

**Revista Internacional de
Formação de Professores
(RIPF)**

**ISSN: 2447-8288
v. 2, n.1, 2017**

**DE PEDAGOGOS A PROFESSORES: BALANÇO DE UMA
DÉCADA DAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS
DE PEDAGOGIA NO BRASIL**

**FROM PEDAGOGUES TO TEACHERS: BALANCE OF A
DECADE OF THE CURRICULAR GUIDELINES OF THE
PEDAGOGY COURSES IN BRAZIL**

Submetido em 25 setembro 2016

Avaliado em 10 outubro 2016

Aceito em 15 dezembro 2016

MASCARENHAS, Aline
Daiane Nunes

Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1993). Atualmente é professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Contato: marisadelcioppoelias@gmail.com

FRANCO, Maria Amélia
Santoro

Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1993). Atualmente é professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Contato: marisadelcioppoelias@gmail.com

DE PEDAGOGOS A PROFESSORES: BALANÇO DE UMA DÉCADA DAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Resumo

As diretrizes curriculares nacionais que normatizam os cursos de Pedagogia no Brasil, acabam de completar uma década. Considerando-se os embates que precederam a efetivação de tais diretrizes, as incongruências epistemológicas percebidas por muitos pesquisadores, pergunta-se neste trabalho: quais os rebatimentos da nova estrutura curricular imposta pelas diretrizes, sobre os processos de formação de pedagogos? Como a dubiedade epistemológica da Pedagogia, entre ser bacharelado ou ser licenciatura, foi vivenciada na organização curricular dos referidos cursos? Para esse estudo, foi realizada uma meta-análise a partir de pesquisa de autoria de Mascarenhas (2015), em que se utilizou de questionários, de grupo focal e de análise documental, em triangulação com outras pesquisas já publicadas, com base em trabalhos de Pimenta (1998; 2002, 2004), Libâneo (2000; 2006; 2010) e Franco (2008) que denunciam, a problemática em torno de um currículo fragmentado e a defesa do campo teórico da Pedagogia como a base da formação e da atuação profissional do pedagogo. Foi possível constatar a insuficiência da carga horária para formar perfis de diferentes profissionais em um único curso; bem como a descaracterização da figura do Pedagogo e de sua identidade profissional. Os dados sugerem a necessidade de uma reestruturação das referidas diretrizes, e a organização de dois trajetos formativos nos cursos de Pedagogia: um focado na licenciatura, com vistas a uma densa formação do professor das séries iniciais e educação infantil e outro, no bacharelado, para administração, coordenação e gestão escolar.

Palavras-chave

Diretrizes curriculares. Pedagogia. Formação de Professores.

DE PEDAGOGOS A PROFESSORES: BALANÇO DE UMA DÉCADA DAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Abstract

The national curricular guidelines that regulate Pedagogy courses in Brazil have just completed a decade. Considering the reactions that preceded the implementation of these guidelines, the epistemological incongruities perceived by many researchers, in this work it asks: which are the criticisms of the new curricular structure imposed by the guidelines on the processes of the pedagogues formation? As the epistemological doubt of Pedagogy, between being a Baccalaureate or being a course of teacher training, was experienced in the curricular organization of the referred courses? For this study, a meta-analysis was performed based on a study by Mascarenhas (2015), that used questionnaires, focus groups and documentary analysis were used in triangulation with other researches already published, based on work by Pimenta (1998, 2002, 2004), Libâneo (2000, 2006, 2010) and Franco (2008) who denounce, the problematic around a fragmented curriculum and the defense of the theoretical field of Pedagogy as the base of the formation and professional performance of the pedagogue. It was possible to verify the insufficiency of the hour load to form profiles of different professionals in a single course; as well as the characterization of the Pedagogue figure and his professional identity. The data suggest a need for a restructuring of these guidelines, and the organization of two training courses in Pedagogy courses: one focused on the teacher training, with a view to dense teacher training in the initial and early childhood education classes and another in the baccalaureate with focus in administration, coordination and school management.

Keywords

Curricular guidelines. Pedagogy. Teacher training

Contextualizando o debate ...

As reflexões tecidas nesse estudo buscam ampliar o debate em torno do *locus* e identidade do Pedagogo, tomando como referência os documentos legais que, desde 1939 – ano de criação do curso - têm direcionado os projetos de cursos da IES que formam esses profissionais. Traz à tona a dissonância entre o que reza a atual DCNP (2006) e as concepções de alguns autores, como Selma Garrido Pimenta (1998; 2002; 2004), José Carlos Libâneo (2001; 2006; 2010), Maria Amelia Santoro Franco (2008; 2011) e Iria Brzezinski (1996), em relação à fragilidade desse documento legal, no que concerne à redução da Pedagogia enquanto ciência da Educação, a uma modalidade de curso de licenciatura.

A abordagem histórica de encaminhamentos legais ao curso de Pedagogia, nos revela que sempre foi uma discussão polêmica, em virtude das diferentes concepções que se alardeavam nas produções acadêmicas em relação ao objeto de trabalho do Pedagogo. O curso de pedagogia esteve habilitado para formar inicialmente técnicos em assuntos educacionais, supervisor educacional, administração escolar e em seguida, formar os professores da escola normal.

O curso de Pedagogia no Brasil, desde a sua criação, foi marcado pela busca de uma identidade e por sua consolidação enquanto um campo epistemológico próprio, embora possa se apropriar dos fundamentos de outras ciências (como a Sociologia, a Psicologia, entre outras), objetivando que estas possam subsidiar a compreensão dos processos educativos de uma maneira mais ampla, no sentido de apreender os processos para além da escola.

Do final do século XIX até 1930, no Brasil, os professores eram formados pela Escola Normal. Na década de 1930, a figura da Escola Normal vai sendo substituída pelos Institutos de Educação nos quais, segundo Tanuri (2000), a formação do professor primário se dava em dois anos contendo tanto as disciplinas tradicionalmente conhecidas como Fundamentos, quanto as Metodologias de Ensino.

Para Brzezinski (1996), o curso de Pedagogia “navegava” em águas calmas até pelo menos até 1945, quando começou a fase de redemocratização do país. E até 1961, o curso de Pedagogia permaneceu com o esquema 3+1. O parecer 251/62, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, tentou entender a controvérsia existente: a formação do professor primário deveria acontecer em nível superior, e a dos técnicos da educação, em nível de pós-graduação. Qual o papel do curso de Pedagogia?

Assim, o Parecer nº 251/62 estabelece para o curso de Pedagogia o encargo de formar professores para os cursos normais e “profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional”, os técnicos de educação ou especialistas de educação”, e anuncia a possibilidade de, no futuro, formar o “mestre primário em nível superior”. Nesse mesmo ano, o Parecer nº 292/62 fixa as matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura para o magistério em escolas de nível médio

(ginasial e colegial), mantendo, na prática, a separação entre bacharelado e licenciatura ou, ao menos, as disciplinas “de conteúdo” e as disciplinas “pedagógicas”.

Sobre o Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE 292/1962, apesar de não identificar precisamente a que profissional se referia, tratando, portanto, de modo generalizado, preconiza que o curso de Pedagogia destina-se à formação do ‘técnico de educação’ e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e licenciatura, respectivamente.

No período de 1964, ao final dos anos de 1980, o curso de Pedagogia foi marcado pelo tecnicismo e a necessidade de se formar trabalhadores para o mercado capitalista, entre eles os profissionais da educação, atendendo ao apelo desenvolvimentista da época, visando dinamizar a economia do país, sendo essa etapa caracterizada como “[...] a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista”. (BRZEZINSKI, 1996, p. 58)

O Parecer nº 252, de 1969, definiu a estrutura curricular do curso de Pedagogia que vigorou até pouco tempo atrás, com a promulgação da LDB de 1996. A resolução normativa que acompanha o parecer estabelece com mais precisão a função desse curso: formar professores para o ensino Normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e dos sistemas escolares. Permite também ao licenciado exercer o magistério nas séries iniciais, dentro da habilitação para o Ensino Normal (isto é, não se previu uma habilitação específica para se lecionar nas séries iniciais).

Consolidava-se, assim, a ideia de formação específica de técnicos em educação, definindo o exercício profissional do Pedagogo não-docente. Uma das justificativas para a oferta das habilitações (administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, entre outras) e para a profissionalização do Pedagogo era a ampliação do atendimento às necessidades de escolarização básica, que tinha um forte apelo na política educacional da época.

O Parecer nº 252 de 1969 desenhava de certa forma um curso de pedagogia coerente, mas por ter sido implementado no contexto da ditadura militar, acabou recebendo inúmeras críticas no final da década de 1970. A crítica maior era o seu cunho “tecnicista”, que levava em conta o discurso oficial da época.

Contudo, vale ressaltar que o problema de encaminhamento que se deu à questão do curso de Pedagogia na época e, portanto, as críticas em torno da habilitação do Pedagogo, reside numa concepção própria do período militar onde se subordinava a educação à lógica do mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos. (SAVIANI, 2007, p. 124)

É interessante refletir que as atribuições profissionais propostas pela atual DCNP- 2006 não se diferenciam muito da legislação de 69, a não ser pela inserção da formação de professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental (o que de certa forma já estava prevista no Parecer 252/69) e a distinção entre bacharelado e licenciatura. Entretanto, a atual Diretriz prevê a formação de professores, gestores e coordenadores escolares em um único currículo. É claro que a diferenciação consta nas terminologias e na base do currículo comum, com orientações para atividades de cunho prático e consolidando a carga horária de estágio, todavia, isto converge em torno das diferentes habilitações.

O período entre 1979-1996 merece destaque, uma vez que, professores e estudantes se organizam e passam a constituir um movimento para resistir às reformas, em um contexto de luta contra a ditadura imposta pelo regime militar, ao anúncio de redemocratização e pelo fim daquele . Durante a I CBE – Conferência Brasileira de Educação - em 1980, realizada na PUC de São Paulo, foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, com o intuito de mobilizar professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia no Brasil que, desde 1975, com os Pareceres do Professor Valnir Chagas, estava colocado em debate nacionalmente.

Assim, as Conferências Brasileiras de Educação – CBE – iniciadas em 1980, foram um marco na mobilização dos educadores. Brzezinski (1996), importante intelectual da ANFOPE, participou desde o início do movimento pró-formação do Educador, sintetizou os pontos em que os debates se polarizaram: extinção ou não do curso de Pedagogia; formação do Pedagogo geral ou do Pedagogo especialista; formação do especialista no professor, ou do especialista e do professor no educador; formação do especialista nas habilitações da graduação ou na pós-graduação; formação na perspectiva da pedagogia do consenso ou da pedagogia do conflito; formação mais teórica ou mais prática; entendimento do Pedagogo como reproduzidor ou produtor de conhecimento; adoção de um núcleo central ou de uma base comum de estudos e abstração ou concretude do termo educador.

Após a década de 1980, foram criados inúmeros movimentos para pensar o currículo de formação do Pedagogo, que se encontrava em crise e com orientações curriculares das mais diversas, nos espaços de formação. Um grande movimento nesse cenário foi a Associação de Formação de Professores – ANFOPE – e o grupo liderado por renomados educadores, dentre os quais José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Acácia Kuenzer, que também defendiam a reformulação, porém não se coadunavam totalmente com os princípios defendidos pela ANFOPE, e por consequência, com as demais entidades que a ela se alinham.

As DCNP expressam uma correlação de forças entre projetos distintos e contrários para a reformulação do curso de Pedagogia. Nesse aspecto podemos enfatizar a correlação de forças: do CNE (BRASIL, 2005a); da Associação Nacional pela Formação de Educadores – ANFOPE e adeptos

(2005a, 2005b, 2005c); a do Fórum de Diretores de Centros de Educação – FORUMDIR (2005); a do grupo que assinou o *Manifesto dos Educadores Brasileiros 4* (2005); a do grupo dos especialistas reunidos na Federação Nacional de Supervisores Escolares – FENERSE (2005).

A proposta defendida pela ANFOPE ganha centralidade nos encaminhamentos da aprovação das Diretrizes, com uma área de atuação demasiadamente extensa, com diferentes atribuições ao Pedagogo, e um aporte teórico restrito aos conhecimentos ligados à “docência” se institucionaliza como documento oficial, que vai balizar os cursos de Pedagogia de todo o Brasil.

Em busca de uma identidade

Nesse cenário, ao longo de duas décadas de discussão em torno das orientações e identidade do curso de Pedagogia, a aprovação das Diretrizes Curriculares para o referido curso, em 2006, não estabelece um consenso; ao contrário, suscita debates e inquietações quanto ao teor do documento. Assim a recorrente polêmica em relação a definição de pedagogia e de suas concepções diante do objeto de estudo e à sua metodologia têm dificultado a implementação de propostas formativas teórico-prática para o curso de pedagogia.

Em meio a discordâncias conceituais defendidas pela ANFOPE, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução n. 1, de 15/05/2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, propondo o curso como uma licenciatura e atribuindo a estes licenciados a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio, na modalidade Normal, a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização.

Desse modo, temos uma complexidade curricular exigida para esse curso que se destina à formação na docência, com habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Franco (2008); Pimenta (1998; 2004); Libâneo (2000; 2001; 2006) e Saviani (2007) têm defendido a Pedagogia enquanto uma área de conhecimento com saber próprio, e por isso, reduzi-la a um curso de licenciatura, conforme orientação da Diretriz Curricular Nacional de Pedagogia, seria um equívoco ao avanço na produção de conhecimentos na área educacional.

Nessa mesma linha de pensamento, Franco (2008) considera que o objeto de estudo da Pedagogia é a educação, e considera que a dimensão educativa, que será o objeto de estudo da Pedagogia, será a *práxis* educativa, entendida por ela, como realidade pedagógica. A *práxis* educativa, diz Franco (2008), caracteriza-se pela ação intencional e reflexiva de sua prática.

Não tem um *locus* definido, podendo ocorrer na família, na empresa, nos meios de comunicação, ou onde houver intencionalidade. Já a *práxis* pedagógica “será o exercício do fazer científico da pedagogia sobre a *práxis* educativa”. (FRANCO, 2008, p. 84)

A *práxis* é compreendida a partir da filosofia marxista como uma atitude (teórica-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (*práxis*). Entender a *práxis* como prática é uma percepção reduzida, pois nem toda prática transforma a realidade. A *práxis* é uma atividade transformadora, consciente e intencionalmente realizada.

Portanto, a *práxis* educativa retoma do conceito de *práxis* o seu sentido emancipador de transformação da realidade. Assim a *práxis* educativa deve ser a base do trabalho do Pedagogo que, caracterizado por um valor intencional, enxerga nas práticas educativas o seu potencial investigativo e que, ao estudá-las mediante a teoria, possibilita transformá-las num movimento contínuo. Esse movimento de transformação necessita da teoria e dos conhecimentos pedagógicos com que a Pedagogia enquanto ciência da educação pode contribuir.

Portanto, caberá à Pedagogia ser a ciência que transforma o senso comum pedagógico em atos científicos, perpassados pelos valores educacionais e relevantes na comunidade social. “Seu campo de conhecimentos será formado pela interseção entre os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da *práxis* e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essa *práxis*”. (FRANCO, 2008, p. 86)

Conceber a pedagogia como ciência, retira dela sua identificação como arte da educação e lhe confere o direito de ser compreendida como um campo investigativo da *práxis* educativa. Enquanto a Pedagogia não cumprir o seu papel na área de pesquisa pela *práxis* educativa, continuaremos com práticas excludentes e lacunas na produção do conhecimento, sem mediatizar uma reflexão científica, emancipatória e crítica do fenômeno educativo.

Diante de um objeto de estudo definido podemos nos questionar: Em que direção deve então ser o curso de pedagogia no Brasil? Seria a docência o caminho identitário a ser seguido? Como pode a pedagogia contribuir com os fenômenos educativos, mediante a *práxis*?

Ao primeiro questionamento direcionamos o seguinte pensar: o curso de pedagogia deve redimensionar a sua caminhada e a sua intencionalidade formativa, uma vez que o curso deverá “formar profissional Pedagogo, cientista educacional, ou seja, um especialista na compreensão, pesquisa e orientação da *práxis* educativa, tendo em vista a qualificação e transformação dos espaços educacionais”. (FRANCO, 2011)

Ao segundo questionamento, cabe ressaltar que a atual experiência com um currículo de formação pós DCNP, é incoerente pensar que o Pedagogo e o docente são sinônimos. Um erro conceitual sem tamanho e uma irresponsabilidade com a produção de conhecimento acerca dos

problemas educacionais. Os professores são atores importantes e, devem contribuir na produção da pesquisa como sujeitos ativos no processo. Todavia, a identidade a ser construída no currículo da Pedagogia não deve ser de docente e sim, de Pedagogo.

Precisamos de currículos distintos, com clareza e finalidade formativa específicas ao objeto de trabalho de ambos. Não podemos ignorar as ricas experiências e tradições no campo da formação de professores e Pedagogos, assim, o período histórico de uma determinada época não pode centralizar o discurso, sem a humildade de reconhecer a urgência de reelaboração dos conceitos de Pedagogia e docência.

A terceira indagação ao nosso entendimento é crucial para desconstruir essa uniformidade conceitual e epistemológica entre docência e pedagogia. Referenda e justifica a pedagogia enquanto fazer científico, capaz de organizar sua racionalidade e sua prática social para atender à especificidade da *práxis*, ou seja, refletir criticamente, organizar e propor outros modos de processo que oriente o trabalho pedagógico.

No caso do curso de pedagogia, os reflexos dos impasses quanto ao estatuto teórico da pedagogia tem se reverberado em contínuos conflitos no que concerne a organização curricular, aspectos voltado a questão de sua identidade e a dificuldade em garantir os conhecimentos profissionais para as diferentes atribuições profissionais.

Em linhas gerais, o entendimento da proposta defendida nesse estudo, concebe diferenciações entre o papel do professor e do Pedagogo, defendemos a formação do Pedagogo vinculado à área de estudos pedagógicos da e para a educação, onde sua formação tenha como base os conhecimentos pedagógicos e não a docência, que a nosso ver se inscreve dentro de uma modalidade organizacional de trabalho.

O curso de Pedagogia, como curso de formação de professores da Educação Básica: Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e formação de professores em nível de Ensino Médio, instituído pela Legislação em vigor (Diretrizes Curriculares - Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006), encontra-se em contradição com a Pedagogia como Ciência da Educação, pois essa legislação compreende que a Pedagogia tem como base a docência e, infelizmente, não considera o estudo do fenômeno educativo, em múltiplas dimensões.

Importa ressaltar que a identidade do Pedagogo foi atingida de forma ambígua na regulamentação da atual Diretriz, pois de maneira positiva ampliou-se o leque de atuação profissional, dando ao Pedagogo o privilégio de ocupar, privativamente, um espaço profissional de grande importância e extensão. Por outro lado, há o desprestígio do Pedagogo, como especialista em educação, com um campo mais restrito de atuação, embora possa ser considerado de prestígio, pela diferenciação social.

Além do que é perceptível uma transformação difusa do campo epistemológico de sustentação da profissão, com a focalização discursiva na dimensão prática da pedagogia, em detrimento da dimensão teórica.

Quase em tom de apelo e implicada com a pedagogia enquanto área de conhecimento, insistimos: precisamos retomar o debate sobre o objeto e identidade do curso de pedagogia, carecemos de escutar os estudantes, observar a práxis pedagógica dos egressos desse curso, já que se passaram nove anos da aprovação das Diretrizes e os remendos ao longo desse tempo, não se tem dado conta de ir a fundo na raiz do problema.

A identificação do curso com a formação de professores, como uma licenciatura, tem-se caracterizado como o principal aspecto responsável pela redução do campo epistemológico da Pedagogia. Ao apresentar os fundamentos da Pedagogia como ciência da educação, Franco (2008) é emblemática ao afirmar que “a base de formação dos profissionais da educação deverá ser os fundamentos dos estudos pedagógicos” (p.33), esclarecendo que, se inadequadamente se afirma que a base da identidade da formação do Pedagogo é a docência, inverte-se a lógica dessa epistemologia, pois parte-se para identificar um campo conceitual de uma de suas decorrentes práticas, a docência, e não de sua matriz conceitual.

A defesa em prol da terminologia docência alargada, como atividade que não se restringe às atividades de sala de aula e compreendem atividades de organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, de acordo com as autoras Kuenzer e Rodrigues pode ter sido uma estratégia do CNE para responder às críticas de que o curso de Pedagogia seria restringido exclusivamente à docência.

O conceito de docência abrange intrinsecamente numa mesma formação o professor, o gestor e o pesquisador. Temos uma nova configuração para a formação do Pedagogo, que não se restringirá à formação de professores, nem à formação de especialistas; a nova configuração do curso abrange essas duas áreas em uma formação única.

A concepção de docência alargada não ocorreu de forma isolada no campo da formação do Pedagogo; essa noção se apresentava como um modelo de formação do professor a partir da década de 1990.

A ampliação das atividades docentes que observamos no quadro brasileiro, não é fato isolado. Os relatos de experiências internacionais têm indicado que de fato, se vivem na atualidade, mudanças significativas, tanto no âmbito da escola como na formação dos professores. A afirmação da docência como profissão, como vimos anteriormente, divide autores e também professores, órgãos de representação, associações, sindicatos. Há, contudo, uma tendência crescente que aposta na profissionalização dos professores como um processo que adquire novos contornos e que inscreve, por isso, novas possibilidades de valorização do magistério. Esse “alargamento” das funções pode ser

interpretado como uma possibilidade de ampliação na autonomia docente, pois a assunção dessas novas responsabilidades implica de forma mais direta o professor “como pessoa e como profissional” (NÓVOA, 1992).

Por outro lado, as Diretrizes apresentam uma concepção de “docência instrumental” na medida em que colocam o professor como executor de tarefas, para as quais não precisa ter uma formação teórica mais consistente.

É nesse sentido, que convidamos a uma reflexão mais crítica em torno da defesa da docência alargada como identidade do curso de pedagogia, para que não possamos cair no erro de profissionalizar em um único curso diferentes atribuições voltadas para um contexto de formação generalista, que ao invés de qualidade apresenta quantidade e polivalências.

Nesse contexto, há que ter muito cuidado com a defesa em prol do alargamento da docência como algo de grande significado para o trabalho do professor, uma vez que o processo de alargamento das funções docentes é resultado da política nacional, que visa a uma reestruturação do trabalho pedagógico e com isso precisa adaptar os docentes para desempenhar novas funções, mediante a bandeira de profissional polivalente, flexível, profissionalmente capaz de realizar várias atividades em espaços escolares e não escolares, tendo um alto índice de adaptabilidade ao mercado de trabalho.

A formação do Pedagogo na atual DCNP está voltada para construir a formação de um profissional no âmbito da pesquisa, da gestão e do ensino e em todas as demais áreas que antes estavam agregadas em torno do Pedagogo especialista, o que garantiria os conhecimentos profissionais para investigação e produção de pesquisas no âmbito educacional, bem como, atividades correlatas com orientação e gestão educacional. Assim, temos uma gama variada de *competências* que deveriam ser vistas *como saberes pedagógicos* em torno de uma única licenciatura vinculada ainda à docência, numa carga horária de apenas 3.200h.

A gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, que se caracterizam por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas. Nesse contexto, temos uma abrangência muito grande em termos curriculares para uma única graduação, o que provavelmente causa um conflito identitário nos estudantes ao final do curso de pedagogia, que se traduz em suas narrativas principalmente nas disciplinas de estágio supervisionado e didática.

No Título VI da LDBEN 9.394/1996 (Dos Profissionais da Educação), tem-se a distinção entre o professor ou o docente de outras funções do magistério. Já os profissionais da educação devem, antes de tudo, possuir formação docente (art. 62) e/ou formação pedagógica (art. 63, II) e formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica em âmbito da licenciatura em Pedagogia e mediante pós-graduação (art. 64, parágrafo único).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em um universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

(...)

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

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

Cabe chamar atenção para dois aspectos nesses artigos da LDB 9394/96 que interferem no *locus* de atuação do Pedagogo e trazem à tona uma discussão interessante em torno do Pedagogo docente e o Pedagogo especialista, sem que haja uma dicotomia entre o pensar e o executar, visto que a docência se institui como uma das atividades da ação pedagógica, mas não é a única.

Em relação ao primeiro aspecto, o Artigo 62 explicita que se pode admitir ainda a formação em nível médio para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, parece haver ainda brechas na lei para a contratação de profissionais de nível médio, ou seja, sem a licenciatura, o que de certa forma entra em choque com o campo de trabalho do Pedagogo que, dentro de suas habilitações seria o profissional responsável para atuar nessa etapa inicial da educação básica.

Outro aspecto a considerar, seria a admissão de profissionais em nível de pós-graduação para atuar em diferentes esferas de gestão e coordenação no âmbito das escolas, o que de certa forma também incide no *locus* de trabalho do Pedagogo que tem dentro de suas atribuições a administração, o planejamento, a supervisão e orientação educacional para a educação básica. O que se pode depreender daí é que existe uma grande brecha nessa lei que retira do Pedagogo a exclusividade no âmbito dos cargos de especialista (supervisor, orientador educacional e gestão) para atuação no cenário da escola básica.

Essa brecha enfraquece o *locus* de atuação profissional em pedagogia, pois retira dele áreas de atuação que sempre estiveram no terreno do seu fazer profissional. Cabe destacar que a própria lei diferencia o docente dos profissionais da educação, que atua na gestão, planejamento e orientação da educação básica. É nesse contexto, que trazemos à tona a discussão em torno do Pedagogo especialista

e Pedagogo docente, para que se possa compreender o equívoco da atual DCNP em relação aos reducionismos da formação do Pedagogo em torno da docência.

Essa denominação (Pedagogo Especialista) no meio acadêmico pode ser bastante criticada, tendo como pano de fundo uma antiga crítica entre o que pensa e o que executa, além de carregar consigo um estigma advindo desde o período da ditadura militar, quando se problematizava a lógica de reprodução e alienação à qual estava submetida a escola. Cabe ressaltar que, ao evocar essa terminologia não tenho uma linha de pensamento que converge a favor da racionalização e fragmentação de saberes, que concebe o especialista como sujeito que pensa e o docente como único executor.

Argumentamos que essa terminologia, pode ser ressignificada a partir de uma perspectiva política, que tem a intencionalidade de pensar a escola a partir do processo de trabalho da gestão, orientação e coordenação como um campo investigativo que produz conhecimento nessa área e potencializa o trabalho pedagógico para além da docência.

Essa formação diferenciada não defende o esquema 3 + 1, com blocos de disciplinas curriculares separados para o bacharelado e a licenciatura, composta por três anos e depois mais um ano de Didática para a aquisição da licenciatura. Realçamos a importância de uma formação do pedagogo de modo que abranja a totalidade das especificidades do trabalho pedagógico que dê conta de formar um profissional capaz de organizar; recriar; dar sentido a novas e frutíferas articulações entre teoria e a prática educativa.

Comungamos das ideias defendida por Libâneo (2000; 2011), Pimenta e Libâneo (2002) e Franco (2011), na defesa de cursos distintos para formar professores e Pedagogos. Nessa ótica, seria um curso de pedagogia para formar o Pedagogo *stricto sensu* e um de licenciatura para formar professores para o nível infantil e fundamental.

A proposta desses pesquisadores se fundamenta da seguinte maneira: a) as faculdades de educação ofereceriam dois cursos distintos, um de pedagogia e um de licenciatura para a docência no ensino fundamental e médio; b) o Pedagogo receberia formação especializada através de habilitações, entre elas, a pedagogia escolar; c) o licenciado obteria habilitações para a docência, nas disciplinas de 5ª a 8ª série e ensino médio ou nas séries iniciais; e d) a estrutura curricular teria uma base comum, englobando conhecimentos referentes aos fundamentos da educação, da escola e do ensino e de uma parte específica de conhecimentos profissionais, definidos conforme o contexto de atuação profissional (Pedagogo, docente ou outra atribuição profissional). (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 32)

Após dez anos de aprovação das Diretrizes do Curso de Pedagogia – 2006, ainda vivenciamos um período confuso quanto à formação desses profissionais, pois são muitas as críticas ao modelo formativo empreendido principalmente pelas instituições privadas na modalidade EAD, que hoje

formam um grande quantitativo dos profissionais de Pedagogia, desvinculados da pesquisa. O curso de Pedagogia se torna uma profissão com diferentes atribuições profissionais, mas que em sua base formativa ainda carece de uma clareza e um currículo apropriado ao que se propõe.

E como afirma Saviani (2007) esse documento revela uma situação paradoxal: o documento é, ao mesmo tempo, extremamente restrito e demasiadamente extensivo; é muito restrito no essencial e muito extensivo no acessório.

Nesse cenário, os cursos de Pedagogia têm se instituído a partir de um viés generalista e ao mesmo tempo restritivo à identificação da identidade dos graduandos ao contexto da docência. Poderíamos dizer que já seria de se esperar tal repercussão, uma vez que as DCNP recomendam a base formativa voltada para a docência, todavia há que problematizar que o eixo da formação se ancora na docência, gestão e conhecimento.

Frente aos imensos problemas que a educação brasileira enfrenta hoje, consideramos que a reorganização dos cursos de pedagogia e a reafirmação da identidade desses profissionais como os pensadores da práxis educativa, seria o início do caminho, de uma longa jornada ainda, na reconstrução da dignidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANFOPE et al. **Seminário Nacional sobre a formação dos profissionais da educação**, 7. Brasília-DF, 07 de junho de 2005. 2005c. Mimeo.

ANFOPE et al. **Considerações das entidades nacionais de educação – ANPED, CEDES, ANFOPE E FORUMDIR – sobre a proposta de resolução do CNE que institui diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 14 de abril de 2005. 2005a. Mimeo.

ANFOPE et al. **Documento das entidades sobre a resolução do CNE**. Abril de 2005. Campinas, 2005b. Mimeo.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao >. Acesso em: jan. 2014.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 05/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. 13 de dezembro de 2014. Brasília: CNE, 2005b.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Projeto de Resolução**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, março de 2005. Brasília: CNE, 2005a.

BRASIL. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, n. 11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. **Estudos pedagógicos superiores**. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valmir Chagas. Documento, n. 100, p. 101-17, 1969.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia: Delineando identidades. **Revista UFG**, Goiânia, n. 10, ano 13, p. 120-132, jul. 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.

FENERSE et al. **Carta Aberta**. SP, 2005. Mimeo.

FORUMDIR. **Considerações do FORUMDIR sobre a proposta do Conselho Nacional de Educação de resolução que institui diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia**. 2005. Mimeo.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Papyrus, 2. ed., 2008.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Revista Educação em foco**, Belo Horizonte, ano 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 843-876, out. 2006b. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista brasileira de Estudos Pedagógico**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências**. In: LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da escola. Porto Alegre: Editora Alternativa. 2001.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Que destino os educadores darão a Pedagogia. In: LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para que?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos Pedagogos? Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 2006. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006a, p. 213-242.

MANIFESTO dos Educadores Brasileiros. 2005. Mimeo. Acesso em: 11 de outubro de 2012.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. **Formação de pedagogos e identidade profissional: tensões sobre a diversidade de habilitações profissionais**. 192 f. il. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. (Org) **Pedagogia, ciência da educação?** SP: Cortez. 1996

PIMENTA, S. G. “Prefácio”. In: LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, S. G. A prática (e a teoria) docente re-significando a Didática. In: OLIVEIRA (Org.) **Confluências e divergências entre Didática e Currículo**. Campinas: Papyrus, p. 153-176, 1998.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: Educação, pedagogia e didática”. In: PIMENTA, Selma G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papyrus, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares. **Fórum Nacional de Pedagogia 2004**, Belo Horizonte, julho de 2004. Disponível em: <
http://gie.cespe.unb.br/moodle/Videos/CursoPAS/Pedagogia_Diretrizes_Selma_Garrido_Pimenta.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SAVIANI, D. Pedagogia: O Espaço da Educação na Universidade. **Caderno de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

TANURI, L. História da formação de professores. In: SAVIANI, D; CUNHA, L. A.; CARVALHO, M. M. C. de. **500 anos de educação escolar**. São Paulo: ANPED/Autores Associados, 2000.