

Da Pedagogia como ciência à Pedagogia como docência: concepções em disputa no cenário brasileiro

From Pedagogy as science to Pedagogy as teaching: conceptions in dispute in the Brazilian scenario

De la Pedagogía como ciencia a la Pedagogía como enseñanza: concepciones en disputa en el escenario brasileño

1

Jefferson da Silva Moreira¹
Maria Amélia do Santoro Franco²

Resumo: O artigo apresenta, a partir de estudo bibliográfico e documental, percursos, ações e defesas de movimentos e entidades que se contrapõem ao princípio da docência como base da identidade profissional do pedagogo no Brasil. São colocadas em destaque movimentações no campo, no período que antecedeu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNP/2006), empreendidas por movimentos de resistência à tese hegemônica, quer de pesquisadores acadêmicos, quer de estudantes. Conclui-se que a Resolução CNE nº 01/2006 acarretou, paradoxalmente, problemas crônicos na formação profissional de pedagogos e professores, abrindo brechas para expansão desenfreada de cursos de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (Ead).

Palavras-chave: Pedagogia. Epistemologia da Pedagogia. Diretrizes Curriculares Nacionais. Cursos de Pedagogia.

Abstract: The article presents, based on a bibliographic and documentary study, the paths, actions and defenses of movements and entities that oppose the principle of teaching as the basis of the professional identity of the pedagogue in Brazil. Movements in the field are highlighted, in the period leading up to the National Curriculum Guidelines (DCNP/2006), undertaken by movements of resistance to the hegemonic thesis, both academic researchers and students. The conclusion is that CNE Resolution 01/2006 has paradoxically led to chronic problems in the professional training of pedagogues and teachers, opening gaps for the unbridled expansion of Pedagogy courses in the Distance Education (Ead) modality.

Keywords: Pedagogy. Epistemology of Pedagogy. National Curriculum Guidelines. Pedagogy courses.

Resumen: El artículo presenta, a partir de un estudio bibliográfico y documental, las trayectorias, acciones y defensas de movimientos y entidades que se oponen al principio de la enseñanza como base de la identidad profesional del pedagogo en Brasil. Se destacan los movimientos en el campo, en el período previo a las Directrices Curriculares Nacionales (DCNP/2006), emprendidos por movimientos de resistencia a la tesis hegemónica, tanto investigadores académicos como estudiantes. Se concluye que la Resolución 01/2006 del CNE, paradójicamente, ha llevado a problemas crónicos en la formación profesional de pedagogos y profesores, abriendo brechas para la expansión desenfadada de los cursos de Pedagogía en la modalidad de Educación a Distancia.

Palabras clave: Pedagogía. Epistemología de la Pedagogía. Directrices Curriculares Nacionales. Cursos de Pedagogía.

Submetido 05/10/2023

Aceito 19/12/2023

Publicado 03/01/2024

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5918-7928>. E-mail: jefferson.moreira@unifesp.br

² Pós-doutorado em Pedagogia e Prática Docente pela Universidade de Paris VIII (UP-VII). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular e pesquisadora do programa de pós-graduação em educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Pesquisadora do CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3867-5452> E-mail: ameliasantoro@uol.com.br

Introdução

Este artigo, de natureza bibliográfica e documental, objetiva apresentar uma revisão das concepções e disputas em torno da natureza epistemológica da Pedagogia como campo de conhecimento e das finalidades formativas para os cursos de Pedagogia no contexto brasileiro, especialmente no período que antecedeu a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 01/2006, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006), que promulgou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, instituindo-o como uma licenciatura voltada, primordialmente, para a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda que preveja, também, outros campos de atuação profissional para o pedagogo.

Resultante da posição hegemônica de entidades de educadores que consideram o princípio da docência como base da identidade profissional de todo educador, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam os cursos de graduação em Pedagogia (DCNP) no Brasil, por meio da Resolução CNE n. 1 de 2006, completam, no ano de 2023, 17 anos de sua homologação pelo CNE. No entanto, esta legislação continua a ser alvo de severas críticas, ponderações e debates, persistindo no âmbito acadêmico um conjunto de discussões sobre as implicações da sua promulgação para a organização curricular desses cursos no Brasil, com decorrências no perfil profissional, identidade e profissionalização de pedagogos.

Cabe destacar, neste contexto, que as DCNP foram uma das últimas Diretrizes a serem publicadas para os cursos de nível superior no país, isso porque foram muitos os debates, embates e dissensos entre pesquisadores da área sobre o que se constitui a Pedagogia e, por consequência, sobre quais finalidades o curso deveria responder. A elaboração de Diretrizes Curriculares para os diferentes cursos de graduação, no Brasil, foi uma das exigências decorrentes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96 (Brasil, 1996). Assim, somente após uma década de aprovação da LDBEN, as DCNP (Brasil, 2006) foram, finalmente, homologadas pelo CNE³.

³ A esse propósito, sugerimos a leitura da dissertação de mestrado de Santos (2011), que analisou o processo de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia no Brasil, especialmente os anos que antecederam a elaboração desse documento. O estudo aponta como o lema da docência como base de formação do pedagogo, defendido pela ANFOPE, tornou-se hegemônico no país, fazendo com que o setor empresarial se apropriasse de tal princípio, ressignificando-o. Assim, a pesquisadora destaca que o discurso político assumido pela maioria dos representantes do CNE à época sustentou a defesa de uma base curricular desse curso de

Acreditamos que essa regulamentação legal, longe de resolver velhos problemas, dilemas e fissuras historicamente constituídos na legislação educacional no Brasil, que versa sobre os cursos de Pedagogia, criou uma série de outros obstáculos que, sem dúvidas, têm afetado a qualidade da formação inicial de professores e pedagogos no país. Dentre os mais significativos, podemos ressaltar: a falta de identidade do eixo formativo; a não diferenciação de atividade docente de outros tipos de atividades pedagógicas que requerem conhecimentos profissionais especializados; a desconsideração da Pedagogia como campo investigativo; o desaparecimento da formação específica para os especialistas de ensino no interior dos cursos de Pedagogia, a banalização curricular e, em consequência, a abertura de brechas para a expansão desenfreada de cursos de licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD), atualmente responsáveis por mais de 85% da oferta de vagas dos cursos de Pedagogia.

Sobre este último aspecto, é importante ressaltar que de acordo com dados do Censo da Educação Superior (2022), desde o ano de 2018, o número de alunos de licenciaturas matriculados na modalidade EaD supera o número de alunos da modalidade presencial. Trata-se, assim, de uma tendência que se consolida no país desde 2014 nos cursos de formação de professores. Os resultados do Censo indicam, ainda, que dentre os cursos de licenciatura, no de Pedagogia prevalece o maior em número de matrículas, com quase metade dos alunos matriculados (47,8%) ou perto de 800 mil alunos (Inep/MEC, 2022).

Assim, consideramos que a ausência de um debate mais aprofundado e qualificado sobre o estatuto epistêmico da Pedagogia como campo de conhecimento, como fundamental subsídio para a elaboração de Diretrizes Curriculares em aderência aos fundamentos da ciência pedagógica, tem contribuído para que um conjunto de ambiguidades, contradições e inconsistências persistam na defesa de redundâncias – sob os argumentos de conquistas históricas – com implicações diretas na formação e ao campo de atuação profissional dos

graduação mais flexível e fragmentada, em total consonância com as reformas educacionais que atingiram a formação de professores no Brasil na década de 1990. Desse modo, conclui a autora com o apontamento de que o texto final das Diretrizes da Pedagogia “atende aos anseios da burguesia de serviços no processo de mercantilização da educação e naturalizou o aligeiramento da formação do pedagogo em outros espaços” (Santos, 2011, p.12).

pedagogos no cenário educacional brasileiro, além do esvaziamento de estudos voltados à questão eminentemente pedagógica.

Em nossa compreensão, faltaram aos legisladores e comissões responsáveis pela elaboração das DCNP (Brasil, 2006) o aprofundamento e a consideração sobre o estatuto epistemológico, profissional e prático da Pedagogia, de modo a pensar na estruturação de uma legislação que pudesse, minimamente, contemplar tais elementos como eixos estruturantes na organização da proposta pedagógica-curricular desses cursos.

Evangelista e Triches (2008) avaliam que as DCNP expressam uma correlação de forças de concepções e projetos distintos para a reformulação dos cursos de Pedagogia no Brasil. Podem ser identificadas as posições de diferentes entidades e grupos de intelectuais: a do CNE; a da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e adeptos; a do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir); a do grupo que assinou o Manifesto dos Educadores Brasileiros; a do grupo dos especialistas reunidos na Federação Nacional de Supervisores Escolares (Fenerse).

Destacamos, ainda, a evidência de outras “vozes”, no referido período, que fizeram proposições e encaminhamentos sobre os rumos da Pedagogia no Brasil. Desse modo, buscando contribuir com a discussão, este artigo coloca em destaque os percursos, ações e defesas de movimentos e entidades que se contrapunham à tese hegemônica defendida pela ANFOPE, sobre o princípio da docência como base da identidade profissional de todo educador e, por consequência, de um curso de Pedagogia pautado na formação de professores. Com efeito, são colocadas em destaque as movimentações no campo, no período aludido, empreendidas pelos Fóruns Nacionais de Pedagogia, pela Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia (ExNEPE) e o movimento de intelectuais que originou o Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia.

Perseguimos, no presente artigo, a seguinte questão de pesquisa: a quem tem interessado o desvirtuamento da identidade epistemológica da Pedagogia, em prol de uma licenciatura que toma apenas a docência como base da epistemologia da Pedagogia e deixa de considerar o núcleo epistemológico estruturante da Pedagogia, como ciência da educação?

Consideramos que a descaracterização epistemológica produzida (intencionalmente) pelas DCNP foi plenamente incorporada pelas legislações posteriores, tais como a Resolução CNE nº 02/2015, CNE 02/2019 e nº 01/2020, abrindo brechas para proposições “praticistas” de formação e alinhadas aos princípios do modelo neoliberal, hegemônico no âmbito das políticas educacionais orientadas pelo Banco Mundial, conforme já nos tem alertado Libâneo (2016).

Com efeito, o artigo estrutura-se em três seções. Inicialmente, apresentamos o contexto e cenário de elaboração das DCNP (Brasil, 2006) e os princípios hegemônicos da ANFOPE que saíram como princípios basilares na estruturação dessa legislação. Na segunda seção, intitulada “Resistências caladas”, apresentamos os movimentos de oposição às teses da ANFOPE sobre o princípio da docência como base da formação dos cursos de Pedagogia e as suas movimentações no período de discussão sobre as DCNP. A terceira seção apresenta uma análise crítica sobre as implicações e reverberações das DCNP no agravamento de problemas crônicos na formação de professores e pedagogos, a abertura de brechas para uma guinada aos modelos “praticistas” de formação e da intervenção dos setores empresariais na oferta dos cursos de licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD. Por fim, nas considerações finais, apresentam-se proposições e indicativos sobre a necessidade imperiosa de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia no Brasil, as quais devem ser construídas em amplo debate com diferentes entidades e associações envolvidas com a Pedagogia e a formação de pedagogos e professores.

O contexto de construção e aprovação das DCNP (2006): breve histórico e teses hegemônicas

Para que possamos compreender os aspectos contextuais que envolveram a construção das DCNP no cenário brasileiro, bem como as diferentes e divergentes concepções teóricas, epistemológicas e políticas em embates no período, no que concerne à natureza epistêmica da Pedagogia e das finalidades para o curso de graduação em Pedagogia, torna-se necessário uma breve retrospectiva histórica dos princípios e defesas assumidas por movimento de educadores no período de redemocratização do país, por volta das décadas de 1970-1980, e que passariam a ser premissas estruturantes para a reestruturação dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas.

Argumentamos, assim, que o lema da docência como a base da identidade profissional de todo educador contribuiu, paradoxalmente, para a configuração de “armadilhas” que acabaram por reduzir a potencialidade teórico-prática da Ciência Pedagógica. Além disso, esse princípio foi reconfigurado e (re)apropriado por entidades educacionais privatistas, vinculadas aos conglomerados financeiros, pautadas nos pressupostos de um currículo de resultados, reforçando a visão de cunho neoliberal de formar subjetividades conformadas e conformadoras para o mercado de trabalho, como sinaliza Libâneo (2019).

Sendo assim, a apropriação desse princípio pelos setores privatistas se traduziu, especialmente, na expansão e oferta desenfreada de cursos de licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD, na atualidade, pautada numa perspectiva de formação instrumental e que reforça a ideia de oferecer competências e habilidades mínimas requeridas pelo mercado de trabalho, e não o desenvolvimento integral das potencialidades dos futuros profissionais da educação, conforme será comentado e aprofundado em seções posteriores.

Sobre o contexto histórico que impulsionou a defesa hegemônica da docência como base da identidade da Pedagogia, é importante recuperar o seu nascedouro. De acordo com Cruz (2011), as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por inúmeras críticas ao curso de Pedagogia, principalmente por setores que assinalavam a formação então prevalecente de cunho tecnicista e a fragmentação do trabalho pedagógico, pela ênfase que se dava à divisão técnica do trabalho, por meio das habilitações instituídas a partir do Parecer nº 252/69⁴, de autoria de Valnir Chagas. Essa crítica passou a ser assumida por diferentes professores, instituições de ensino superior (IES), entidades de educadores e organismos governamentais que passariam a pautar a necessidade de uma revisão dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, em alinhamento com o movimento de luta pela redemocratização da sociedade brasileira e contra o regime militar então vigente.

Conforme apontado por Cruz (2011), como marco inicial do processo de reflexões, debates e proposições acerca da formação dos profissionais da educação, estão o 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na Universidade Estadual de Campinas

⁴ O Parecer CFE nº 252/69 manteve ao curso de Pedagogia a missão da formação de professores para a Escola Normal e introduziu as habilitações para formar os especialistas que atuavam nas atividades de Planejamento, Supervisão, Administração Escolar e Orientação Educacional.

(UNICAMP), e a 1ª Conferência Brasileira de Educação, sediada na PUC - São Paulo, em 1980, quando foi criado o comitê Pró-Participação na Reformulação dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas.

No ano de 1983, foi instituída a Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de formação de educadores⁵, que nos anos de 1990 se transformou na ANFOPE. A influência desse movimento traduziu-se na defesa de lemas e princípios, tais como *a defesa de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação e a docência como base da formação e identidade profissional de todo o educador*. Na visão de Cruz (2011, p. 49), “a influência do movimento em prol da renovação do curso fez-se sentir na defesa das concepções de base comum nacional na formação dos profissionais da educação e da docência como base de formação do educador”. Trata-se de pautas que, ainda hoje, são bandeiras de luta da ANFOPE.

Assim, importa evidenciar que, já desde o período de 1970 e início dos anos 1980, diversas IES foram incorporando novas habilitações ao curso de Pedagogia voltadas para a docência, premissa que foi validada pelo CFE na época⁶, ao aceitar propostas curriculares alternativas ao instituído no Parecer CFE nº 252/1969. Dentre as habilitações para a docência, incluem-se: educação infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, com especialidades na deficiência mental, física, visual e de áudio-comunicação (Cruz, 2011).

Por conseguinte, passou a prevalecer como hegemonia no ideário de educadores brasileiros e entidades da área de educação a concepção de identificar a Pedagogia com a

⁵ De acordo com Durli (2007, p. 204), o primeiro Encontro Nacional organizado por essa entidade ocorreu em 21 de novembro de 1983, com uma programação inicialmente construída pelo Ministério da Educação. Todavia, devido ao MEC, no segundo dia do encontro, já apresentar uma proposição de formação de professores previamente elaborada, “docentes e discentes se fizeram ouvir encaminhando nova pauta aos trabalhos e passando a coordenar o evento”. Ainda segundo a pesquisadora, esse fato passou a representar a independência do movimento, que se transformou de Comitê Pró-Formação do Educador em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE).

⁶ Em que pese a existência dessas diversas experiências, algumas até exitosas no país, não existia uma regulamentação legal nesse período que pudesse traduzir uma sintonia sobre as finalidades que se desenhava para a formação de professores no curso de Pedagogia. Isso só ocorreu, efetivamente, com a promulgação das DCNP, no ano de 2006, tardiamente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). Contudo, de acordo com Pimenta (2021), as fragilidades das DCNP em traduzir uma concepção pedagógica de formação de professores e com uma profusão de temáticas presentes nesse documento, sem foco na docência, acabou contribuindo para que as instituições formadoras evidenciassem isso nas matrizes curriculares dos cursos que ofertam. Na análise da referida pesquisadora, o curso de Pedagogia, no atual formato, tem um gravíssimo problema, que é a falta de identidade profissional, em decorrência da ausência do debate epistemológico sobre a Pedagogia e a caracterização do profissional pedagogo.

docência, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da identidade profissional de todo educador. Sobre esse aspecto, Cruz (2011) ressalta que:

[...] essas concepções, em especial, a da docência como base de formação, adentraram o interior de algumas Faculdades de Educação, que experimentaram reformulações curriculares, suprimindo as habilitações referentes aos especialistas e buscando trabalhar predominantemente com a formação do professor, incluindo o das séries iniciais do 1º grau, na época, hoje Ensino Fundamental. Ou então assumiram a formação de pedagogos de forma integrada, na intenção de favorecer uma ação conjunta desses profissionais na escola (Cruz, 2011, p. 49).

8

Destacamos que a ANFOPE, desde o seu início na década de 1980, até os dias atuais, tem defendido a ideia de um curso de Pedagogia baseado na formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo a docência como base obrigatória de formação. Essa tese hegemônica foi assumida pela entidade durante todo o processo de construção das DCNP (Brasil, 2006) e acabou por se materializar como orientação principal para os cursos de Pedagogia, que se transformaria, efetivamente, numa licenciatura. De acordo com Saviani (2012), em resumo, o espírito que presidiu a elaboração das DCNP foi a consideração de que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar “na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade normal, de Educação Profissional na área de serviços de apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, conforme artigos 2º e 4º da referida Resolução (Brasil, 2006).

Reforçamos, ainda, que a concepção da docência como base da identidade profissional de todo educador, além de ser defendida pela ANFOPE, também encontra suporte e apoio de, dentre outras, quatro entidades de grande representatividade no campo educacional brasileiro: o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou equivalentes das universidades públicas brasileiras (ForumDir); a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional dos Administradores Educacionais (ANPAE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

Scheibe (2011), em artigo no qual analisa as conquistas e os desafios das DCNP (Brasil, 2006), sinaliza que o texto final do documento foi uma versão “negociada” a partir de diferentes

e distintos projetos de formação e reconhece que o debate suscitado trouxe avanços e esclarecimentos para a área, bem como, inevitavelmente, inúmeros novos questionamentos. A atuação da ANFOPE e de outras entidades do campo educacional foi intensa no período de construção das DCNP, no sentido de pautar os princípios e as concepções por eles defendidos, inclusive com a realização de audiências públicas antes da promulgação definitiva das referidas Diretrizes. Nesse sentido, Scheibe (2007, p. 288) avalia que o Parecer de aprovação das DCNP contemplou, parcialmente, “as propostas construídas historicamente pelo movimento dos educadores”.

Todavia, diversas outras “vozes”, já no período de construção das DCNP, apontavam riscos e imprecisões do princípio da docência como base da identidade profissional de todo educador como uma visão simplista, sem respaldo teórico-conceitual, e que incorreria em riscos e implicações para a formação profissional de pedagogos e professores. É, portanto, sobre essas posições que passamos a demarcar, na próxima seção, as resistências e os fundamentos que se contrapõem à tese hegemônica defendida por entidades da área de educação, representadas, especialmente, pela ANFOPE.

Resistências caladas: movimentos e defesas de entidades e associações em oposição à docência com base da Pedagogia

Destacamos como um dos principais movimentos em oposição à tese hegemônica da ANFOPE o posicionamento de três intelectuais brasileiros, com uma expressiva produção de estudos e pesquisas sobre a epistemologia da Pedagogia e o curso de Pedagogia. São eles o professor Dr. José Carlos Libâneo, da Universidade Católica de Goiás (UCG); a professora Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, da Universidade Católica de Santos (UCSantos); e a professora Dra. Selma Garrido Pimenta, da Universidade de São Paulo (USP).

O movimento liderado pelos referidos pesquisadores resultou no Manifesto de Educadores sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, documento construído em setembro de 2005, que foi subscrito por 215 educadores. Em linhas gerais, podemos afirmar que os autores apontam, principalmente, a inadequação epistemológica das DCNP (Brasil, 2006) e os reducionismos que a legislação produziu ao considerar a docência como a base identitária da Pedagogia.

Franco (2008) afirma que as DCNP (BRASIL, 2006) não discriminam as diferentes matrizes conceituais pelas quais se pode analisar a Pedagogia: como campo de conhecimento; como curso de formação e como prática social. Para a pesquisadora, as três abordagens devem caminhar articuladas, de modo que a *práxis* alimentasse a construção de saberes que organizam conhecimentos. Porém, infelizmente, não foi o que aconteceu historicamente, tampouco no momento de elaboração das DCNP. Nesse quesito, Franco (2008, p. 146) constata que a Pedagogia não foi considerada como campo científico nas DCNP, aspecto que, na análise da pesquisadora, “dificultará a inserção dos processos e práticas de formação, na realidade do mundo contemporâneo”.

Pimenta (2011, p. 7) também se posicionou veementemente contra ao que acabou por prevalecer nas Diretrizes, entendendo que reduzir “o curso de Pedagogia à formação de professores acaba por esvaziá-lo da Pedagogia e da formação de Pedagogos”. A pesquisadora continua a explicitar sua discordância com esse lema, ao referir que ele gerou o esvaziamento dos estudos sistemáticos da educação e a descaracterização profissional do pedagogo, o que reverbera no esvaziamento da teoria pedagógica.

Libâneo (2011) também apontou sua discordância em relação às DCNP, sinalizando que em diversos países europeus a Pedagogia é reconhecida como ciência e, entre outros, é substituída por Ciências da Educação; ou tem seu conteúdo identificado com o campo da Didática. Todavia, sinaliza que nas diferentes posições há subsídios teórico-conceituais que as sustentam e justificam. No entanto, o autor cita que, no Brasil, parece haver uma certa improvisação quando se trata de conceituar a Pedagogia ou a formação pedagógica de professores.

Sobre isso, constatamos, conforme também apontado por Libâneo (1996), que os debates travados majoritariamente no Brasil preocuparam-se mais com o curso, sem levar em consideração o campo teórico e investigativo da Pedagogia. Tais aspectos resultaram, infelizmente, na tradução de alterações curriculares (algumas até positivas), porém sem avançar no debate epistemológico sobre a natureza da Pedagogia como campo de conhecimento.

Nesse sentido, Libâneo (2011) indica que padece de suporte conceitual e histórico a ideia hegemônica entre educadores brasileiros de denominar Pedagogia o curso de formação de professores dos anos iniciais de escolarização e pedagogo o profissional formado nesse curso.

Nas palavras do próprio autor, certamente, a Pedagogia inclui o trabalho dos professores e sua formação, “mas não há identidade conceitual entre pedagogia e formação de professores” (Libâneo, 2011, p. 64). Para o autor, a Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico e não um curso. Na sua visão, o curso que lhe corresponde deve ser o que forma o investigador educacional e o que realiza atividades educativas, sejam elas docentes ou não diretamente docentes. Pontua, assim, que “somente faz sentido um curso de Pedagogia pelo fato de existir um campo investigativo - o da pedagogia - cuja natureza constitutiva é a teoria e prática da educação [...]”. (Libâneo, 2011, p. 64).

Os estudos produzidos por Franco (2008, p. 114) convergem na defesa de que, ao nos referirmos a um curso de Pedagogia, temos que fundamentar seus estudos na raiz epistemológica dessa área de conhecimento. Tal princípio fundamenta-se nos pressupostos de que a Pedagogia é a ciência que deverá organizar os meios e processos educativos de uma sociedade. Como sinaliza a autora, se, no entanto, afirmarmos que a base identitária da formação do pedagogo será a docência, estaremos, de maneira inadequada, invertendo os princípios e lógica dessa epistemologia, “[...] pois estaremos partindo, para identificar um campo conceitual, não de sua matriz conceitual, mas de uma de suas decorrentes práticas, no caso a docência”.

Libâneo (2006, p. 846), por sua vez, pontua que “[...] ao se definir a docência como objeto do curso de pedagogia, um conceito derivado e menos abrangente como é a docência acaba por ser identificado com outro de maior amplitude, o de pedagogia”. Assim, de acordo com o autor, há uma notória inversão lógico-conceitual, em que o termo principal fica subsumido no termo secundário.

Destarte, os aspectos brevemente apresentados são importantes e já suficientes para compreendermos, na análise desses pesquisadores, as ambiguidades e contradições que estão presentes nas DCNP (2006), evidenciando fragilidades teóricas e conceituais, reducionismos e a não contemplação da Pedagogia no tocante ao seu aspecto epistemológico, considerando, assim, a docência como a base identitária da Pedagogia. Tal aspecto produz um reducionismo conceitual e posições que contribuem para o não avanço da discussão sobre o estatuto epistêmico e profissional da Pedagogia como campo de conhecimento e área investigativa.



É importante enfatizar que, no Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, os pesquisadores exprimem os pressupostos que devem se assentar o curso de Pedagogia em consonância com o seu campo epistemológico.

O referido Manifesto é finalizado com um posicionamento explícito quanto à formação dos profissionais da educação que atuarão na Educação Básica e outras instâncias da práxis educativa que deverão se dar em Faculdades/Centros de Educação, que oferecerão curso de bacharelado em Pedagogia e curso de Formação de Professores. Posicionam-se, assim, pela defesa de que o curso de Pedagogia se constitui no único curso de graduação em que se realiza a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o pedagogo, com formação teórica, científica, ética e técnica, com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas.

Outra voz importante no debate sobre as finalidades e princípios formativos para os cursos de Pedagogia no período que antecedeu a promulgação das DCNP (2006) foi a do Movimento Nacional de Estudantes de Pedagogia, representado pela Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia (ExNEPE, 2023).

De acordo com Santos (2011), a aprovação das DCNP, no dia 4 de abril de 2005, e, particularmente, sua homologação, em 15 de maio de 2006, pelo então Ministro da Educação à época, Fernando Haddad, foi recebida pelo movimento estudantil de Pedagogia como uma grande traição, pois o ministro havia firmado acordo com a executiva de estudantes em novembro de 2005, comprometendo-se a consultar o movimento antes do processo de conclusão do processo. Santos (2011, p. 16) salienta que:

De fato, na ocasião, o ministro recebeu a Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia (ExNEPe) no Ministério da Educação, após grande mobilização, prometendo não homologar as DCN de Pedagogia sem que antes organizassem audiências públicas nas faculdades de Educação, a fim de debater o conteúdo da formação de pedagogo proposto nos pareceres do Conselho Nacional de Educação ao longo do mesmo ano.

Entre as discussões mais focalizadas no Movimento Nacional de Estudantes de

Pedagogia sobre as possíveis Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso, apontamos o VI FONEPE⁷, realizado entre os dias 25 e 27 de março de 2005, na cidade de Curitiba. Conforme Santos (2011), desde o início das discussões no evento, o movimento estudantil posicionou-se de forma contrária aos eixos de formação propostos pelo CNE, solicitando a suspensão do prazo indicado para sugestões ao texto do documento e buscando a ampliação da discussão nacional, o que oportunizaria a democratização do debate e uma maior participação dos estudantes e instituições interessadas:

O movimento estudantil também condenou a forma “misteriosa” e restrita da metodologia que o Conselho Pleno disponibilizou para que as entidades e instituições enviassem suas propostas e encaminhamentos de documento na época (março de 2005). Foi proposto, pelo Conselho Pleno, o prazo de apenas 30 dias para que as entidades enviassem suas sugestões por mensagem eletrônica, sem nenhuma divulgação pública maior. Ainda que os estudantes tenham aprovado linhas de atuação muito sólidas e estratégicas para o movimento estudantil nesse encontro, o FoNEPe do Paraná não contou com um contingente tão expressivo de estudantes. As discussões acadêmicas, de maneira geral, ainda se mostravam bastante tímidas e o amadurecimento das bases teóricas defendidas era mais visibilizado nas contribuições dos militantes no estado do Paraná (Santos, 2011, p. 15).

Segundo Santos (2011), no período de construção das DCNP era predominante, entre o movimento estudantil de Pedagogia, a defesa da proposta do Pedagogo Unitário, que, segundo a autora, teria sido formulada pela profa. Dra. Sônia Guariza Miranda⁸ e o movimento estudantil do Paraná, no espaço do Fórum Paranaense do curso de Pedagogia. Assim, a concepção do pedagogo unitário baseia-se, segundo Santos (2011), no princípio da indissociabilidade não hierárquica entre docência, organização e gestão de espaços escolares e não escolares e difusão do conhecimento. Nesse sentido, a autora destaca que a formulação do conceito de pedagogo

⁷ No site da Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia, é possível obter um histórico da realização dos Encontros e Fóruns realizados pelo movimento estudantil, bem como as temáticas e principais encaminhamentos de cada um dos encontros (ExNEPe, 2023).

⁸ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora Adjunta III da Universidade Federal do Paraná, com ingresso em 1988. Atua com docência, pesquisa e extensão na área de Educação, nos seguintes campos: educação especial, políticas do poder público, organização e gestão do trabalho pedagógico da escola pública e de espaços não-escolares da educação popular, evolução histórica dos direitos da criança e do adolescente, Estatuto da Criança e do Adolescente, criança e adolescente em situação de rua, arte-educação, movimentos sociais urbanos e do campo. Atua na Formação Continuada de Professores e Pedagogos de Redes Públicas (Informações retiradas da Plataforma Lattes, em 01 de julho de 2023).

unitário encontra suporte nos estudos do italiano Antônio Gramsci:

Em consonância a essa crítica feita por Gramsci ao ensino voltado para resultados que atendam as demandas produtivas, a concepção de pedagogo unitário condena o reducionismo curricular da proposição da Resolução nº 1/2006, que menciona que o pedagogo prestará ajudas escolares mediante o “apoio escolar” em outras áreas que não estejam previstas no trabalho pedagógico, objetivando atender às relações de flexibilidade presentes nas novas configurações do mundo do trabalho (Santos, 2011, p. 156).

A perspectiva de indissociabilidade entre pesquisa, gestão e docência, presente numa formação unitária, é sustentada teoricamente pelo conceito marxista de totalidade, através da síntese de múltiplas determinações e comprometida com a transformação da sociedade (Santos, 2011). Portanto, o pedagogo unitário perceberia sua formação e atuação a partir do princípio da totalidade, obtendo sínteses das múltiplas determinações sociais, econômicas e políticas.

Por conseguinte, a esse profissional “através da unidade dialética, compreende as contradições do mundo real presentes na sociedade de classes e adquire a consciência crítica necessária à luta de classes” (Santos, 2011, p. 157). Na análise de Santos (2011), a formulação da concepção do “pedagogo unitário”, oriunda do Fórum Paranaense de Pedagogia, trouxe contribuições importantíssimas para o movimento nacional de estudantes de Pedagogia:

A professora Sonia Guariza participou do 25º ENEPe (Encontro Nacional de estudantes de Pedagogia), explicitando na sua palestra o eixo central do conceito formativo do pedagogo unitário. O encontro reuniu 21 Estados do Brasil e muitas dessas regiões haviam realizado manifestações e/ou lutas através de debates com a base estudantil em suas universidades, contrapondo-se ao conteúdo das DCN. Na mesma ocasião do encontro, afirmamos em nosso plano de lutas final a defesa da concepção de pedagogo unitário como bandeira de reivindicação estudantil (Santos, 2011, p. 158).

É importante destacar, em conformidade com os registros feitos por Santos (2011), que após a homologação das DCNP (2006) pelo CNE pouco se avançou nas discussões sobre a concepção do pedagogo unitário ou sobre qualquer outra que pudesse servir de sustentação para o movimento estudantil de Pedagogia. Outro espaço, à época, que constitui uma importante interlocução para a realização de discussões sobre os destinos da Pedagogia e da profissão de pedagogo no Brasil foram os Fóruns Nacionais de Pedagogia, realizados nos anos de 2002, 2004 e 2006.

Assim, o I Fórum foi realizado em Belo Horizonte, Minas Gerais, no período de 24 a 27 de setembro de 2002, com o seguinte tema central de discussão: “Pedagogo: que profissional é esse?”. O Fórum foi proposto e sediado pela Faculdade de Educação, Campus Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, com a participação de algumas Instituições Formadoras de Belo Horizonte: Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas do Centro Universitário FUMEC; Curso de Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva; Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e com o apoio da ANFOPE, do FORUMDIR e EXNEPE (Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia).

Como encaminhamentos do I Fórum, foram oficializadas algumas moções, dentre as quais elencamos:

- Criação de um FÓRUM NACIONAL DE PEDAGOGIA, que mantenha a articulação permanente com as entidades já constituídas (ANFOPE; FORUMDIR; FÓRUM E DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA e outras).
- Constituição de uma Comissão Central, sediada em Belo Horizonte, formada pelas instituições realizadoras do Evento, em setembro/2002, com representantes em todos os Estados participantes, que articular-se-ão permanentemente com a Comissão Central.
- Divulgação, no site do Fórum, dos projetos em tramitação no CNE e em outras instâncias, bem como das notícias do evento.
- Defesa da Base Comum Nacional, que define como princípios da Formação do Profissional da Educação: a) sólida formação teórica; b) articulação teoria/prática; c) docência como base da identidade do pedagogo.
- Resgate da identidade do pedagogo, definindo os princípios norteadores da organização dos currículos e suas bases epistemológicas, em nível nacional, consolidando o objeto da Pedagogia como ciência.
- Definição da periodicidade de realização do Evento FÓRUM NACIONAL DE PEDAGOGIA - de 2 em 2 anos. Próximo encontro preparatório para o FÓRUM NACIONAL, junho 2003, em Belo Horizonte.

Além disso, no evento foram aprovadas atribuições ao Fórum Nacional de Pedagogia, entre as quais destacam-se:

- Acompanhar e fazer circular o conteúdo dos projetos em tramitação no Congresso Nacional (regulamentação de profissão do Educador e do Supervisor Escolar).
- Fazer circular informações sobre o profissional em questão.
- Trazer as demais instituições formadoras do pedagogo para se constituírem como interlocutoras nos próximos eventos.
- Comunicação oficial a todas as instituições/órgãos/movimentos sobre a criação do Fórum Nacional de Pedagogia, em Belo Horizonte – MG.
- Posição contrária ao aligeiramento da formação de pedagogo em cursos com duração inferior a 4 anos.
- Os participantes julgaram a iniciativa exitosa já nos seus propósitos de congregar, em Belo Horizonte, instituições formadoras, constituindo um primeiro espaço de debate sobre a formação do pedagogo e, ainda, pela consecução dos objetivos que refletem e acenam para o trabalho integrado ocorrido.

O II Fórum de Pedagogia também foi sediado em Belo Horizonte, entre os dias 11 e 14 de julho de 2004, com o tema “Pedagogia: formação, identidade e práticas”. O evento girou em torno de alguns questionamentos centrais e pertinentes às preocupações da época: qual é o posicionamento do CNE e CEE em relação ao Curso de Pedagogia e Formação de Professores? Como a Pedagogia interroga e compreende suas práticas? Quais ênfases e habilitações devem ser oferecidas pelos cursos de Pedagogia? Qual é o olhar da Pedagogia? Qual é a identidade do pedagogo? Qual é a base da formação do pedagogo?

Outras temáticas e questionamentos foram centrais nas discussões travadas nesse evento, a saber: como ocorreu, nos dez últimos anos, a transformação dos cursos de Pedagogia? Como se organizaram, nesse processo, os saberes docentes? Como tais saberes qualificaram a prática docente? Quais são as possibilidades construídas na direção de formação de um docente articulado às necessidades de sua profissão? Em que sentido os cursos de Pedagogia têm qualificado a formação docente? Como se alteraram as condições de regulação social/desigualdade/poder? Que necessidades sociais tais regulações impõem ao profissional pedagogo? Como dimensionar uma nova profissionalidade pedagógica? Como tem caminhado a construção de uma ciência do ensino e dos ensinadores (professores)? Em que pressupostos teóricos pode tal ciência se organizar? Na certeza de que os antigos conhecimentos produzidos

dentro da racionalidade técnica não podem dar conta de formar o professor, dentro de um quadro de complexidade social e cultural, por onde começar a organização dos conhecimentos que fundamentariam a ciência pedagógica? Em que ciência têm se balizado os cursos de Pedagogia que se comprometem à formação de docentes?

A realização do II Fórum de Pedagogia resultou no Documento Carta de Belo Horizonte, fruto de trocas de experiências, reflexões e debates desenvolvidos por pedagogos(as) e demais profissionais reunidos no “Fórum Nacional de Pedagogia: Formação, Identidades, Práticas”, de 11 a 14 de julho de 2004, no Marista Hall, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Em linhas gerais, a carta reafirmou que o curso de graduação em Pedagogia forma o Pedagogo numa perspectiva integrada, para atuar na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, das disciplinas pedagógicas dos cursos de Formação de Professores e na gestão de processos educativos escolares e não escolares, bem como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional, objeto de investigação da Pedagogia.

A carta foi finalizada com a sinalização de que o momento exige uma análise crítica e consistente por parte dos profissionais da educação em direção a um posicionamento responsável, que reafirme o compromisso político de todos frente à construção de uma educação democrática, não excludente, comprometida com a sociedade brasileira.

Por sua vez, o III Fórum de Pedagogia foi realizado na cidade de Águas de Lindóia – São Paulo, entre os dias 12 e 14 de novembro de 2006, com o seguinte tema central: “Das diretrizes ao campo epistemológico: como fica a formação do pedagogo?” O evento discutiu elementos centrais do debate, tais como a intenção da formação do pedagogo: preparar para atuar na complexidade da realidade brasileira, ampliando o campo epistemológico, científico e cultural; observação sistemática para iniciação a pesquisa; conceito de docência: entendido como processos educativos de organização, desenvolvimento e avaliação (necessidade de discutir o conceito); conceito de gestão: compreendido enquanto organização do trabalho pedagógico (necessidade de discutir o conceito).

O evento resultou, ainda, em moções que giravam em torno da necessidade de avaliação e acompanhamento da implementação das Diretrizes Curriculares de Pedagogia (já aprovadas pelo CNE) nos currículos dos cursos de Pedagogia das diferentes instituições de ensino superior, além de pedidos para alteração do prazo de revisão dos projetos pedagógicos dos

cursos e a necessidade de discussões acerca do curso de Pedagogia como bacharelado, mantendo-se as DCNs para a licenciatura.

Da Pedagogia como ciência à banalização da Pedagogia como docência: e agora?

Pode-se perguntar: como foi se constituindo a Pedagogia como Ciência da Educação? Assim como também é pertinente indagar: como foi se destituindo a Pedagogia de seu caráter de ciência?

Conforme já escrevemos em Franco e Mota (2023), a Pedagogia Humanista contemporânea como a conhecemos no Ocidente, herdeira das tradições humanistas judaico-cristã, grega e latina, remontando a concepções antropológicas e ontológicas de mais de dois mil anos, organizou-se como campo de conhecimento científico por grande influência de Wilhelm Dilthey (1833-1911) e, posteriormente, de Paulo Freire (1921-1997).

Franco (2015, 2018), explicitando o desenvolvimento do caráter científico da Pedagogia como campo de conhecimento, ao longo da trajetória histórica nos séculos XIX e XX, em que foram elaboradas diversas e antagônicas concepções pedagógicas, vai tributar ao filósofo alemão Wilhelm Dilthey e à perspectiva filosófica historicista as bases fundantes da Pedagogia Humanista contemporânea, que foi re-compreendida, revigorada e transmudada com a influência marcante de Freire.

Dilthey, ao se opor à perspectiva de uma pedagogia normativa, prescritiva, moralista, que predominou nos séculos XIX e XX – elaborada, sobretudo, por Hebart, difundida em larga escala por seus discípulos e aceita como modelo de cientificidade da Pedagogia em diferentes contextos sociais –, empenhou-se na construção de uma teoria filosófica que se fundamentasse em valores e normas universais, com olhar voltado à fenomenologia da prática educativa, percebida em sua historicidade dialética, rompendo com as tradições pedagógicas essencialistas, mecanicistas e neutras, até então constitutivos dos atributos de validade e do rigor da cientificidade para este campo de conhecimento:

Pode-se dizer que com Herbart inicia-se uma *postura de positivismo na ciência da Educação*, e, paradoxalmente, inicia-se um fechamento do horizonte da pedagogia como ciência [...] Há que se verificar que estamos diante de uma questão epistemológica essencial: ou consideramos a *educação como projeto global, político de formação de cidadãos*, que reivindica meios

de ensino (e formação) para concretizar-se, ou consideramos, conforme Herbart, que será a *instrução* que deve organizar as percepções individuais no processo de ensino e que serão essas percepções que irão, na totalidade, compor a educação. (Franco, 2015, p. 34, grifos nossos).

Herdeiro da tradição humanista filosófica alemã, Dilthey vai colocar em xeque essa perspectiva positivista, empirista, fixista da Educação – e o caráter de cientificidade a elementos apriorísticos previamente determinados pelos especialistas até de outras áreas de conhecimentos que não o da Pedagogia –, trazendo à tona a questão da historicidade em que a prática educativa se desenvolve. E como essa dimensão do cotidiano, local, contingente, historicamente datado e situado conforme a teleologia, o objeto, o conteúdo, as metodologias, a didática, a totalidade, enfim, da prática educativa compreendida, inerentemente, como prática social coletiva radicalmente imbricada no cotidiano da existência (Franco, 2015).

É bom lembrar ainda que o autor já afirmara que o fim de toda filosofia é a pedagogia. Essa colocação de Dilthey, de alguma forma, realça o que pretendi analisar na questão dos dois posicionamentos emergentes nessa época, entre *educação e instrução*. Ao criticar a organização escolar decretada pelo Estado, ele, por certo, critica a falta de autonomia dos seus organizadores, os pedagogos, e o limite de um projeto emancipatório da educação pela integração entre sujeito e cultura. (Franco, 2015, p. 56, grifos nossos).

Uma breve incursão na história da Educação Brasileira nos indica que, até o início dos anos 1980, dominava o entendimento da Pedagogia como Ciência Positiva da Educação, devido à forte influência da educação católica na concepção pedagógica da Educação, bem como dos fundamentos da Pedagogia católica na formulação do referencial teórico e científico da Pedagogia, que era fortemente inspirado nos pedagogos clássicos alemães a partir de Herbart, com fundamentos positivistas e normativos.

Como irá ocorrer a virada epistemológica de uma Pedagogia positivista para uma Pedagogia fundada na perspectiva epistemológica crítica?

Paulo Freire, nascido no início do século XX no Nordeste brasileiro, conheceu por dentro as contradições de uma sociedade organizada secularmente pela lógica da desigualdade embasada cientificamente, e o papel alienador da Educação nessa conformação social. Atravessando a história do Brasil no século XX, sobretudo nos anos 50/60, Freire viu o

resultado de um projeto educacional público, porém excludente, em que a escola pública era destinada aos filhos das elites, já secularmente beneficiadas pelas políticas públicas: ou porque as escolas estavam localizadas nas grandes cidades, ou porque havia a convicção de que o analfabeto encontrava-se nessa condição por vontade divina e, sendo assim, ele não estava habilitado a fazer parte ou a construir, efetivamente, a sociedade letrada industrial capitalista em desenvolvimento (Freire, 1983).

É este quadro de violência social e epistêmica naturalizada - em que só o conhecimento das elites, o saber dos donos, dos coronéis, dos empresários e dos estrangeiros era validado e, portanto, só este tipo de saber poderia constar nas cartilhas do ensino oficial - que Freire (1983) enfrenta e constrói. E o realiza conjuntamente a um sem-número de pessoas, conforme ele mesmo sempre tributou a alternativa pedagógica na qual defende: todo mundo pensa, todo mundo constrói e tem conhecimentos válidos; todo mundo tem o direito de construir-se a si mesmo, a seu mundo pessoal e coletivo por si e nos seus termos; nenhum saber é inferior a outro saber e pode ser considerado epistemologicamente ilegítimo:

Todo o empenho do Autor (Freire, referindo-se a si) se fixou na busca desse *homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito*. Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço [...] Autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadores, mas como figurantes e autoras. (Freire, 1983, p. 36, grifo nosso).

Essas perspectivas educacionais já nos possibilitam visualizar os contornos das perspectivas essencialista e existencialista na configuração de propostas pedagógicas, e como tais perspectivas percorrem os séculos XIX e XX e chegam até nós, no século XXI, embora sejam apresentadas como “novidades”, “inovação”, conceitos aos quais é atribuído um enorme valor agregado aos modelos pedagógicos revestidos de sua carapaça mercadológica.

Suchodolski (2000) já alertava aos educadores e aos agentes públicos de modo geral que é importante compreender os substratos filosóficos teóricos que subjazem as pedagogias, porque, a “querela filosófica não respeita unicamente os problemas metafísicos abstratos, toca o próprio homem” (Suchodolski, 2000, p. 14), o ser humano concreto, em sua existência

concreta, condicionada por arranjos sociais dependentes, em grande medida, pela ação ou omissão do Estado.

A partir dessa raiz que se organiza entre concepções contraditórias entre Herbart, Dilthey e, posteriormente, Freire, é que se torna possível conceber uma pedagogia como ciência crítica da educação. A partir de Freire, esta ciência vai subsidiar a perspectiva de um outro modo de pensar a educação; de organizar o ensino como formação de sujeitos com consciência e lugar social e de se repensar o papel da educação escolar.

No entanto, a revolução pedagógica que Freire produz desencadeia múltiplas e fortes resistências: resistências abertas como seu exílio ou como, mais atualmente, resistências de grupos que se opõem à perspectiva emancipatória que sua proposta subsidia. Percebemos que uma das maneiras de resistir à Freire é mecanizar a sala de aula: não permitir que o diálogo seja o movimento da práxis escolar; não considerar a dialética do ensinar aprender; não compreender os saberes que emanam da prática e nem mesmo considerar que todos pensam; que todos têm saberes.

No entanto, alguns pensamentos, práticas, políticas e sistemas equivocados foram reivindicando essa docência técnica como base epistemológica da Pedagogia. De pano de fundo, as políticas neoliberais que, a partir da década de noventa do século passado, se fortalecem e irradiam seus tentáculos a todas as áreas da vida social; de pano de meio, aqueles que pretendem o lucro e se aproveitam das oportunidades abertas pelas práticas neoliberais, para organizar e gerir as atividades educacionais que tenham como perspectiva o lucro pessoal e não a formação de pessoas; de apoio paralelo, surgem as legislações que facilitam a prática acrítica da educação e fortalecem os grupos empresariais; e, ainda, no caso da pedagogia, no Brasil, tivemos a adesão de muitos movimentos de educadores a incentivarem tais práticas com epistemologia deslocada.

Nestas pequenas e simplificadas linhas, percebemos o panorama que vai e tem ido, aos poucos, destituindo a pedagogia de seu caráter de uma ciência crítica e humanista, formatando-lhe um papel secundário e envergonhado de ser apenas uma tecnologia educacional a serviço de interesses de mercado.

Resta à Pedagogia exercer-se como resistência, como crítica; aprofundar estudos críticos e práticas colaborativas que possam mostrar possibilidades de novas formas de investigação,

mais participativas e abrangentes, captando a multiplicidade de fenômenos socioculturais que perpassam o cotidiano educacional, tanto na perspectiva de dominação como na perspectiva de novas interpretações e possibilidades emancipatórias.

Assim, reafirmamos a necessidade de uma pedagogia mais alargada, que rompa com paradigmas positivistas que ainda impregnam, apequenam e distorcem as práticas escolares e que oriente formas mais críticas de organizar a formação de docentes e outros profissionais que se voltam às práticas pedagógicas.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo apresentar uma revisão das concepções e disputas em torno da natureza epistemológica da Pedagogia como campo de conhecimento e das finalidades formativas para o curso de graduação em Pedagogia no contexto brasileiro, especialmente no período que antecedeu a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 01/2006 (Brasil, 2006), que promulgou as DCNP, instituindo-o como uma licenciatura para a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com efeito, retomamos o problema de pesquisa orientador deste estudo: a quem tem interessado o desvirtuamento da identidade epistemológica da Pedagogia, em prol de uma licenciatura que toma apenas a docência como base da epistemologia da Pedagogia e deixa de considerar o núcleo epistemológico estruturante da Pedagogia, como ciência da educação?

O artigo recuperou o histórico das posições de entidades e movimentos que, no contexto de aprovação das DCNP, contrapunham-se à tese hegemônica defendida pela ANFOPE sobre a docência como base da identidade profissional de todo educador e os riscos que tal princípio incorreria para as finalidades formativas dos cursos de Pedagogia no Brasil, assim como para o seu campo teórico-investigativo.

Com efeito, as análises e problematizações empreendidas a partir do contato com a literatura especializada indicam que a aprovação das DCNP (Brasil, 2006), longe de resolver velhos e persistentes problemas em torno da Pedagogia como campo de conhecimento e do curso de Pedagogia no contexto brasileiro, acabou contribuindo, paradoxalmente, para o agravamento de problemas crônicos na formação profissional do pedagogo, que, na atualidade, têm a sua formação e identidade profissional subsumida na figura do professor. Além disso, ao

transformar o curso de Pedagogia numa licenciatura (sem bacharelado), as DCNP contribuíram, ainda mais, para o aligeiramento dos processos formativos e a banalização curricular desse curso, tendo em vista a profusão de temáticas que aborda, sem discriminar percursos formativos diferenciados e a docência como a base estruturante para a atuação do pedagogo nas mais diversas instâncias da *práxis* educativa.

Conforme indicam estudos e pesquisas recentes, os atuais cursos de Pedagogia, formatados pelas DCNP, não têm conseguido formar, com qualidade, nem o professor, nem o pedagogo, no âmbito das atuais propostas curriculares. Outro aspecto extremamente contraditório nas DCNP é o total silenciamento quanto ao campo teórico e investigativo da Pedagogia como campo de conhecimento, o que contribui, certamente, para a redução da potencialidade teórico-prática da Ciência Pedagógica e o alargamento de visões reducionistas e de senso comum no contexto brasileiro, que passam a considerar o pedagógico como “o metodológico, o modo de ensinar a matéria”. Trata-se de uma visão simplificadora e reducionista da complexidade do estatuto epistemológico da Pedagogia. Conforme destaca Franco (2008), constata-se que, nas DCNP, a Pedagogia não foi considerada como campo científico, o que, por certo, dificultará a inserção dos seus processos e práticas de formação na realidade do mundo contemporâneo. Tal situação agrava o vácuo já existente entre o campo de referência da investigação pedagógica e suas práticas de formação profissional.

Assim, comungando do pensamento de Franco (2008), apreendemos que a configuração, na prática, em decorrência do posicionamento de que a docência é a base da identidade profissional de todo educador foi a situação de que se pode presidir de estudos e pesquisas pedagógicas para se formar um docente. Isso se traduziu na realidade concreta em cursos de formação de docentes que poderiam ser organizados de diferentes formas, quer sob a forma de Institutos Superiores de Educação, ou Cursos Normais Superiores, ou cursos isolados de Licenciatura, ou mesmo, cursos à distância, atendendo, conforme a intencionalidade, os quesitos de uma formação técnico-instrumental. Essa situação tem, segundo Franco (2008), produzido uma representação social da quase desnecessidade da Pedagogia.

Por fim, ressaltamos que o princípio da docência como base da formação profissional de todo educador foi apropriado pelos setores empresariais e privatistas, que o ressignificou e, a partir disso, investiu na massificação e expansão desenfreada dos cursos de licenciatura e

Pedagogia na modalidade EaD. Conforme noticiado em reportagens⁹ da grande imprensa brasileira, a maioria da qualidade desses cursos é questionável, com notas baixíssimas junto ao MEC, sem apresentar condições concretas de contribuir com uma sólida formação teórico-prática de professores para atuação na Educação Básica.

Assim, salientamos que o desvirtuamento da identidade epistemológica da Pedagogia como Ciência da Educação têm interessado, principalmente, os setores empresariais e privatistas que, sem qualquer preocupação com a formação de sujeitos críticos e reflexivos, investem na qualificação de mão de obra barata para o “mercado pedagógico” técnico e instrumental que não requer pensamento, criticidade e reflexão teórico-conceitual, mas, a configuração de um profissional “prático, técnico e executor” que “*deve saber ensinar sem ideologia*”, conforme slogan difundido pelos setores mais conservadores da sociedade, tais como o Movimento Escola Sem Partido.

Ademais, ressaltamos que a desconsideração da Pedagogia como ciência nas DCNP (Brasil, 2006) foi plenamente incorporada pelas legislações posteriores do campo da formação de professores, tais como a Resolução CNE nº 02/2015 e CNE nº 02/2019 (BRASIL, 2015; 2019), que, assim como a legislação em questão, não reconhecem a Pedagogia em seu aspecto científico e corrobora uma visão simplista do seu papel e alcance na sociedade.

Desse modo, apontamos ser imprescindível que as entidades progressistas do campo educacional possam, em conjunto, retomar a discussão sobre a necessidade imperiosa de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. Em que pese a conjuntura adversa no âmbito das políticas educacionais mundiais, as quais, influenciadas pelo Banco Mundial, têm delimitado os caminhos a serem seguidos para a efetivação dos seus princípios, acreditamos que o cenário brasileiro apresenta algumas condições mais favoráveis para que o debate possa ser efetivado no âmbito democrático e consensuado com as diferentes entidades progressistas do campo educacional.

Dentre essas condições, destacamos, primeiramente, a eleição de um governo alinhado aos princípios democráticos e que tem no Ministério da Educação representantes dos setores progressistas (em que pese a relação de forças existentes com os setores privatistas e

⁹ Ver, especialmente: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/05/15/mesmo-com-notas-baixissimas-no-mec-faculdades-de-pedagogia-cacam-alunos-com-mensalidades-abaixo-de-r-200.ghtml>. Acesso em: 1º jul. 2023.

empresariais). Como segunda posição, enfatizamos a criação da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed), cujo propósito é congregar pessoas que desenvolvam pesquisas referenciadas na Pedagogia como Ciência da Educação, e associando-nos aos movimentos de resistência a toda forma de ataques ao curso de Pedagogia e na defesa do princípio de uma educação emancipadora e não mercadológica.

Ademais, acreditamos que é no diálogo conjunto com as diferentes entidades do campo progressista para o campo educacional, referenciados nos princípios da Pedagogia como Ciência da Educação, que poderemos construir alternativas curriculares para os cursos de Pedagogia, de modo que estes expressem os fundamentos da Ciência Pedagógica e estejam a serviço da emancipação dos humanos e de um projeto de educação voltados aos interesses da classe trabalhadora, e pautado no princípio de uma escola justa e socialmente referenciada.

Referências

BORDAS, M.; SCHEIBE, L. Pedagogo – perspectivas e desafios frente às novas diretrizes curriculares – formação. *In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO – PEDAGOGO: QUE PROFISSIONAL É ESSE?* 2022, Belo Horizonte. **Anais [...]** Coordenação de Dolores Maria Borges de Amorim. Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, set/2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n.252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília. (1-100), p.101-117.

BRASIL. 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, 15 de maio de 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2020, Seção 1, p.46-49. 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 5 jul. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 2 jul. 2023

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DURLI, Zenilde. O movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação do educador: embates na construção de um projeto coletivo de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T.M., (orgs). **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0918-6. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf>. Acesso em julho de 23.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: REUNIÃO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd – Sul), 7., 2008, Itajaí, SC. **Anais [...]**. Itajaí, SC: UNIVALI, 2008. Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/artigo_olindaejocemara_docencia_gest%C3%A3o_e_pesquisa.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023

EXNEPE. Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia. **Encontros e Fóruns Nacionais anteriores**. 2023. Disponível em: <https://exnepeblog.wordpress.com/encontros-e-foruns-antecedentes/>. Acesso em: 1º jul. 2023.

FRANCO, M.A.S. A pedagogia para além dos confrontos. In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO – PEDAGOGO: QUE PROFISSIONAL É ESSE? Coordenação de Dolores Maria Borges de Amorim. **Anais [...]**. Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, set./2002.

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

FRANCO, M.A.S.; LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 17, p. 55–78, 2011. DOI: 10.24934/ef.v14i17.103. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103>. Acesso em: 1º jul. 2023.

FRANCO, M.A.R.S.; MOTA, G.C. Do Humanismo Crítico ao Neoliberalismo Pedagógico: caminhos de resistência. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 1029-1043, 2023. DOI: 10.58422/repesq.2022.e1394. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1394>. Acesso em: 1º jul. 2023.

FRANCO, M.A.R.S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2023.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, R.L. Pedagogo: que profissional é esse? In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO – PEDAGOGO: QUE PROFISSIONAL É ESSE? Coordenação de Dolores Maria Borges de Amorim. **Anais [...]** Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, set. 2002

LIBÂNEO, J.C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWYBPPb/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2023.

LIBÂNEO, J.C. Finalidades educativas escolares em disputa: currículo e didática. In: LIBÂNEO, J.C; FREITAS, R. A. M. (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018, p. 45-88.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-100.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V.; SUANNO, M. V. R.; ECHALAR, A. D. L. (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, 2019.

MANIFESTO DE EDUCADORES BRASILEIROS. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Encaminhado ao CNE em 20 de setembro de 2005. (Mimeo).

MOREIRA, J. da S. Carta de apresentação da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed). **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 13, n. 31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1215>. Acesso em: 1 jul. 2023.

SANTOS, M.R. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia**: disputas e “consensos” no Conselho Nacional de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/Dissertacao_Mariana_dos_Reis_Santos.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 23, n. 2, 2011. DOI: 10.21573/vol23n22007.19129. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19129>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes Correntes Filosóficas**. 5.ed. Lisboa: Rolo e Filhos, 2000.

PIMENTA, S.G.; FRANCO, M.A.; LIBÂNEO, J.C. Pedagogia, formação de professores – e agora? Problemas decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de pedagogia. In: DALBEN, A.I.L.F. et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 870p.

PIMENTA, S.G. (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S.G. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 925–948, 2021. DOI: 10.58422/repesq.2021.e1180. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1180>. Acesso em: 1 jul. 2023.