

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O CURSO DE PEDAGOGIA

Ana Maria Cordeiro Vogt¹
Maria Cecília Marins de Oliveira²
Marilei S. A. Bülow³

RESUMO: O estudo se insere na temática sobre a formação de professores, buscando trazer a trajetória e as preocupações que nortearam a formação da atividade professoral, inicialmente orientadas de forma vocacionada para direcionar-se, posteriormente, para uma formação com características profissionais, notadamente no mundo moderno, no qual se sedimentou a profissionalização do professor. O estudo foi desenvolvido no Núcleo de Estudos de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia, da Faculdade CNEC Campo Largo, em Campo Largo, Paraná, objetivando conhecer e refletir sobre os encaminhamentos tomados pelas políticas públicas em relação à formação do professor, no Brasil. A pesquisa fundamentou-se em fontes bibliográficas e documentais, respaldada em determinações legais dos diferentes governos, notadamente dos últimos anos.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Formação. Profissionalização. Políticas Públicas. Atividade professoral.

ABSTRACT: This study goes around teachers' formation, trying to bring the trajectory and the concerns that guided the formation of professorial activity, first oriented in order to guide itself, after, to a formation with professional characteristics, notably in the modern world in the industrialization phase, in the eighteenth century, when, slowly, the need of teachers' professionalization sedimented itself. The study was developed in the Nucleus of Studies of Scientific Initiation of the Pedagogy Course, of CNEC Campo Largo Faculty, in Campo Largo, Paraná, aiming to know and reflect on the paths taken by public polices in Brazil regarding the teachers' formation. The research was based in bibliographic and documental sources, supported in legal determinations of the different governments, notably in recent years.

KEY-WORDS: teacher; formation; professionalization; public polices; professorial activity.

¹Mestre em Engenharia da Produção do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora, Professora e Diretora Geral do Centro Universitário Campos de Andrade. Integrante do Núcleo de Pesquisa do Curso de Direito da Uniandrade.

²Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP; Mestre em História do Brasil, pela Universidade Federal do Paraná, UFPR. Pesquisadora, historiadora, professora. Integrante do Núcleo de Pesquisa do Curso de Pedagogia da Faculdade CNEC Campo Largo, Facecla e do Núcleo de Pesquisa do Curso de Direito do Centro Universitário Campos de Andrade, Uniandrade e Faculdade CNEC Campo Largo, FACECLA.

³Mestre em Educação pela PUCPR. Professora e Coordenadora pedagógica Geral da Faculdade CNEC Campo Largo. Pesquisadora e integrante do Núcleo de Pesquisa do Curso de Pedagogia da Faculdade CNEC Campo Largo, Facecla, Campo Largo, Paraná.

INTRODUÇÃO

A formação de professores da forma como se encontra estruturada e organizada em dias atuais, por meio de cursos específicos de formação para a atuação de mestres no ambiente de ensino, constituiu-se em atividade formal no mundo moderno, notadamente após o século XVII, quando as atividades pedagógicas foram se inovando e ganhando novas formas de preparar professores para ensinar crianças e adolescentes.

O estudo desenvolveu-se no Núcleo de Estudos de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia, da Faculdade CNEC Campo Largo, em Campo Largo, Paraná, do qual participaram alunos do Curso de Pedagogia.

O objetivo foi o de pesquisar a trajetória da formação de professores no Curso de Pedagogia, no Brasil, com base em dados coletados em material bibliográfico, impresso e virtual, bem como em documentos oficiais, resultantes de políticas públicas empreendidas pelos governos.

As metodologias, qualitativa e quantitativa, por meio do levantamento e da coleta de informações e de dados, serviram de base para o desenvolvimento do trabalho, permitindo o esclarecimento e a reflexão das ações governamentais a respeito da formação de professores e do Curso de Pedagogia.

Nesta trajetória tentou-se trazer as contribuições que as inovações na área pedagógica do ensino e as políticas públicas de educação concorreram para o melhor desempenho das funções de professor no âmbito escolar, como também fora do ambiente escolar, embora o objetivo do estudo esteja centrado na formação de professores mediante a educação formal.

A concepção da formação de professores esteve voltada, preferentemente, para os primeiros anos escolares, englobando a Educação Infantil e os primeiros quatro anos do Ensino Fundamental, antigos Jardim de Infância e Ensino Primário. Nos primeiros anos do século XX, porém, esta preocupação ampliou-se, passando a incluir na formação, professores para atuarem nos últimos cinco anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio sem considerar os cuidados que despertou a formação de professores para atuarem no ensino superior.

A questão da formação de professores permaneceu uma constante, trazendo novas preocupações para a formação de mestres que atuariam em

escolas de nível médio e superior, formando professores para as diversas áreas de ensino, como português, matemática, geografia, história, física, química, filosofia entre outras. Era necessária a formação na área específica de conhecimento aliada ao desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos relativos às teorias e aos fundamentos da educação, à didática, aos métodos de ensino, à avaliação, às práticas pedagógicas e outros aspectos dos procedimentos pedagógicos.

O avanço científico e tecnológico no século XX trouxe muitas inovações para a área do ensino dentre elas cursos radiofônicos que se concretizaram em 1920 entre outros recursos que foram surgindo posteriormente. O registro mais remoto que se tem notícias no Brasil data de 1904 “com um anúncio nos classificados do Jornal do Brasil de um curso de datilografia (para usar máquinas de escrever) por correspondência” (COMO surgiu o [...]. Disponível em: [HTTP://www.ead.com.br/](http://www.ead.com.br/) ...). Seria uma das primeiras notícias sobre um aprendizado a distância com enfoque na qualificação profissional: ser bom datilógrafo. Afinal, era a tecnologia mais avançada que se conhecia na época.

Após outras inovações que surgiram, em 1996, com o recurso da Internet, várias instituições passaram a ofertar cursos de Educação a Distância (EAD) e formalizar as iniciativas que culminaram, naquele ano, com a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério da Educação (MEC) (COMO surgiu o [...]. Disponível em: [HTTP://www.ead.com.br/](http://www.ead.com.br/) ...).

Dentre os primeiros cursos ofertados em EAD estava o Curso de Pedagogia que entrou em forte concorrência com os cursos presenciais. Com o surgimento e o incentivo do MEC, pretendia-se que os cursos em EAD atingissem um elevado número de pessoas, capacitando e qualificando para o mercado de trabalho, situação nem sempre possível aos cursos presenciais, em razão de distâncias, despesas com transporte, alimentação e, não raras vezes, com a mensalidade do curso.

Mas foi o Curso de Pedagogia o alvo das preocupações na questão da formação de professores, constituindo-se na estrela preferencial da formação do professorado, no Brasil, tanto em nível de bacharelado como de licenciatura, este último, garantindo a atuação de mestres para o Ensino Médio e Superior.

1 A FORMAÇÃO DOS MESTRES

Na vida em comunidade ou tribal não havia a necessidade da formação de mestres. Aqueles que detinham algum conhecimento, mesmo rudimentar, eram escolhidos para ensinarem as crianças e os jovens. As tarefas eram transmitidas na prática, dos mais velhos para os mais jovens, envolvendo tanto a criação e construção de artefatos como o aprendizado da guerra para a defesa da tribo. Essa prática perdurou em várias civilizações da Antiguidade.

Mesmo em civilizações como a grega, romana, egípcia entre outras muito adiantadas não se tem registros sobre a existência de escolas voltadas, especificamente, para a formação de mestres, uma vez que o surgimento de escolas de gramática, retórica, dialética, matemática e outras ciências no mundo grego e de outras civilizações visavam a formação do orador, do político e do cidadão para atuar e participar nas decisões da cidade ou de sua comunidade. Essa organização transportou-se para o mundo romano, dando origem, posteriormente, à organização dos conhecimentos superiores que se tornaram básicos para a criação das universidades medievais. Até então o que se tinha eram escolas para formar o cidadão, aquele que iria atuar em sua sociedade, em seu mundo.

Os mestres que atuavam nas escolas transmitiam o conteúdo que seus mestres haviam ensinado. Era um aprendizado prático e os conhecimentos eram repassados da forma e maneira que tinham sido aprendidos. Os mestres de níveis de conhecimento mais elevado eram 'autodidatas', pois não havia cursos de formação. Aos alunos que não aprendiam eram aplicados castigos corporais, prática que se estendeu por muitos séculos nas escolas, chegando até mesmo aos tempos modernos, como varadas nas costas, palmatórias e outros castigos.

A questão em torno da formação de professores adentrou o período moderno, pós-Renascimento, tendo por base necessidades que surgiram em determinadas circunstâncias e por decisão e dedicação de determinadas pessoas, como o caso da Escola de Sant Cyr, na França, instalada próxima a Versailles, por iniciativa de Mme. de Maintenon, esposa do Rei Luís IV, por volta de 1686. Embora o objetivo não fosse a formação de professoras, uma vez que a Escola

pretendia educar, segundo os padrões da época, moças órfãs da baixa nobreza francesa para se tornarem boas e eficientes donas de casa e mães exemplares, não deixou a Escola de pretender uma formação nesse sentido. Com isso, Mme. de Maintenon procurou revestir o processo de educação da Escola de atividades que permitissem às alunas ensinar e orientar as crianças e alunas mais jovens tanto no aprendizado da escrita e leitura como nas condutas sociais, afirmando que as jovens

formar-se-iam no governo das crianças, devendo as mais velhas servir de mestras às mais jovens e ajudá-las a vestirem-se, a lavarem-se e a pentearem-se; conhecendo deste modo a natureza e o gênio das crianças, tornar-se-iam mães admiráveis e ao mesmo tempo donas de casa perfeitas. Finalmente, seriam verdadeiras cristãs, pois ser-lhes-iam explicados os deveres da religião (Leça, Universidade de Lisboa, 2001/2002. Disponível em: [www. ...](http://www...)).

Apesar de não ser uma escola de formação de mestres, propriamente dita, eram alguns 'ensaios' que se apresentavam na época, conforme os objetivos que se pretendia alcançar e os padrões sociais.

A preocupação com mestres preparados para ensinar nas escolas acabou tornando-se uma constante a partir do século XVI. A falta de mestres para ensinar as primeiras letras chamou a atenção de educadores, sendo registrada por Nunes (1981, p. 142) a preocupação quanto “[...] a *não existência de professores preparados para essa tarefa educacional*”. Ainda, diz o autor, serviam de professores todos aqueles que precisassem sobreviver, na maioria pessoas despreparadas para ensinar.

Uma das primeiras iniciativas para a formação de mestres foi a de São João Baptista de La Salle que reuniu em torno de si religiosos dedicados à tarefa do magistério, em favor de menores e jovens delinqüentes. O propósito era o de recuperar os jovens e reintegrá-los na sociedade e em alguma modalidade de trabalho. Para tanto, La Salle organizou a primeira Escola Normal, em Reims, na França, em 1684. Os mestres seriam preparados, intelectual e profissionalmente, para ensinar os alunos leitura, escrita, cálculo e diferentes atividades de trabalho. (NUNES, 1981, p. 144-145).

No Brasil, o surgimento da primeira instituição de ensino ocorreu pelas mãos dos religiosos da Companhia de Jesus que implantaram uma sistemática de ensino com objetivos de formação de mestres, porém mestres religiosos e

poucos alunos leigos. A Ordem não visou a preparação de mestres para atuar na sociedade, mas a formação de religiosos para educar alunos nos ditames da religião, da formação literária e humanista.

Desentendimentos entre a Ordem e o Ministro Marquês de Pombal, de Portugal, resultaram na expulsão da Ordem em 1759 do Brasil, extinguindo assim a sistemática de ensino implantada para ser substituída por “aulas régias”, depois, “aulas avulsas”, no período do Império. A falta de professores para as aulas régias tornou-se um grave problema escolar. Sacerdotes ou religiosos de outras ordens acabaram se tornando professores de aulas elementares ou aulas avulsas de gramática latina ou filosofia, bem como pessoas sem formação tornaram-se professores improvisados.

No século XIX, a Independência do Brasil e a outorga da Constituição, em 1824, em nada concorreram para melhorar a falta de professores. A Constituição não fazia referências à formação de professores, ficando a questão do ensino, enquadrada no célebre Art. 179, que estabelecia no § XXXII – “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” e § XXXIII – “A Constituição garante colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes”, registra Niskier (1989. p. 101).

Todavia, embora a Constituição assegurasse a gratuidade de ensino, a qual perdurou em longo processo de discussão, a garantia de colégios e universidades, que também não foram criados de imediato, não fazia referência a escolas de formação de professores. Niskier (1989, p. 101) ainda assegura a ausência de qualquer plano de expansão do ensino.

Em 15 de outubro de 1827, foi aprovada a Primeira Lei do Ensino no Império, estabelecendo o emprego do Método Lancasteriano nas escolas elementares, sem, também indicar a criação de escola de formação de mestres (BR. Carta de Lei [...], 1827).

Afinal, o Ato Adicional de 1834, dava autonomia às Províncias para legislarem sobre educação. No ano seguinte, a Província do Rio de Janeiro criava uma Escola Normal, em Niterói, a primeira no Brasil. Em 1836, era a vez da Bahia, criando a segunda Escola Normal, embora fosse inaugurada somente em 1841, e, em 1840, a Província de Minas Gerais fundava sua Escola (MOACYR, 1937, p.94-95; NISKIER, 1989, p. 112-113). Pouquíssimas eram as escolas de formação

para o magistério, como bem assinalava o Ministro dos Negócios do Império em seu Relatório: *“Em quase todas as províncias se experimenta, como na do Pará, grande falta de pessoas habilitadas para o magistério”* (TANURI, 1979, p. 123).

Na primeira metade do século XIX o quadro de professores não era dos mais promissores, tendo em vista as dificuldades financeiras das Províncias para investirem em determinadas áreas, entre elas a educação. Afinal, a educação acabava relegada ao segundo plano, apesar das falas oficiais defenderem a necessidade de uma população instruída como ocorria em países da Europa.

2 A REPÚBLICA E OS PROFESSORES

O advento da República colocou em xeque a urgência da formação de professores, uma vez que reformas e regulamentos de ensino não teriam êxito caso não se resolvesse a questão do professorado. No início do século XX, o movimento liderado pelos Pioneiros da Educação da Escola Nova, defensores da educação e implantação da universidade no Brasil, provocou mudanças na educação. O movimento escolanovista, afirma Nóvoa (1995, p. 19), rompeu com o período anterior e impulsionou a profissionalização dos professores.

Brzezinski (1996) registra que, nesse contexto, foi criada a Faculdade de Filosofia e Letras e a de Pedagogia na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1939, com a finalidade de formar professores para o ensino secundário. Tanto a Faculdade de Filosofia e Letras como a de Pedagogia tiveram papel importante na geração de professorado que começou a surgir após o funcionamento das duas Faculdades.

O período de tempo que separa a data de criação do Curso de Pedagogia até 2018 decorrem em torno de 78 anos, de alterações na grade curricular, de lutas, debates, estabelecimento de funções do pedagogo variando conforme o mercado de trabalho, políticas públicas e resultado de proposições da própria área de conhecimento. Na atualidade, o trabalho do pedagogo ficou definido em duas grandes vertentes, ou seja, o trabalho docente e o trabalho não docente, podendo-se afirmar neste segundo caso, as atividades envolvendo a administração pedagógica do Curso. Tais atividades vêm se realizando já a algum tempo e representam, coloca Brzezinski (1996), um avanço na sua normatização.

A respeito do curso de Pedagogia, Nóvoa (1995, p. 26) observa que o processo de construção da profissionalidade do Curso sofreu várias interferências, tanto em relação à profissionalidade como à própria profissão de professor, afirmando: “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Na perspectiva de produzir uma profissão, o Curso de Pedagogia impôs-se como sendo, por excelência, o Curso que profissionaliza professores para atuarem na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ficando destinados, para os últimos anos do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e Ensino Superior os formados nos Cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Curso de Pedagogia.

Com esta preocupação Brzezinski (1996) comenta que, do final do século XIX até 1930, no Brasil, os professores foram formados pela Escola Normal. Tanuri (2000) adianta que, aos poucos, a Escola Normal foi sendo substituída pelos Institutos de Educação, nos quais a formação do professor primário e do professor para a própria Escola Normal ocorria em dois anos, contando com as disciplinas tradicionais e as pedagógicas, como Fundamentos e Metodologias do Ensino. Os Institutos também ofertavam cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários.

A demanda para a Escola Normal tornou-se mais intensa na década de 1920, quando diversas reformas de ensino foram implantadas em alguns estados, no Brasil. Exemplo dessas mudanças foi a Reforma de Ensino implementada, no Paraná, em 1923, pelo Diretor Geral, Lysimaco Ferreira da Costa, como observa Oliveira (1994, p. 216). O modelo paulista foi tomado como parâmetro para organização das escolas da rede pública, criando-se na década de 1910 as Escolas Normais Intermediárias para garantir a nomeação de professor efetivo para escolas de cidade do interior. Para as escolas e os grupos escolares da Capital foram destinados os diplomados pela Escola Normal que passou a denominar-se Escola Normal Secundária, enquanto a Escola Intermediária passou a denominar-se Escola Normal Primária (OLIVEIRA, 1994, p. 217).

A preocupação com a formação dos professores intensificou-se com o movimento da Liga de Defesa Nacional, que enfatizava o nacionalismo e o trabalho contra o analfabetismo (OLIVEIRA, 1994, p. 218).

A criação do Curso de Pedagogia na condição de curso superior somente aconteceria a partir da década de 1930. Mesmo assim, as preocupações ainda giravam em torno da definição do papel e funções que seriam exercidas pelos formados no curso superior. Em relação aos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental, antigo Ensino Primário, e ao Ensino Infantil a formação ficara definida com a organização da Escola Normal. Mas a preocupação ainda permanecia com a formação de professores para os quatro/cinco anos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, além da formação de professores para o ensino superior.

Tanuri (2000) observa que, entre as idas e vindas de debates e discussões sobre o Curso de Pedagogia,

[...] o primeiro curso superior de formação de professores foi criado em 1935, quando a Escola de Professores (como era chamada), foi incorporada à Universidade do Distrito Federal. A recém criada Faculdade de Educação passou a conceder “licença magistral” para àqueles que obtivessem na universidade “licença cultural”. Com a extinção da Universidade do Distrito Federal, DF, em 1939, e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil, a Escola voltou a ser integrada ao Instituto de Educação (TANURI, 2000, p. 73).

O Decreto-lei n. 1.190, de 04 de abril de 1.939, a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, e conforme Silva (1999/2003) visava à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive o setor pedagógico. Com duração de 3 anos era formado o bacharel e para a formação do licenciado era acrescentado mais um ano de didática, passando a ser conhecido como o esquema 3+1. Constava no Decreto as disciplinas que comporiam os cursos da Faculdade de Filosofia assim como as disciplinas da Faculdade de Pedagogia, denominadas de ‘Didática’, que seriam disciplinas pedagógicas (BR. Decreto-lei n. 1.190 ... Dá organização à ... Disponível em: [www...](#), p. 3864-3865).

O curso desde seu início, afirma Furlan (História do Curso ... Disponível em: [www...](#), p. 3865) formava bacharéis e licenciados em Pedagogia. Três anos eram dedicados às disciplinas de Fundamentos da Educação e o quarto ano era dedicado ao curso de Didática, destinado a todos os cursos de licenciatura,

contando com as disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia bastava cursar as duas primeiras disciplinas, pois as demais já estavam contempladas no curso.

Silva (2003, p. 49) discute a questão da identidade do pedagogo cujos debates vinham ocorrendo desde o surgimento do Curso. Procurava-se definir a identidade do pedagogo mediante a função do curso e o destino dos egressos. Por esta razão, Silva (2003, p. 49-51) estabelece quatro períodos cronológicos, buscando definir a identidade do pedagogo mediante uma característica marcante em cada período.

O primeiro período vai de 1939 a 1972, sendo a característica marcante as regulamentações, que o Conselheiro Valnir Chagas, pretendendo encontrar a identidade do curso, lança mão por meio de decretos na tentativa de dar uma definição para o curso e para a destinação profissional de seus egressos, coloca Furlan (História do Curso ... Disponível em: [www...](#), p. 3867).

Uma das dúvidas seria a respeito do conteúdo trabalhado no Curso de Pedagogia, se realmente atenderia a perspectiva de formação e justificava sua criação. Isso porque desde a criação do Curso de Pedagogia procurava-se estabelecer sua identidade e a expansão do campo de atuação do profissional que formasse. Duas situações tinham ficado bem claras, registra Silva (1999), o licenciado atuaria em sala de aula e ao bacharel ficariam reservadas as funções técnicas, como inspeção, coordenação pedagógica, organização burocrática do sistema de ensino, entre outras, conforme entendimento do Ministério da Educação.

Para Brzezinski (1996), o curso de Pedagogia “navegava” em águas calmas até pelo menos 1945, quando começou a fase de redemocratização do país. Mesmo assim, com as mudanças na área política, até 1961, o curso de Pedagogia permaneceu com o esquema 3+1.

O parecer 251/62, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, procurou debater a questão da formação, “*se a formação do professor primário deveria acontecer em nível superior, e a dos técnicos da educação (bacharel) em nível de*

pós-graduação” (FURLAN, (História do Curso ... Disponível em: [www...](#), p. 3865), acreditando serem estas propostas viáveis para o futuro.

Para os educadores foi momento de muita reflexão a respeito da permanência de funcionamento do Curso de Pedagogia, mas que o mesmo afinal ficasse definido entre licenciados e bacharéis. Este último referia-se ao cargo de técnico, passando a admitir-se a existência do técnico em educação, considerando que este profissional ajustava-se a todas as tarefas não-docentes dentro do campo educacional, comenta Furlan (História do Curso ... Disponível em: [www...](#), p. 3866). Apesar de, num primeiro momento, a função do técnico parecesse restrita a funções no campo educacional, na década de 1950 nova função ou novo campo de trabalho começava a surgir abrindo novos horizontes no mercado de trabalho sem que este técnico perdesse a característica da educação. Com poucas possibilidades de trabalho, principalmente de técnico em educação, o curso voltou a ser questionado em sua estrutura e organização. Poucas escolas particulares contratavam pedagogos licenciados e técnicos em educação, pois a contratação de pedagogos oneraria as escolas, além de não se ter ainda uma visão clara e precisa do papel que estes, pedagogo e técnico, poderiam realizar e contribuir para melhorar o rendimento de aprendizagem dos alunos. A pouca instrumentalização para a prática das funções, principalmente a de técnico, gerava certa apreensão entre os alunos e egressos.

Situações como as que vinham acontecendo foram contornadas pelos Estados, em relação aos professores que pertenciam ao Quadro de Professores. No Paraná, por exemplo, o Governo tomou a seguinte medida: professores formados no Curso de Pedagogia, licenciados e bacharéis, e que já eram concursados como professores no Estado foram reenquadrados no Quadro de Professores do Estado, passando da condição de professores do Ensino Primário para Pedagogos Especialistas de Educação, conforme Ofício/PR, nº 624, de 31/08/1979 (PARANÁ. Governo do ... Secretaria de Estado da ... SEED, Secretaria de Estado da ... SEAD, Histórico ..., 1986).

Entre os anos de 1960 e 1964 foi se delineando a figura do técnico em educação ante a necessidade de se formar profissionais para o mercado de trabalho. A figura do técnico afinal se consolida com a Reforma nº 5692, de 1971. Diz Brzezinski (1996, p. 58) que a etapa que se inicia na década de 1960 atendia ao apelo desenvolvimentista da época, visando dinamizar a economia do país que

se caracterizava como “[...] a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista”. Esse ideário, alicerçado na “ideologia tecnocrata”, passou a orientar a política educacional e a educação passou a ser instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico do país e também de progresso social.

Diante das necessidades do mercado de trabalho, em 1969 o parecer CFE n. 252, do mesmo Conselheiro Valnir Chagas, vem ao encontro de expectativas da época, pois parecia ter a resposta para as controvérsias e impasses do curso. O parecer visava a formação do professor para o ensino normal (licenciado), e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar (SILVA, 2003, p. 53).

O currículo sofreu alterações mediante uma base comum de estudos para todos os ingressantes e para os especialistas ofertava-se habilitação específica. Mas apesar das alterações, os pedagogos, especialistas ou não, enfrentaram problemas no mercado de trabalho, afirma Furlan (História do Curso ... Disponível em: [www...](#), p. 3866-3867).

O segundo período é denominado período das indicações: identidade projetada, que vai de 1973 até 1978, quando quase se concretizaram, em parte, as previsões do Conselheiro Valnir Chagas. O que na verdade ele fez foi desdobrar o Curso, ou seja, as antigas tarefas anteriormente concentradas no Curso, em variadas alternativas de habilitações que fariam parte do que passou a chamar de licenciatura das áreas pedagógicas.

As indicações do Conselho Federal de Educação, CFE, a partir da indicação n. 67/75 prescreve a orientação básica a ser seguida em outras quatro indicações, uma das quais não chegou a ser encaminhada. As três indicações encaminhadas coloca Silva (2003, p. 58), diziam respeito

a formação pedagógica das licenciaturas, conforme indicação do CFE n.68/75; a indicação do CFE n. 70/76 que regulamenta o preparo de especialistas e professores da educação e a indicação do CFE n. 71/76 que regulamenta a formação superior para professores para educação especial.

A partir de 1979 nova fase de discussões inicia-se em relação à formação do Curso de pedagogia.

3 EM DEFESA DA PEDAGOGIA E DO PEDAGOGO

O terceiro período 1979 a 1998 é denominado por Silva (1999) como o das propostas da identidade em discussão, movimentando professores e estudantes universitários em defesa do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, da formação do pedagogo. Os debates ocorriam em assembleias organizadas nos ambientes das faculdades e universidades, públicas e particulares, exortando alunos e professores para atuarem no exercício do magistério valorizando o aprimoramento dos conhecimentos, bem como de resistência às reformas que acreditavam concorrerem para a desestabilização do Curso. Mas, na luta em favor do Curso, mesclavam-se as contestações contra o regime militar do qual emergiram as reformas havendo um misto de defesa do Curso e um clamor contra o governo militar imposto.

Assim, o movimento que se inicia em 1980, observa Silva (2003), mantém-se ativo até os dias atuais, por meio de encontros nacionais e seminários regulares, originando uma documentação que se tornou referência na construção da identidade do pedagogo, do Curso de Pedagogia, com influência nas Licenciaturas.

A idéia central, que permanece em pauta até hoje, defende que os diversos cursos de formação dos profissionais da educação sejam organizados a partir de um núcleo comum para os diferentes níveis e modalidades de ensino. Na especialização seriam preparados os profissionais para o campo não docente, tanto para os espaços escolares quanto para os não escolares. Assim, a formação do especialista se daria na pós-graduação *strictu sensu*, na qual seriam formados os pesquisadores e/ou os educadores do ensino do 3o grau. Toda a proposta é pautada no sentido de superação da concepção tecnicista (FURLAN, História do Curso ... Disponível em: www. ... p. 3869).

A partir da década de 1980, segundo Brzezinski (1996), os educadores começaram a escrever sua própria história por meio do diálogo e dos conflitos, constituindo movimentos sociais que lutavam em defesa da redemocratização do país. Apesar dos conflitos entre professores, estudantes e dentro de lideranças do próprio governo, em 1983, em Belo Horizonte, obteve-se a formulação de uma proposta de reforma dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, dando origem ao Documento Final de 1983, referência para a I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, e para as reflexões sobre a “Formação do Educador”.

No documento, além das reflexões sobre a questão da formação sinalizava-se a importância da formação não somente restrita à formação do professor, mas muito mais complexa e ampla focalizada na formação do educador. Antes de tudo, o professor não era somente aquele destinado a ministrar e orientar conhecimentos, ele era um educador por excelência.

Nesse sentido, o professor na condição de educador faz da Pedagogia a ciência que visa a melhoria no processo de aprendizagem dos indivíduos, por meio da reflexão, sistematização e produção de conhecimentos. No âmbito social, a Pedagogia está conectada com o saber produzido socialmente, atendendo as normas educacionais da cultura de cada país, no qual está inserida, afirma Silva (2014, p. 1).

A movimentação de professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia, que vinham ocorrendo desde as indicações do Conselheiro Valnir Chagas, propiciou nos debates a incorporação da formação docente para os primeiros anos de escolarização como uma das possíveis habilitações do Curso de Pedagogia ou, mesmo, requisito para as habilitações em geografia, história, biologia, física etc.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, Lei nº 9394, em 1996, foi resultado de longo processo de tramitação, no qual as discussões ocorridas em congressos, simpósios e seminários deram origem à iniciativa do deputado Otávio Elísio para apresentação de um projeto de LDB, nº 1258, de 1988, apresentado na Câmara dos Deputados. A proposta aprovada da autoria de Darci Ribeiro teve por relator o Deputado José Jorge. O texto final da LDBEN, nº 9394, em 17 de dezembro de 1996, foi afinal aprovado na Câmara dos Deputados (SILVA, 2014, p. 5), após muitas discussões e muitos debates.

O quarto período definido por Silva (2003, p. 84-85) foi o dos decretos, que a autora denomina de identidade outorgada (1999-...). Isto porque as discussões ocorreram em torno do Decreto Presidencial nº 3276, de 6 de dezembro de 1999, que acabava por determinar indiretamente a função do Curso de Pedagogia, uma vez que estabelecia no § 2º, do art. 3º, que a formação destinada ao magistério na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental dar-se-ia, exclusivamente, em cursos normais superiores.

A determinação contida no Decreto contrariava totalmente as perspectivas que se descortinavam para um futuro bem próximo que foi a gradativa extinção dos cursos de formação de magistério, em nível de ensino médio. Consequentemente a tarefa passaria a ser desempenhada pelo Curso de Pedagogia, como herdeiro natural da função de formar o professor educador, não sem antes ocorrer manifestações da comunidade acadêmica contra o teor do Decreto. Em agosto de 2000, novo Decreto, nº 3554, alterava a expressão “exclusivamente” por “preferencialmente”, como se tal alteração constituísse a solução da problemática da formação de professores.

Entre as idas e vindas na formação de professores, quer fosse para a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, quer fosse para o Ensino Médio e Superior, afinal se aprova a LDBEN nº 9394, de 17 de dezembro de 1996, exigindo que novos parâmetros e diretrizes curriculares fossem organizados para todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive e notadamente, para o Curso de Pedagogia.

A partir de 1996 o Curso de Pedagogia, mais uma vez, buscava sua identidade, tendo em vista o número crescente de instituições privadas, ofertando formação e preparação para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, a briga continuava e cada qual disputava o espaço evitando perder privilégios como formadores de professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, no caso de entidades ligadas à Educação, Institutos Superiores de Educação (ISE), que procuraram assegurar para si essa prerrogativa. Com isso os ISEs tentavam retirar do Curso de Pedagogia a função de formador de professores de Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental, afirma Leda Scheibe (2007, p. 99).

A normatização do Curso de Pedagogia sempre gerou diversos impasses nas disputas, geradas por decisões governamentais, acirrando as controvérsias no ponto central dos debates sobre a questão da formação de professores entre o Curso de Pedagogia e instituições de nível médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, DCNP, tiveram por base os Pareceres Conselho Nacional de Educação, CNE, nº 05, de 2005, e CNE/CP nº 03, de 2006, e pela Resolução do MEC/CNE nº 01, de 2006, dando assim sua atual configuração legal, na qual estabelecia a destinação do Curso de Pedagogia para a formação de professores para a Educação Infantil e

os anos iniciais do Ensino Fundamental. Complementarmente, coloca Silva (2014, p. 15), também previa-se

[...] o desenvolvimento de competências para o ensino de nível médio, na modalidade normal; o ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar; atividades de organização e gestão educacionais; atividades de produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Furlan (História do Curso ... Disponível em: www., p. 3873) comenta as diversas alterações na legislação que iria estabelecer as DCNP, por meio do CNE, definindo a formação oferecida que abrangeria integralmente a docência e também a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração e execução de atividades educativas. Dessa forma, afirma a autora, citando trecho das DCNP:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino em geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (DCN, 2006, p.6).

Conforme Furlan (História do Curso ... Disponível em: www. ... p. 3874), as diretrizes curriculares de 2006 evidenciam que a identidade do Curso de Pedagogia está pautada na docência, na qual se integra a licenciatura como “identidade conseqüente do pedagogo”. A extinção das habilitações deu lugar à formação integral do conjunto de funções, contando com a formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, articuladas entre si.

A formação integral e a diversidade de conhecimentos e práticas permitirão ao pedagogo atuar em espaços escolares e não escolares, dentro e fora da sala de aula, onde, afinal, se fizer necessária sua presença.

Apesar de tantas controvérsias, debates e discussões a respeito da identidade do Curso, a aprovação das DCNs do Curso de Pedagogia acabou por favorecê-lo na construção de sua identidade tão debatida ao longo de anos.

4 A GUIZA DE CONCLUSÃO

Nos quase 78 anos de existência do Curso de Pedagogia, no Brasil, sua fase inicial sofreu altos e baixos na constante procura da identidade de seus formandos. O descompasso que se observou no tempo esteve constantemente atrelado à forma como a formação que se propunha realizar seria aceita e absorvida no mercado de trabalho em escolas tanto da rede pública como da rede privada.

A reformulação em seu regulamento, em razão de novo projeto pedagógico educacional e conseqüente legislação aprovada no governo militar, criou para o Curso de Pedagogia a característica própria de um momento em que a tecnologia começava a se introduzir no âmbito da educação por meio da nascente figura do técnico / especialista em educação. Buscando atender às novas exigências legais e, ao mesmo tempo, equacionar as funções do curso e da sua estruturação curricular.

Na década de 1980 e, mais adiante, adentrando na década de 1990 a busca pela equacionalização entre funções e estrutura curricular acabou por mobilizar a comunidade acadêmica e segmentos da sociedade civil em busca de mudanças que pudessem evidenciar o próprio sentido do Curso de Pedagogia.

Em 1999 iniciam as preocupações em relação aos decretos presidenciais que serão aprovadas daí para frente, pois atingem diretamente o Curso de Pedagogia limitando suas funções. Voltavam-se os debates para a discussão da identidade do pedagogo e sua ressignificação, além de se buscar a definição mais precisa da função do curso de Pedagogia.

A LDBEN, de 1996, deu sentido e definição das funções de competência do Curso de Pedagogia e a DCN estabeleceu a abrangência da área de atuação dos egressos. Há que se salientar que os profissionais aprimoram-se na área do conhecimento que lhe traz significados para sua realização pessoal e profissional articulada ao mercado de trabalho.

A identidade profissional está ligada tanto ao próprio curso como à área de atuação do pedagogo, uma vez que é nesta atuação que o professor bacharel e/ou licenciado vai encontrar o significado de ser professor e educador, num processo de construção contínua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Carta de Lei de 15 de outubro de 1827**. Assembleia Legislativa do Império. 1827. Disponível em: [ARTIGOS%20%20HIST%C3%93RIA%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O/heb05a.htm](http://artigos%20%20hist%C3%93ria%20da%20educa%C3%87%C3%83o/heb05a.htm) . Acesso em: 03/12/2015.

_____. **Decreto-lei n. 1.190, de 04 de abril de 1.939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 19/10/2018.

_____. MEC/CNE. Resolução CNE/CP 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf . Acesso em: 10/10/2017.

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

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. **História do Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005**. Londrina/PR: Universidade Estadual de Londrina – UEL. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164_885.pdf. Acesso em: 15/10/2018.

LEÇA, Catarina. **O Colégio de Saint-Cyr. A Educação segundo Mme. de Maintenon**. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2001/2002. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/stcyr/stcyr.htm> . Acesso em: 23/10/2018.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império**: subsídios para a história da educação no Brasil (1854-1888). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

NISKIER, A. **Educação Brasileira**. 500 anos de História. 1500-2000. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Coord.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

NUNES, R. A. da C. **História da Educação no Século XVII**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1981.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **Ensino primário e sociedade no Paraná durante a Primeira República**. São Paulo: FEUSP, 1994. Tese de Doutorado em Educação.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação, SEED, Secretaria de Estado da Administração, SEAD. **Histórico Funcional**, 1986.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inclusa**, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n13/04.pdf> Acesso em: 08/10/2018.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999/2003.

SILVA, Maria Raichelda Freitas. **O curso de Pedagogia no Brasil: origem e desafios**. 2014. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-curso-de-pedagogia-no-brasil-origem-e-desafios/124395>. Acesso em: 10/10/18.

TANURI, L.M. O Ensino Normal no Estado de São Paulo. 1889-1930. São Paulo: Publicação da Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. **Estudos e Documentos**, São Paulo, v. 16, 1979.

_____. História da formação de professores. In: SAVIANI, Dermeval; CUNHA, Luiz Antonio; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **500 anos de educação escolar**. São Paulo: ANPED/Autores Associados, 2000.

_____. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, mai/jun/jul/ago, n. 14, 2000. Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 22/10/18.