pontos na LDB/1961 relacionados à formação dos profissionais da Educação: no seu artigo 59, consta a determinação para que a formação de professores destinados ao ensino médio fosse feita em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica. Já nos artigos 63 e 64, estabeleceu a lei que a formação de orientadores educacionais para o ensino médio fosse realizada em cursos de especialização, após a graduação, e a de orientadores educacionais para o ensino primário, em nível pós-normal, nos institutos de educação.

Mais significativas para a área da formação dos profissionais da Educação são as normalizações que foram apresentadas após a aprovação da lei. Destacam-se aquelas voltadas para o curso de Pedagogia, constantes dos seguintes documentos: (i) Parecer CFE 251/1962, que indicou as disciplinas que deveriam compor o currículo mínimo do curso de Pedagogia; (ii) Parecer CFE 292/1962, que fixou as matérias pedagógicas para a licenciatura e (iii) Parecer CFE 12/1967, que tratou da formação de professores para as disciplinas específicas do ensino médio técnico.

O Parecer CFE 251/1962, de autoria do professor Valnir Chagas, estabeleceu para o curso uma organização curricular pautada no conceito de “currículo mínimo”, instituindo para a Pedagogia uma base curricular comum e uma parte diferenciada. A partir desse parecer e da Resolução CFE n. 62 que o acompanhou, o curso de Pedagogia passou a ter duração de quatro anos, três dedicados à base comum que compreendia sete disciplinas⁶ e mais um ano dedicado ao estudo da didática e da prática de ensino, tornadas obrigatórias, bem como de duas disciplinas optativas escolhidas em um rol de doze⁷.

6 O Parecer 251/1962 recomendou que o currículo mínimo do curso de Pedagogia passasse a ser constituído das sete matérias seguintes: Psicologia da Educação (Evolutiva, Aprendizagem Diferencial), Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar.

7 As duas disciplinas optativas deveriam ser escolhidas entre as seguintes: 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 Primária, Teoria e Prática da Escola Média, Introdução à Orientação Educacional.



Já o Parecer CFE 252/1962, também de autoria do professor Valmir Chagas, estabeleceu mudanças nas matérias pedagógicas que passaram a compreender parte da formação oferecida no antigo curso de Didática e ainda as disciplinas de Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Supervisionado. Essa organização abarcava os princípios de hierarquia e da concomitância das matérias e a duração das mesmas em semestres letivos. O princípio da concomitância da parte pedagógica com a parte de conteúdo não se concretizou, permanecendo a oferta dos cursos vinculada à organização curricular do esquema 3 + 1: o bacharelado preparando o técnico em educação e a licenciatura formando o professor para o magistério no ensino secundário e normal.

Embora a nova estruturação pretendesse dar maior especificidade ao curso,

reivindicou-se, por exemplo, um maior teor de especificidade em esquemas de formação diferenciados a partir de uma base comum. Discutiu-se a possibilidade de preparar o especialista no professor com experiência de ensino, qualquer que fosse a área de conteúdo (CHAGAS, 1976, p. 62) -,

a nova estrutura pouco diferiu daquela determinada já em 1939. Manteve-se a mesma duração fixa, o mesmo esquema de licenciatura e bacharelado e, em relação às matérias indicadas, a grande maioria já constava do antigo currículo (DURLI, 2007).

No final da década de 1960 e início da década de 1970, sob o regime militar-tecnocrático, foi implantada uma profunda reforma do ensino no Brasil. O regime instaurado não poderia prescindir de um mínimo de consenso, de legitimação. Em razão disso, as políticas educacionais, notadamente as reformas relativas ao ensino superior (em 1968) e a reforma do ensino primário e médio (em 1971) tiveram ampla reformulação. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), essas reformas foram marcadas



especialmente pelo vínculo entre educação e mercado de trabalho e a modernização de hábitos de consumo. Foram marcadas também, segundo as autoras, pela necessidade de integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado e repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. Pautaram-se na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração da chamada “teoria do capital humano”, estabelecendo relação subordinada à produção.

De acordo com Saviani (2004), os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade então advogados, reordenaram o processo educativo, de maneira a torná-lo objetivo e operacional, radicalizando-se a perspectiva de alcançar uma eficiência instrumental. Segundo o autor, a predominância do tecnicismo pedagógico e a crença no conhecimento técnico-organizacional foram responsáveis por introduzir a divisão do trabalho na escola.

Tanto a lei 5.540, de 1968, chamada de Lei da Reforma Universitária, que reformou a estrutura do ensino superior, como a lei 5.692, de 1971, que reformou o ensino primário e médio, alterando inclusive sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus, representaram uma forma de adequar a legislação educacional aos princípios do regime militar-tecnocrático instalado. As medidas decorrentes dessas duas leis integraram um conjunto de decisões tomadas no âmbito do governo militar de regime autoritário, sem deixar, contudo, de contemplar, no que diz respeito à estrutura e funcionamento do ensino, algumas das reivindicações que vinham sendo pleiteadas pelo movimento estudantil fortemente mobilizado no período pré-ditadura.

Sob os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e das necessidades do mercado de trabalho, definiram-se os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino e as funções a ser por eles desempenhadas. Os mínimos de conteúdo e a duração do curso de Pedagogia para sua formação foram fixados pelo Parecer CFE n. 252/1969 e a Resolução CFE n. 2/1969, de autoria



ainda do professor Valnir Chagas.

Por essa legislação pretendia-se possibilitar aos acadêmicos optarem pela trajetória curricular de acordo com as tarefas que iriam desempenhar. Permaneceu, no entanto, o currículo mínimo do curso com uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função das habilitações. A parte diversificada do curso de Pedagogia correspondia a cinco habilitações básicas, desdobradas, na prática, em oito, a saber: (1) Magistério do Ensino Normal; (2) Orientação Educacional; (3) Administração Escolar: (i) Administração de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Administração de Escola de 1º Grau; (4) Supervisão de Ensino: (i) Supervisão de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Supervisão de Escola de 1º Grau; (5) Inspeção Escolar: (i) Inspeção de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Inspeção de Escola de 1º Grau. No que diz respeito à duração do curso, fixaram-se duas modalidades: a licenciatura plena, com duração de 2.200 horas e a licenciatura de curta duração, com 1.100 horas, destinada a formar os especialistas para atuar nas escolas de primeiro grau.

Houve discordância em relação à titulação que deveria ser concedida aos egressos do curso; para o relator deveria ser uma só, a de bacharel. Já o plenário do CFE fixou como título único o de licenciado, por considerar que este é um especialista que recebeu formação para efeito de ensino. A base comum do curso, contudo, constituía-se das mesmas disciplinas do bacharelado definidas pela normalização de 1962. Destaca-se ainda como relevante nessa legislação o que se refere aos direitos concedidos aos portadores do diploma de licenciado em Pedagogia. A Resolução CFE n. 2/1969 estabeleceu o que se segue:

- a) o exercício das atividades relativas às habilitações registradas em cada caso;
- b) o exercício de magistério, no ensino normal, das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e à parte comum do curso; [...]
- c) o exercício de magistério na escola de 1º grau, na hipótese do número 5 (cinco) do



artigo 3º e sempre que haja sido estudada a respectiva metodologia e prática de ensino (BRASIL, 1969b).

Durli (2007) destacou que essa legislação anunciou três possibilidades diferentes aos egressos: a de especialista, de acordo com a habilitação cursada; a de professor nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e, ainda, de professor primário em nível superior, desde que constassem do percurso formativo alguns estudos mínimos que compreendiam as cadeiras de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio).

Segundo Brzezinski (1996), às críticas iniciais ao curso, denunciando um currículo sobretudo teórico e generalista, juntaram-se outras relacionadas à fragmentação da formação, à divisão técnica do trabalho na escola, ao distanciamento entre teoria e prática. Scheibe e Aguiar (1999) chamaram a atenção para a divisão sofrida pelo curso, em dois blocos autônomos, colocando de um lado, as disciplinas dos fundamentos da Educação e, de outro, as das habilitações específicas. Também Bissolli da Silva (2003, p. 70) considerou que: “[...] não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista”.

Quanto aos chamados especialistas em Educação, sabemos que a sua atuação nas escolas, embora relevante em muitos sentidos, foi questionada pelos críticos devido à separação entre o trabalho de elaboração e o planejamento – reservado aos especialistas – e o trabalho de execução – de responsabilidade do professor (FREITAS, 1996). Pereira da Silva (2006) destacou dois aspectos na crítica aos especialistas, vinculados ao momento em que o Estado vivia um regime autoritário: seu papel como reprodutores das estruturas e relações de poder no interior da escola, representando os interesses do Estado e a crescente fragmentação do trabalho escolar, divisão de tarefas técnicas, imprimindo um caráter



tecnicista e pragmático à atuação do profissional da educação.

A vigência do Parecer CFE n. 252/1969 e da Resolução CFE no 2/1969 perdurou até a aprovação da LDB 9.394/1996 tendo, portanto, vigorado por três décadas. Nesse período, no que diz respeito ao aspecto legal, o curso de Pedagogia voltou-se para dois objetivos principais: formar pessoal docente para o magistério nos cursos normais e formar especialistas para atuação nas escolas de 1º e 2º graus. A preparação do professor primário em nível superior figurava como um “apêndice” das demais funções do curso, mas viável legalmente e possível de ser implantada no campo prático-institucional.

Entre a outorga e a autonomia – a LDB 9.394/1996 e a possível extinção do curso de Pedagogia

O título deste item demarca o contexto das intencionalidades antagônicas que caracterizou o momento que antecedeu as atuais definições a respeito do curso: (i) a proposta de transformação radical do curso de Pedagogia inscrita nas Indicações de Valnir Chagas, pelas quais se extinguiria o curso nos moldes em que fora até então organizado; (ii) as propostas construídas no âmbito da sociedade civil, especialmente por professores e acadêmicos, revitalizando o curso e atribuindo-lhe a função de formar os professores para o magistério dos anos iniciais de escolaridade.

A lei 5.692/1971 alterou a concepção e os objetivos do ensino primário e médio. A partir de então, o Conselho Federal de Educação, ainda por meio do conselheiro Valnir Chagas, preparou uma série de indicações, extinguindo o curso de Pedagogia no formato até então conhecido. Embora dedicada especificamente à regulamentação dos ensinos de 1º e 2º graus, essa lei preconizou um esquema de formação de professores diferenciados, assim enunciado no seu art. 30:

Exigir-se-á, como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries,



- habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em 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 à licenciatura plena.

§1º - Os professores a que se refere a letra "a)" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§2º - Os professores a que se refere a letra "b)" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971).

Segundo Durli (2007), a lei n. 5.692/1971 admitiu a existência de cinco níveis de formação de professores, a saber: formação de nível de 2º grau, com duração de 3 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 estudos, 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 alguma 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 e, portanto, a torná-lo apto para lecionar até a última série do 2º grau.

A regulamentação dessa estrutura ocorreu pela Indicação n. 22/1973, que fixou os princípios e as normas a serem observados na organização dos cursos de licenciatura. Para isto, o legislador propôs a subdivisão dos cursos em habilitações. Três ordens de licenciaturas foram então propostas em função do conteúdo e da metodologia de ensino: a) licenciatura para as áreas de educação geral; b) licenciaturas para as áreas de educação especial; c) licenciaturas para as áreas de formação pedagógica. As normas para as primeiras foram propostas pelas Indicações n. 23/1973 e 36/1973 e fixadas pelas Resoluções n. 23/1973 e 30/1974.

Na Indicação n. 67/1975, o conselheiro assumiu a tese da formação do especialista sobre uma base docente, conforme já havia anunciado no Parecer CFE n. 252/1969. Para a formação superior do professor dos anos iniciais de escolaridade, postulou um curso de duração curta, aberto aos concluintes do 2º grau, pedagógico ou não. A educação especial foi delimitada como acréscimo de formação, de modo que o professor, misto de educador e especialista, vivenciasse a perspectiva da “normalidade” como fator de contraste. O curso de Pedagogia permitia, agora, tanto o preparo do profissional para início de escolarização, como o do professor de educação especial e do especialista (CHAGAS, 1976, p. 70).

A Indicação 70/1976 posicionou-se no sentido de estabelecer para o curso de Pedagogia o papel de habilitar o especialista no professor licenciado. Esse especialista seria o pedagogo, mas também um especialista em teoria e fundamentos da Educação (CHAGAS, 1976, p. 104). Com vistas ao preparo desse profissional, apresentou uma hierarquização de níveis de habilitação: o de pós-graduação, notadamente mestrado; o de mais uma habilitação, como acréscimo a uma licenciatura; o de habilitação específica obtida em prosseguimento à licenciatura de curta duração; o de preparo sobre a atual formação pedagógica de 2º grau. Nesse



formato, o preparo de especialistas em Educação e dos professores destinados à docência no ensino de 2º grau, assim como o pedagogo em geral, poderia ser feito em habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura.

Foi definido também nessa indicação o currículo mínimo para cada habilitação, mantendo o princípio de uma parte comum a todas as habilitações e uma parte diversificada, incluída nela o estágio.

Durli (2007) relata sobre a existência de documento elaborado pelo conselheiro Valnir Chagas, não aprovado pelo CFE, indicando como função do curso de Pedagogia a formação do professor para atuar nos anos iniciais de escolaridade. A autora considerou ser esse um indício de que não havia vontade política por parte do Estado no sentido de formar o professor para os primeiros anos de escolaridade em nível superior.

As Indicações do conselheiro Valnir Chagas foram revogadas, em 1979, pelo ministro da educação Eduardo Portella, já num contexto de incipiente mobilização dos educadores que se organizaram no sentido de intervir nas políticas de reformulação dos cursos de formação, marcadas pelas decisões do Conselho Federal de Educação. No bojo dessa mobilização, organizou-se o Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores, iniciado com a criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (1980) e transformado em 1983 na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE. Esta, por sua vez, resultou, em 1990, na criação da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Em 1980, durante a I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Profissional da Educação com o objetivo de mobilizar professores e alunos em torno da reformulação do curso de Pedagogia que, desde as Indicações de Valnir Chagas, estava em debate nacional. Esse Comitê teve intensa atuação de 1980 a 1983, mobilizando professores e estudantes do país nas discussões



sobre a formação do educador.

Em encontro realizado em Belo Horizonte, no ano de 1983, foi elaborado um documento considerado basilar, que expressou os princípios gerais que passaram a fundamentar as ações do Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores: entre os princípios, o que definiu a docência como a base da identidade profissional de todo o educador e a necessidade de definição de uma base comum nacional para todos os cursos de formação de educadores, independentemente da etapa ou modalidade de ensino. Algumas universidades passaram, então, a incorporar a formação docente para o início da escolarização como uma das possíveis habilitações do curso de Pedagogia e, em muitos casos, de acordo com Scheibe (2001, p. 2), “exigida como pré-requisito para as demais habilitações, quando não única habilitação do curso, numa perspectiva pautada na compreensão de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”. Mediante esse movimento que foi se ampliando, os cursos de graduação em Pedagogia passaram a se configurar em torno das duas modalidades: a oficial e a delineada pelo movimento dos educadores (FORUMDIR, 2003).

Ao mesmo tempo em que os educadores do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação construía propostas e desenvolviam nas suas universidades as primeiras experiências ancoradas em seus postulados, acentuava-se também, no país, a adesão de determinados grupos às determinações dos organismos internacionais, subordinadas aos preceitos neoliberais e a uma racionalidade acentuadamente técnica de formação. A década de 1990, também caracterizada como período das reformas educacionais no país, é marcada por essa subordinação e por intensa proliferação de legislações relacionadas à educação superior e à formação de professores, particularmente após a aprovação da nova LDB em 1996. A forte tendência neoliberal que assinalou essa década de reformas trouxe em seu bojo a criação de



uma variedade de instituições com possibilidade de oferecer essa formação, além da criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) como local preferencial na preparação de professores para atuar nos anos iniciais de escolaridade. Nesse contexto, as entidades ligadas à área da Educação, frente à declarada intencionalidade de retirar do curso de Pedagogia a função de formar professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, mobilizaram-se na defesa da base docente como princípio de formação do curso de Pedagogia.

Os parâmetros legais estabelecidos pela nova LDB/1996 colocaram-se na contramão do pleito que o movimento dos educadores articulava. No artigo 64, a lei indica para o curso de Pedagogia a condição de um bacharelado profissionalizante, destinado a formar os especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino. Para a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi criada uma nova figura institucional, o Instituto Superior de Educação (ISE), e o curso Normal Superior.

Em sua tarefa de normatizar o curso de Pedagogia, o Conselho Nacional de Educação (CNE) defrontou-se com uma situação delicada, particularmente visível no momento da organização das diretrizes para o curso. De um lado, o percurso construído pelo movimento dos educadores e as práticas de formação que estavam se desenvolvendo no país; de outro, os preceitos estabelecidos pela lei.

Potencialidade e desafios das novas diretrizes do curso de Pedagogia

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) foram instituídas pelos pareceres CNE/CP n. 05/2005 e CNE/CP n. 03/2006 e pela Resolução MEC/CNE n. 01/2006. Estudos como os realizados por Scheibe (2006) e Durli (2007) revelam que as diretrizes aprovadas constituíram o resultado de um processo que envolveu comissões internas do Ministério da Educação, Comissões Bicamerais 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). Esse processo envolveu, portanto, intelectuais como mediadores dos diferentes interesses presentes na arena de confrontação em que se constitui o Conselho Nacional de Educação. Nessa arena, estiveram mais direta e fortemente representados dois projetos de formação de professores/educadores: a proposta de formação construída e defendida pelo amplo movimento coordenado pela ANFOPE, nas últimas duas décadas, e a proposta de formação de professores articulada no contexto das reformas da Educação Básica e do Ensino Superior, implantadas pelo governo desde a década de 1990.

Os embates vivenciados no processo de definição das diretrizes estiveram pautados no antagonismo das propostas apontadas. O que ocorre, no entanto, precisa ser compreendido na história da formação dos profissionais para a Educação no Brasil. A história do curso de Pedagogia evidencia tanto as necessidades que foram se colocando para a formação superior desses profissionais como também as tendências que se fizeram presentes no campo educacional em cada período da sua existência. A identidade do curso, portanto, foi sendo adaptada, não sem disputas, às indicações educativas que prevaleceram nos diversos momentos da história da Educação do país. Primeiro, ele serviu para formar os dirigentes educacionais do país, assim como os professores para os cursos normais de ensino médio que formavam os profissionais para a escolarização fundamental. O curso tinha esta identidade: pedagogo era o professor dos cursos normais e/ou o técnico em assuntos educacionais. Depois, ele passou a se identificar particularmente com a formação dos “especialistas” nos professores que vinham dos cursos normais ou mesmo de outras licenciaturas.

A identidade do pedagogo passou a ser, predominantemente, a do especialista supervisor escolar, orientador educacional, entre outras especificidades. Tal identidade foi sendo, aos poucos, questionada no interior da crítica ao tecnicismo pedagógico, que foi



adquirindo corpo nas décadas de 80 e 90, nas universidades entre os educadores que defendiam uma formação ampla e multidimensional dos professores das séries iniciais e para a Educação Infantil, no ensino superior, entendendo que essa formação deveria ocorrer no curso de Pedagogia. Essa foi a identidade que obteve hegemonia na construção das novas diretrizes curriculares aprovadas em 2006, concorrendo com outras concepções.

Quando foi solicitada à Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (SESu/MEC) a elaboração de um primeiro desenho das diretrizes curriculares em 1998, em atendimento à convocação feita pela Secretaria Superior do MEC (SESu/MEC), por meio do seu Edital 04/97, as instituições de ensino superior do país foram convidadas a apresentar suas sugestões sobre o assunto. Examinadas as respostas recebidas dos vários pontos do país e ainda incorporadas sugestões provenientes de discussão em reunião aberta, efetuada com as entidades nacionais do campo educacional envolvidas com o curso de Pedagogia, a comissão divulgou um documento inicial, em maio de 1999, denominado Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia, posteriormente encaminhada pelo MEC ao CNE, na qual o perfil do pedagogo foi definido como

profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais (BRASIL, 1999, p. 1).

A atual formulação oficial do curso, que se encontra nas DCN aprovadas em 2006, traduz em grande parte esse direcionamento para uma normalização operacional do curso. Há, no entanto, grandes desafios para a sua organização, que precisam ser considerados pelos projetos pedagógicos. Para além de uma formação comum de aprofundamento pedagógico geral e de gestão, o percurso formativo precisa dar conta de constituir as



bases docentes para a Educação Infantil nas suas especificidades e também para os anos iniciais do Ensino Fundamental. As experiências curriculares em andamento precisam ser acompanhadas pelas instituições formadoras e pelos pesquisadores da área educacional para possibilitar uma efetiva discussão das potencialidades colocadas pelas diretrizes e também para avaliar necessidades de acréscimos ou mudanças na legislação.

A docência como base da formação do pedagogo é uma concepção em processo de aprofundamento. A compreensão histórico-crítica da Pedagogia como ciência da prática educativa e ainda o entendimento de que a especificidade da Educação, nas atuais relações sociais, passa a ser determinada pela forma escolar (SAVIANI, 1992) trouxe em seu bojo a concepção de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. A base docente é entendida, pois, como essencial para o exercício do trabalho pedagógico, e este é compreendido como ato educativo intencional (KUENZER, 1999). Os educadores que participaram da discussão e do processo de construção da proposição defendida pela ANFOPE têm o entendimento de que a preparação para a docência deve englobar todos os aspectos significativos da ciência pedagógica. Não é por outra razão que se defende uma formação mais ampla para todos os professores licenciados, pois todos deveriam ser pedagogos também. Há, portanto, implícita na “guerra de posições” que separa a formação do pedagogo da formação docente, uma compreensão diferenciada do que vem a ser a docência.

O curso de Pedagogia, numa concepção sócio-histórica defendida pela ANFOPE e entidades parceiras, funda-se em uma organização curricular estabelecida por sólida formação teórica e interdisciplinar oferecida em, no mínimo, 3.200 horas de estudos, distribuídas em pelo menos quatro anos letivos. Pauta-se também pela unidade entre teoria e prática, articuladas desde o início do curso, em um percurso curricular unificado, não prevendo habilitações e tendo a docência como base da formação.



Essa docência, no entanto, é compreendida num sentido que vai além das funções de ensino na ação imediatamente submetida à sala de aula, mas incorpora as funções de professor, de gestor e de pesquisador. O profissional formado no curso de Pedagogia, desse modo, o pedagogo, é bacharel e licenciado ao mesmo tempo, formado para atuar no magistério, na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento da área da Educação. Engloba, portanto, de modo integrado, as funções de professor, de gestor e de pesquisador.

A concepção inicialmente apresentada pelo CNE no Projeto de Resolução de março de 2005 incorporou o princípio da docência como base do curso, porém num sentido restrito de docência. O percurso curricular apresentado visava uma formação idêntica àquela já apresentada para o curso normal superior em consonância com uma perspectiva reducionista e pragmática de formação.

Houve forte reação a esse projeto a partir das entidades mais envolvidas na discussão em processo, e o CNE reconsiderou e reelaborou sua proposta no sentido de atender de forma mais aproximada aos que reivindicavam as entidades do movimento dos educadores, ou seja, ampliando mais, no percurso curricular, a concepção de docência. As ambiguidades e indefinições, porém, que ainda persistem na legislação podem e devem ser consideradas como desafios a serem superados por todos aqueles educadores comprometidos com uma educação de qualidade para todos os brasileiros.



Referências

BISSOLLI DA SILVA, C. S. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1939.

_____. *Decreto-Lei n. 8.558*, de 4 de janeiro de 1946. Cria cargos isolados de provimento efetivo, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde e dá outras providências. 1946. (Mimeo.)

_____. Congresso Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Documenta*, Brasília, n.1,1962.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer 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.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 251/1962. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, n. 11, p. 59-65, 1963a.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE n. 62/1962. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. *Documenta*, Brasília, n. 11, 1963b.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 12, de 3 de fevereiro de 1967. Trata da formação de professores para as disciplinas específicas do ensino médio técnico. *Documenta*, Brasília, n. 22, 1967.



BRASIL. Lei n. 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968.

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

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. *Documenta*, Brasília, n. 100, p. 113-117, 1969b.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12/8/1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura. A formação de Recursos Humanos para a Área da Educação. *Documento II - C.E.A.E.*, Brasília, 1978.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Projeto de Resolução*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. MEC/CNE, Brasília, 17 mar. 2005a. (Mimeo).

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 5/2005*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso



de Pedagogia: CNE, Brasília, 13 dez. 2005b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: abr. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 3/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. CNE, Brasília, 21 fev. 2006a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>, Acesso em: abr. 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, p.11.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC/SeSu. *Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*. MEC/ SeSu, Brasília, 1999 (Mimeo).

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papyrus, 1996.

CHAGAS, V. *Formação do magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.

CUNHA, L. A. A organização do campo educacional: as Conferências de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 3, n. .9, mai. 1981.

DURLI, Z. *O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

EVANGELISTA, O. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. *Educação e Pesquisa*, São



Paulo, v. 27, n. 2, jul/dez. 2001. p.247-259.

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

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

FORUMDIR. *Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia*. Porto Alegre/RS, dez. 2003 (Mimeo).

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

KUENZER, A. Z. A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 21, n. 42, p. 145-167, jan/jun.1999.

PEREIRA DA SILVA, M. S. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: debates e embates na formação do pedagogo. *Educação em Foco*, Juiz de fora, v. 10, n. 1 e 2, p. 113-137, 2006.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1992.



SAVIANI, D. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. *Paidéia* – Cadernos de Psicologia e Educação, São Paulo – USP, v. 14, n. 28, p.113-124, mai./ago. 2004.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SCHEIBE, L. *Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares*. A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil. ANPEd, Sessão Especial, 2001 (Mimeo.).

_____. O curso de Pedagogia no embate entre concepções de formação. In: GUIMARÃES, V. S. *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. Campinas: Papyrus, 2006.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, A. F. da. *Formação de professores para a Educação Básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)*. 2004. 388 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, mai./jun./jul./ago., 2000.

TEIXEIRA, A. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

VIDAL, D. G. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.



Education major in Brazil: looking back on the past, understanding the present

Abstract

The objective of this paper is to analyze the history of the University Major in Education in Brazil to better understand the perspectives it presents for the development of the Brazilian educational field. It clarifies its inclusion within the broader disputes that are always present in educational definitions of a nation. Its history is discussed considering the sociocultural context in which it was immersed in, and the jurisprudence present in educational laws, curriculum guides that characterized different professional profiles of graduates of the course. Three moments on the trajectory of the course are taken as main references: the movement of educators in the 1920s and 1930s, focusing on two experiences of primary level teacher formation, the period covered by the history of the course since its inception in 1939 until changes filed in the context of laws 4.024, 1961, 5.540, 1968 and 5.692, 1971 and also the period characterized by antagonistic intentions regarding the course, from the mid-1970s, in which the debates about course led to the current definitions. The objective of this analysis is to highlight fundamental issues which are embodied in the historical disagreements in relation to Major of Education and the identity of the teacher, placing them in the face of educational projects in development.

Keywords: major in education; course history; projects disputes; national curriculum guidelines.

