

DOCÊNCIA COMO BASE E IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Vera Lúcia Bazzo
UFSC
vbazzo@gmail.com

Leda Scheibe
UNOESC
lscheibe@uol.com.br

Zenilde Durli
UFSC
zenildedurli63@gmail.com

Zenir Maria Koch
UDESC
zenirkoch@yahoo.com.br

Este trabalho retoma a discussão sobre a identidade do Curso de Pedagogia no Brasil, com análises sobre sua trajetória desde seu surgimento, em 1939, até os dias atuais, sobretudo após o direcionamento imposto pela homologação das suas últimas diretrizes nacionais – DCNs. Valendo-se dos resultados de uma pesquisa que buscou identificar os elementos constitutivos da identidade do Curso de Pedagogia a partir do estudo de seus componentes curriculares, as autoras desenvolvem reflexões sobre os determinantes históricos do curso, sua expansão quantitativa e sobre as implicações decorrentes das reformas educacionais na formação docente. Focaliza, em especial, o movimento dos educadores pela definição das diretrizes curriculares para a formação dos profissionais da Educação Básica, acompanhado do embate, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, acerca da criação de uma nova instituição de ensino superior destinada à formação desses profissionais: os Institutos Superiores de Educação – ISEs e os Cursos Normais Superiores. No âmbito das mobilizações e do movimento das entidades científicas da área da educação, defende-se a base comum nacional para o Curso de Pedagogia e a docência como eixo central dessa formação. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia, considerada uma licenciatura plena, de acordo com a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, o referido curso destina-se à formação do pedagogo para atuar na docência da Educação Infantil,

nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio na Modalidade Normal, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e, ainda, na gestão educacional. Tais determinações redesenham o currículo do Curso de Pedagogia na expectativa de assegurar a almejada qualidade na formação para a docência. As DCN que passaram a vigorar após 2006, por sua vez, apresentam uma estrutura baseada em maior flexibilização, cujo formato teria por finalidade propiciar mais autonomia às instituições, promovendo maior diversidade disciplinar nos currículos dos cursos. Esta mudança poderia, por um lado, possibilitar formações variadas, mas, por outro, estimular alguma descaracterização na formação de um mesmo profissional, assunto a ser ainda melhor estudado. Na especificidade deste estudo, confirmou-se o entendimento de que a identidade do Curso de Pedagogia vai se configurando em função das concepções que assume ao longo de sua história, deixando claro, porém, que a ênfase na docência, hoje claramente configurada nas DCNs, representa um importante marco na sinalização de sua possível caracterização.

2

Palavras-chaves: Curso de Pedagogia; Docência; Identidade.

Introdução

Em sua atual formulação legal, o Curso de Pedagogia, curso de graduação de nível superior no Brasil, constitui-se numa licenciatura destinada à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; professores para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; professores para o ensino na educação profissional, área de serviços e apoio escolar; profissionais para as atividades de organização e gestão educacionais; e formação de profissionais para as atividades de produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Constitui-se, portanto, em espaço acadêmico central do campo de conhecimento da educação no país e, sendo um curso de licenciatura destinado primordialmente à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sua importância é estratégica para a educação brasileira.

Ademais, é uma das graduações com maior número de matrículas na rede de educação superior no país, tendo 614 mil estudantes matriculados, segundo o censo educacional de 2014 (INEP, 2014). Apenas os cursos de Administração, com 800 mil

alunos e os cursos de Direito, com 769 mil alunos matriculados superavam, em número de matrículas, aquelas dos cursos de Pedagogia, conforme dados do mesmo censo.

Neste artigo, apresentamos os resultados de um trabalho de investigação que buscou analisar a construção da identidade desse curso no Brasil, compreendendo como tal o estudo das concepções de formação e de profissionalização assumidas ao longo da sua história, desde sua criação em 1939. A identidade de um curso, conforme a estamos considerando, é forjada em um contexto amplo no qual operam múltiplas determinações, a começar pelo projeto educativo abraçado pela nação e suas consequentes políticas educacionais surgidas tanto no contexto de criação do curso quanto no período de seu desenvolvimento. Importa, portanto, considerar também o impacto dos embates políticos travados por sujeitos históricos diversos, que se mobilizam para discutir e aprovar seus projetos no desenho e na concepção do curso. Dessas disputas, lideradas pelas entidades representativas da área da educação, foram sendo gestadas as diretrizes curriculares nacionais específicas do curso que hoje o regulamentam e também aquelas de formação mais geral dos docentes, definindo seu marco teórico e ideológico.

3

Antecedentes históricos e a expansão do Curso de Pedagogia no Brasil

Instituído pelo Decreto-Lei no 1.190, de 04 de abril de 1939 (1939), que criou a Faculdade Nacional de Filosofia no âmbito da Reforma Francisco Campos,¹ durante o governo autoritário de Getúlio Vargas, o Curso de Pedagogia atendeu aos ditames de uma proposta universitária profissionalizante. Esse Decreto tornou obrigatório, a partir de 1943, o diploma de licenciado em Pedagogia para o exercício do magistério em cursos de formação de professores de 1º grau, e o diploma de bacharel em Pedagogia para o exercício dos cargos técnicos em educação. Sua instalação se deu, então, com duas finalidades centrais: 1) formar técnicos em educação para atuar junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino, a partir da titulação de bacharel alcançada após três

¹ A Reforma Francisco Campos ocorreu no início dos anos de 1930 e se efetivou por meio de uma série de decretos. Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932, consolida as disposições sobre o ensino secundário.

anos de estudos; 2) formar professores para o exercício da docência no ensino secundário, particularmente no Curso Normal, mediante o acréscimo de mais um ano de estudos denominados de Didática ao já cursado bacharelado (Scheibe & Aguiar, 1999; Scheibe & Durlí, 2011). Em sua constituição, o curso, então, caracterizou-se por uma organização curricular que separava bacharelado e licenciatura, o conhecido “esquema 3 + 1”, (Silva, 2003; Chagas, 1976; Saviani, 2004; Scheibe & Aguiar, 1999; Tanuri, 2000), no qual o bacharelado (três anos) era pré-requisito à obtenção do diploma de licenciado (um ano). O bacharelado constituía-se, portanto, em base da formação do pedagogo, permanecendo essencialmente com essa mesma configuração, embora tenha havido algumas propostas de mudança,² até o final da década de 1960 (Scheibe & Durlí, 2011).

Nesse período, o campo de atuação do Pedagogo era bastante restrito, pois as instâncias administrativas ligadas à educação, nas quais o bacharel poderia atuar, ainda estavam sendo organizadas no cenário nacional. Quanto à inserção no magistério normal, esse espaço era disputado com os demais licenciados. Tal condição de empregabilidade dos egressos e a baixa demanda social por esse profissional, em um sistema de ensino que ainda se organizava, acabaram por limitar a expansão do curso.

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, uma vez que o regime instaurado não poderia prescindir de um mínimo de consenso e de legitimação. Em razão disso, as políticas educacionais, notadamente as relativas ao ensino superior – em 1968 – e as do ensino primário e médio – em 1971 – sofreram ampla reformulação. 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 técnico-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. Com base nesses princípios e nas necessidades do mercado de trabalho daquele momento

² As propostas de mudança então havidas podem ser observadas nos seguintes documentos: Decreto-Lei n. 9.092, em que se tentou substituir o esquema 3 + 1 pela obrigatoriedade de 4 anos de formação em faculdades de Filosofia, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura; Parecer CFE n. 251/1962, o qual indicava as disciplinas que deveriam compor o currículo mínimo do Curso de Pedagogia; Parecer CFE n. 292/1962, que fixou as matérias pedagógicas para a licenciatura; Parecer CFE n. 12/1967, que tratou da formação de professores para as disciplinas específicas do ensino médio técnico.

específico do desenvolvimento das forças produtivas, foram definidos alguns setores especializados para os sistemas de ensino, os quais demandavam profissionais “qualificados” para desempenhar as funções então requeridas.

Pelo Parecer CFE n. 252/1969 e a Resolução CFE n. 2/1969, o Curso de Pedagogia passou a atender essas exigências, com a possibilidade de opção pela trajetória curricular de acordo com as tarefas a serem desempenhadas pelo pedagogo como profissional da educação. Permaneceu um currículo mínimo, contemplando uma parte comum do curso, e criou-se uma parte diversificada, contemplando habilitações: 1) Magistério do Ensino Normal; 2) Orientação Educacional; 3) Administração Escolar: a) Administração de Escola de 1º e 2º Graus, b) Administração de Escola de 1º Grau; 4) Supervisão de Ensino: a) Supervisão de Escola de 1º e 2º Graus, b) Supervisão de Escola de 1º Grau; 5) Inspeção Escolar: a) Inspeção de Escola de 1º e 2º Graus, b) 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 apenas nas escolas de primeiro grau (Durli, 2007; Scheibe & Durli, 2011).

Essa normatização, que permaneceu regulando os cursos de Pedagogia até a homologação da Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 (1996) (LDB), anunciava três possibilidades de atuação aos egressos do curso. Duas delas, bem definidas nas habilitações então criadas – a de professor nas disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores; e a de especialista, conforme a habilitação escolhida. A terceira, a de professor primário, desde que fossem incluídos no percurso de formação 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). Essa possibilidade de formação ampliou o campo de atuação do pedagogo e inspirou a oferta do curso em muitas instituições no país. No início da década de 1970, quando o Curso de Pedagogia acabara de ser regulamentado, das 61 universidades brasileiras, 57 mantinham Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Essas Faculdades ofereciam 854 cursos, dos quais 138 eram de Pedagogia (Brzezinski, 1996; Durli, 2007).

No ano de 1974, havia no Brasil 286 cursos de Pedagogia: 26 eram ofertados por instituições de dependência administrativa federal, 32 por instituições estaduais, 25 por instituições municipais e 203 por instituições particulares (Durli, 2007). Segundo

Quaresma (1997), nesse período, a expansão do Curso de Pedagogia ocorreu inserida no fenômeno da expansão pela via da privatização e interiorização do ensino superior.

No final dos anos de 1970 e durante toda a década de 1980, o Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador,³ mais tarde transformado em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outras lutas referentes às condições de trabalho e carreira, esteve à frente de mobilizações pela formação dos profissionais da educação em nível superior. Essa mobilização fortaleceu o Curso de Pedagogia enquanto *locus* de formação dos professores para o então denominado Pré-Escolar e também para o Ensino Primário. Assim, com base na abertura anunciada pela legislação de 1969 – Parecer CFE n. 252/1969 e Resolução CFE n. 2/1969, na mobilização das entidades científicas da área da educação e também por demanda de formação superior aos professores do próprio sistema de ensino, na década de 1980, muitas universidades/faculdades efetuaram reformas curriculares no curso de Pedagogia.

Para além das habilitações referentes à formação de especialistas e à docência no segundo grau, nas décadas de 1980 e 1990, outras foram autorizadas pelo Conselho Federal de Educação, voltadas à formação de professores, tais como: educação infantil, ensino primário, educação de jovens e adultos, educação especial, educação hospitalar, tecnologia ou informática na educação. Essa mudança na base da identidade formativa – de bacharelado para licenciatura – ao mesmo tempo em que ampliava as possibilidades de atuação do pedagogo impulsionou a expansão do curso.

A legislação que normatizou o Curso de Pedagogia no final da década de 1960 permaneceu até a aprovação da LDB. Nesse ano, havia no Brasil 513 cursos de Pedagogia, sendo: 215 (41,91%) em instituições vinculadas à rede pública e 298 (58,09%) vinculados a instituições de ensino superior privadas. Do total de cursos, 271 (52,83%) estavam abrigados em universidades, e 242 (47,17%) em instituições de ensino superior de outra natureza jurídica como escolas isoladas e faculdades. Comparando esses números com aqueles do ano de 1990, observa-se uma expansão significativa. Foram 128 novos cursos no período de seis anos. Do início da década de 1970 (138 cursos) até 1996 (513 cursos), em um período de 26 anos, portanto, houve uma expansão de 371,74%.

³ O Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador teve seu início no âmbito do Comitê Pró-Formação do Educador, nos anos de 1980 a 1983. Em 1983, o Comitê foi transformado em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE – e, em 1990, em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (Durli, 2007).

A aprovação da LDB, no contexto da reforma educacional brasileira dos anos 1990, suscitou novas questões a serem enfrentadas pelo Curso de Pedagogia, especialmente em relação a sua identidade. O artigo 62 dessa Lei estabeleceu que a formação de docentes para atuar na Educação Básica dar-se-ia em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo, porém, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal/ Magistério, estabelecendo com essa determinação uma inusitada paridade entre formação superior e formação de nível médio para os profissionais docentes do Ensino Fundamental.

No contexto das disputas relativas ao *locus* de formação de professores da Educação Básica a partir da promulgação da LDB, a questão mais polemizada foi a criação de uma nova instituição de ensino superior destinada à formação desses profissionais: os Institutos Superiores de Educação – ISEs.⁴ Este *locus* alternativo à universidade foi regulamentado no artigo 63 da mencionada Lei, no qual ficou estabelecido que estes institutos manteriam: 1) – cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; 2) - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de ensino superior que quisessem se dedicar à educação básica; 3) - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Com isso, embora a legislação possibilitasse que os ISEs fossem “abrigados” nas universidades, destinava-se privilegiadamente a formação dos profissionais da Educação Básica a uma nova institucionalização quase sempre fora delas.

Esta Lei reduziu a finalidade do Curso de Pedagogia à formação de especialistas, transferindo a uma nova licenciatura, o Curso Normal Superior, a função de formar professores para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Pelo Decreto-Lei no 3.276, de 06 de dezembro de 1999 (1999), o Ministério da Educação tentou restringir exclusivamente aos Cursos Normais Superiores a formação desses professores. Contra isso, desencadeou-se grande e imediata mobilização no interior das universidades e de entidades científicas, às quais se aliaram muitos intelectuais influentes

⁴ Historicamente, a primeira delas é o Curso Normal de Nível Médio, depois o Curso de Pedagogia e, após a LDB, o Curso Normal Superior.

no campo da educação. Posteriormente, e pela força de tal reação, a exclusividade destinada ao Normal Superior foi revertida, facultando-se ao Curso de Pedagogia permanecer com a função de formar professores.

Três anos após a promulgação da LDB, portanto em 1999, quando a procura pela formação em nível superior já andava a passos largos, havia 688 cursos de Pedagogia no país, 285 (41,42%) vinculadas à rede pública e 403 (58,58%) às instituições da rede privada de ensino. A universidade figurava como *locus* preferencial à oferta onde estavam 432 (62,80%) cursos. Estes dados revelam uma taxa de crescimento do curso de Pedagogia, entre os anos de 1996 e 1999, em torno de 25,44%, acompanhada por uma evolução similar no crescimento da matrícula, que ficou em torno de 26,48% (Durlí, 2007).

Em relação ao Normal Superior, o registro de sua existência consta na sinopse estatística do INEP de 1999, ano em que as discussões e as disputas em torno da criação desse novo *locus* de formação ainda suscitavam grande mobilização. Nos anos subsequentes, até 2005, foram criados 871 (2005) cursos de Normal Superior no país. Deste total, 569 (65,33%) vinculados a universidades e 302 (34,67%) a faculdades integradas, faculdades, escolas e institutos, mantendo-se, assim, ao longo do período em análise, o ambiente universitário como *locus* de oferecimento privilegiado dessa formação. Desses 871 cursos, 209 (29,81%) estavam vinculados a instituições de caráter público, e 492 (70,19%), a instituições de caráter privado, quadro que se diferencia significativamente se comparado ao ano de 2001, em que 80,87% deles eram públicos - notadamente em instituições estaduais de ensino que ofereciam formação continuada a professores em exercício e a professores sem esta diplomação - e somente 22, cerca de 19,13%, eram privados. Nessa direção, segundo Campos (2004, p.13), a predominância dos cursos em ambiente universitário nos anos de 2001 a 2003 deveu-se, em grande medida, “à presença das universidades estaduais nos programas especiais de formação para docentes em serviço, largamente implementados em algumas regiões do país”. Neste período, o percentual de cursos instalados em instituições não universitárias foi menor, mas não deixou de ser significativo, uma vez que 76.360 professores foram então formados em nível superior não universitário. No período de 2000 até 2005, embora tenha havido crescimento de 179,93% no número de cursos de Pedagogia, a expansão do Normal Superior foi surpreendente.

Atenuadas as disputas relativas ao *locus* de formação, permanecia o desafio de criar diretrizes curriculares para o curso. Essa discussão vinha sendo enfrentada pelas entidades científicas da área da educação desde a década de 1990. Havia, também, iniciativas provenientes do Ministério da Educação, que constituía Comissões de Especialistas de Ensino com o intuito de coordenar e colaborar nas discussões acerca das diretrizes não só do Curso de Pedagogia, mas de todos os cursos superiores então existentes.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: elementos constitutivos de uma identidade em construção.

Aprovadas pela Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006 (2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia constituíram-se no resultado de um longo processo de tensionamento entre propostas antagônicas e da busca de consensos possíveis em relação à identidade do curso. Envolveu comissões internas do Ministério da Educação, Comissões Bicamerais do Conselho Nacional de Educação, Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia, entidades científicas e associações da área da educação (ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, CEDES, entre outras) em um movimento arbitrado pelo Estado. Muitos intelectuais participaram das discussões como mediadores dos diferentes interesses presentes na arena de confrontação em que se constituiu o Conselho Nacional de Educação (Durlí e Bazzo, 2008), no período de 1997 a 2006, quando estiveram em disputa diversas propostas e interesses.

Entre as principais mudanças estabelecidas para o Curso de Pedagogia pelas novas diretrizes curriculares destacam-se a alteração de sua finalidade, a extinção das habilitações, o aumento da carga horária mínima para a integralização do curso e a flexibilização curricular.

Na letra da lei, atualmente o Curso de Pedagogia se destina à:

[...] formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

(Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006 (2006)).

A organização curricular do curso, desde a legislação de 1969, privilegiava a existência de “habilitações”. As destinadas à formação de docentes caracterizavam-se como licenciaturas. Já aquelas dedicadas à formação de profissionais denominados “especialistas” em assuntos educacionais caracterizavam-se como bacharelados. Pela atual resolução, as habilitações são extintas: “As habilitações em Cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006 (2006)). O curso passou a ser, então, uma licenciatura, por privilegiar uma base docente obrigatória, tendo por fundamento a ideia central de “base comum nacional” para a formação dos profissionais da educação defendida pelo movimento dos educadores e considerada pela ANFOPE, desde 1983, como contraposta à concepção de pedagogo desvinculada de uma preparação para a docência.

Estas diretrizes, no entanto, retomam a formação dos especialistas quando expressam que: “A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e n. 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96” (Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006 (2006)). Este artigo da LDB citado na Resolução trata exatamente da formação dos especialistas quando diz: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino [...]”. Assim, no mesmo documento em que aparentemente são extintas, as habilitações tradicionais são

reafirmadas. Essa é uma das imprecisões que aparecem nessas diretrizes. Tais ambiguidades são resultado de interesses diversos, mesmo antagônicos, e em disputa no processo de construção de consensos que culminou com a homologação da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006 (2006)). Cabe, no entanto, destacar que a formação de especialistas não prescinde da base docente afirmada nestas diretrizes.

A duração do curso foi estabelecida em 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, reivindicação das associações científicas de defesa da formação do educador. Esta determinação de carga horária mínima para o Curso de Pedagogia ultrapassava aquela regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura de graduação plena (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (2002)) que então normatizavam a formação de professores no país, e que definiam como carga horária mínima dos cursos 2.800 horas. Hoje temos novas diretrizes, aprovadas em 2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica consubstanciadas no Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 09 de junho de 2015 (2015) e na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (2015). Estas diretrizes que atualmente regulamentam os cursos de licenciatura no país e também a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica definem para todas as licenciaturas o mínimo de 3.200 horas, avançando ainda na determinação de uma duração mínima de quatro anos para a integralização curricular. Esta, outra importante reivindicação das associações educacionais para garantir condições de melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura, os quais, sob a legislação anterior, poderiam ser integralizados em menor tempo, muitas vezes em apenas três anos, como acontecia principalmente nas instituições privadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), é importante salientar, constituíram-se como uma nova formulação curricular para todos os cursos de licenciatura e modalidades de ensino no país após a LDB de 1996. Vieram em substituição aos currículos mínimos que vigoraram até a implantação dessa Lei e que estabeleciam a unidade nacional curricular de forma mais rígida (disciplinas obrigatórias, por exemplo, para todo o país). As DCN que passaram a vigorar, por sua vez, apresentam uma estrutura baseada em maior flexibilização, cujo formato teria por finalidade propiciar mais

autonomia às instituições na organização curricular, promovendo com isso maior diversidade disciplinar nos currículos dos cursos. Tal mudança poderia, por um lado, possibilitar formações mais variadas, mas, por outro, estimular alguma descaracterização na formação de um mesmo profissional. Este é um tema a ser ainda mais estudado.

As diretrizes para o Curso de Pedagogia, como já dito, propõem uma organização ampla e sugerem que os cursos contemplem três núcleos de estudos, a saber: 1) núcleo de estudos básicos; 2) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e 3) núcleo de estudos integradores (Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006 (2006)). Sugerem, também, que a articulação destes núcleos e do corpo de conhecimentos que lhes dá sustentação seja orientada pelos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Grande parte dos cursos de pedagogia, mesmo antes da homologação dessas diretrizes, já vinha se orientando nos moldes depois assumidos pela nova legislação. O Conselho Nacional de Educação, a quem compete o estabelecimento da normatização curricular dos cursos, instituiu, de certa forma, os elementos constitutivos da identidade do curso que já vinha se implantando entre aqueles que acompanhavam a discussão nacional, a qual defendia a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental como a base comum docente para o Curso de Pedagogia.

A organização do curso em três núcleos (núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e núcleo de estudos integradores), para os quais as diretrizes estabelecem tempos curriculares diferenciados, aponta para a identidade construída pela discussão nacional, ao eleger os aspectos teóricos dos conteúdos como aqueles aos quais se destina a maior carga horária do curso – 2 800 horas, de um conjunto de 3 200.

Outro elemento importante na definição dessa identidade aparece nos Artigos 2º e 7º das referidas diretrizes, os quais anunciam a centralidade da docência entre as diversas finalidades formativas do curso. Senão vejamos:

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

áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Grifo nosso), (Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006 (2006)).

Também o Art.7º, inciso II da Resolução, especifica que os estágios supervisionados devem, *prioritariamente*, realizar-se na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além da prioridade que as diretrizes determinam em relação à base docente do curso, a referência que fazem em relação à gestão e à pesquisa indicam claramente que estes conteúdos e as funções que propiciam – de gestor e de pesquisador educacionais, devam ser acrescidas à docência.

13

A docência como base da formação do profissional do magistério

O movimento pela construção de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação, de acordo com Scheibe e Bazzo (2001) vem ocupando um lugar de destaque na história da educação brasileira das últimas décadas e, conseqüentemente, também na definição da identidade do Curso de Pedagogia. Esta expressão “base comum nacional” foi cunhada pelo Movimento Nacional de Formação do Educador, no início da década de 1980, num momento em que as forças sociais empenhavam-se na luta pela redemocratização do país. Os educadores mobilizaram-se pela reformulação do Curso de Pedagogia e das demais Licenciaturas, contrapondo-se a imposições definidas nas instâncias oficiais, tendencialmente desprofissionalizadoras da área.

Essa mobilização iniciou-se já nos anos finais de 1970, no contexto das lutas contra o regime militar. Em 1980, criou-se o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, cuja evolução originou, em 1990, a ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e, mais ou menos concomitantemente, o FORUNDIR – Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras. Estas duas associações destacaram-se pelo acompanhamento que deram e continuam dando à construção coletiva de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação e pelo seu empenho na luta política para assegurar os princípios que orientam esta formação.

A concepção de base comum nacional para a formação de professores esteve marcada, no contexto desse movimento mais amplo, por dois sentidos complementares: 1) um sentido político, caracterizando-a como instrumento de luta pela formação e pela carreira do educador e 2) um sentido teórico, constituindo-a como princípio orientador dos currículos dos cursos de formação dos educadores (Durlí, 2007).

No contexto desse movimento e da ideia de uma base comum nacional para os cursos de formação de professores, firmou-se como princípio basilar que *a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador* (ANFOPE, 1998). Tal princípio passou a ser alvo de debates intensos no sentido de sua formulação enquanto um novo paradigma, e os primeiros entendimentos sobre a base comum nacional começaram a ser apontados. Entre eles:

- A) A base comum nacional como garantia de uma prática comum nacional a todos os educadores, qualquer que fosse o conteúdo específico de sua área de atuação. Esta base comum deveria, portanto, contemplar estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a desenvolver a capacidade crítica do educador, em face da realidade da sua atuação.
- B) A construção da base comum como um processo, tendo, portanto, caráter histórico e evolutivo.
- C) A base comum como diretriz envolvendo uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através da definição de um corpo de conhecimento fundamental. Essa concepção deveria traduzir uma visão de homem situado historicamente - uma concepção de educador comprometido com a realidade do seu tempo e com um projeto de sociedade justa e democrática.
- D) A base comum como um corpo de conhecimento capaz de aprofundar o domínio filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo, dentro de uma abordagem crítica, que explore o caráter científico da educação, tomando como referência o contexto socioeconômico e político brasileiro.

E) A base comum como um ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação.

F) A base comum como instrumento de luta e como diretriz para a reformulação dos cursos de formação do educador (*apud* Scheibe e Aguiar, 1999, p. 228-229).

Esteve também sempre presente na articulação do movimento dos educadores a ideia de que não seria possível reformular os cursos destinados aos profissionais do magistério de forma isolada de suas condições de formação e de profissionalização. Esta compreensão, desde então, tem aglutinado educadores e instituições de ensino na defesa da docência como base dessa formação, aliada à permanente busca de uma política cada vez mais global e integrada de valorização dos profissionais da educação, contemplando além de sua formação inicial e continuada, questões de carreira e de salário (Scheibe e Bazzo, 2001, p. 95).

Este entendimento passou a acenar para a necessidade de mudanças curriculares significativas nos cursos de formação dos profissionais do magistério, hoje assim considerados na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, Art. 2º, § 4º:

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (2015)).

O Capítulo II desta mesma Resolução, que trata da “Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica: Base Comum Nacional”, determina, no seu Art.5º, que esta formação deve ser assegurada a todos os profissionais do magistério, ou seja, a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como um processo emancipatório e permanente, que reconhece a especificidade do trabalho docente, bem

como a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica estará no centro da formação dos professores no país.

Considerações Finais

Como vimos neste estudo, em sua atual formulação legal, o Curso de Pedagogia foi se constituindo numa licenciatura, cuja base docente destina-se hoje à formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. A partir desta base docente, forma também professores para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; professores para o ensino na educação profissional, área de serviços e apoio escolar; profissionais para as atividades de organização e gestão educacionais; e formação de profissionais para as atividades de produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Tal identidade foi sendo forjada ao longo do seu percurso histórico e construída coletivamente no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação. A ideia central de uma base comum nacional para tal formação, assim como entendida pelo movimento, surgiu como contraposição à concepção de pedagogo como sendo um generalista, o que não contemplava em sua formação a preparação para a docência, o ser professor. Os embates travados pelo movimento trouxeram a compreensão de que esta base não deveria ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador em todas as suas manifestações, incluindo nessa ideia a definição de um corpo de conhecimento necessário para sua fundamentação (CONARCFE, 1983).

O princípio da *docência como base* foi brotando das discussões em torno da identidade do pedagogo, embora esta seja uma formulação que extrapola o Curso de Pedagogia, pois diz respeito à formação de todos profissionais do magistério.

A compreensão do que seja “docência como base” implica, no entanto, numa compreensão efetiva do trabalho que envolve a figura do educador, e de todas as suas responsabilidades. Uma *base docente* se faz necessária para uma efetiva compreensão do trabalho escolar, mesmo sendo este trabalho de naturezas diversas, como fica bem claro nas próprias diretrizes. A “docência como base” para todos os profissionais do magistério refere-se, portanto, aos componentes comuns de formação desejáveis a todos aqueles que

irão exercer o trabalho educativo, em ambientes escolares ou fora deles, mas sempre comprometido com a tarefa de socialização e de produção do conhecimento.

Cabe, finalmente, sistematizar de forma resumida os principais princípios elencados para a constituição da base desejada, quais sejam: a) sólida *formação teórica* e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc) que permitam a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; b) *Unidade entre teoria e prática* que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e da prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica em novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social; c) *gestão democrática* como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares; d) *compromisso social* do profissional da educação com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas destes profissionais professores articuladas com os movimentos sociais; e) *trabalho coletivo e interdisciplinar* entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permite a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar; f) *incorporar*

a concepção de formação continuada, em contraposição à ideia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho; g) *avaliação permanente* dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares.

A se conseguir realizar essas promessas constantes das atuais Diretrizes Curriculares para a Formação dos Profissionais da Educação, articuladas àquelas que dizem respeito explicitamente ao Curso de Pedagogia, podemos ousar dizer que grandes mudanças marcadas por sólidas esperanças de uma melhor formação de professores se avizinham, a despeito das ameaças que o atual momento político brasileiro nos apresenta.

Referências:

- ANFOPE (1998). *Documento Final IX Encontro Nacional*. Campinas: ANFOPE, 1998.
- Brzezinski, I. (1996). Pedagogia e formação de professores: Dilemas e perspectivas. In Ensino e pesquisa em didática, metodologias e prática de ensino: *Anais do VIII ENDIPE*, Florianópolis, abril, 1996 (61-62).
- Campos, R. F. (2004). *O cenário da formação de professores no Brasil: Analisando os impactos da reforma da formação de professores*. 2004. Texto cedido pela autora.
- Chagas, V. (1976). *Formação do magistério: Novo sistema*. São Paulo: Atlas.
- Decreto-Lei no 1.190, de 04 de abril de 1939* (1939). Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Brasil.
- Decreto-Lei no 3.276, de 06 de dezembro de 1999* (1999). Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasil.
- Durli, Z. (2007). *O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: Concepções em disputa*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Durli, Z. & Bazzo, V. L. (2008). Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia: Concepções em disputa. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB*. 3 (2), 201-226.
- Freitas, H. C. L. (1999). A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, 20 (68), 17-44.

Freitas, H. C. L. (2012). Formação inicial e continuada: A prioridade ainda postergada. In D. A. Oliveira & L. F. Vieira. *Trabalho na educação básica: A condição docente em sete estados brasileiros* (91-130). Belo Horizonte: Fino Traço Editora.

INEP (2014). Sinopse do Censo do Ensino Superior 2014. Brasília: INEP, 2014.

Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Ministério da Educação. Brasília.

Parecer CNE/CP nº: 2/2015, de 09 de junho de 2015 (2015a). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Ministério da Educação, Brasília.

Quaresma, M. R. (1997). Expansão dos cursos de Pedagogia no Brasil. Comunicação científica: *Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*. Campinas, 14-19 dez. 1997 (551-560).

Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 (2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Brasil.

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

Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação, Brasília.

Saviani, D. (2004). O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: Perspectiva histórica. *Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação*, 14 (28), 113-124.

Scheibe, L. & Aguiar, M. A. (1999). Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, 20 (68), 220-238.

Scheibe, L. & Bazzo, V. L. (2001). A construção de uma base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil. *Contrapontos*, 1 (1), 91-103.

Scheibe, L. & Durlí, Z. (2011). Curso de Pedagogia no Brasil: Olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em Foco*, 14 (17), 79-109.

Silva, C. S. B. (2003). *Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade*. Campinas, SP: Autores Associados.

Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 61-193.