

### 3

## Da história do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil

Neste capítulo busco trazer à memória os primórdios e alguns traços sintéticos da trajetória do Curso de Pedagogia, entre nós, a fim de situar historicamente a discussão proposta. Para revisar a história do curso adotei como principal referência os quatro marcos legais instituídos ao longo do seu percurso.

A gênese do curso está na formação de professores. Entretanto, esclareço que não se fará, no âmbito deste trabalho, uma pesquisa histórica acerca desse tipo de formação no Brasil, tarefa necessária e já assumida e retratada, em diferentes aspectos, em alguns estudos, dentre os quais situo os de Antunha, 1975; Lelis, 1989; Villela, 1990; Silva, 1991; Accácio, 1993; Mendonça, 1993; Vidal, 1995; Brzezinski, 1996; Bissolli da Silva, 1999; Monarcha, 1999; Tanuri, 2000; Weber, 2000; e Saviani, 2005b.

### 3.1. Sobre o primeiro marco legal do curso (1939)

O primeiro marco legal do Curso de Pedagogia é o Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939, que instituiu o curso no bojo da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. A década de 30 ficou marcada, dentre outros aspectos, no contexto educacional, pela implementação da reforma Francisco Campos e pelos debates em torno da criação das universidades brasileiras, influenciados em parte pelo ideário da escola nova.

A pedagogia, antes mesmo de se constituir como um curso, adentrou o contexto universitário pela via dos Institutos de Educação, sobretudo a partir das experiências escolanovistas do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, em 1932; e do Instituto de Educação de São Paulo, criado um ano depois, por Fernando de

Azevedo<sup>8</sup>.

Os Institutos de Educação em questão<sup>9</sup> foram pensados a partir de uma concepção de pedagogia como ciência, visando proporcionar ao futuro professor a necessária formação para a docência e, também, para a pesquisa.

De acordo com Brzezinski (1996, p.40), a experiência da Universidade de São Paulo referente à formação profissional de professores secundários, por meio, inicialmente, do Instituto de Educação Caetano de Campos e, posteriormente, pela introdução da seção de Educação, será referencial, em 1939, para a organização da seção de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia.

A instituição do Curso de Pedagogia no final da década de 30 decorreu de um longo processo de tentativas dos legisladores em definir as bases da formação do professor, em especial, para atuar no ensino secundário. Francisco Campos, ao assumir o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 18 de novembro de 1930, destacou a necessidade de formação específica para os professores desse nível de ensino. No ano de 1931, ao empreender a reforma do ensino secundário, sugeriu a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

A crise do modelo oligárquico agroexportador e o desenho emergente de um modelo nacional centrado no desenvolvimento a partir da industrialização

---

<sup>8</sup> Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira integraram o grupo de intelectuais que organizaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932. Tal documento expõe as bases pedagógicas renovadas e a proposta de reformulação educacional defendida pelo grupo. Entretanto, o grupo responsável pelo “Manifesto” nada tinha de homogêneo, especialmente Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que representavam projetos educacionais construídos a partir de concepções filosóficas distintas. Inspirado em Durkheim, Fernando de Azevedo defende que um sistema pedagógico está implicado na estrutura da sociedade em que se insere, e, como essa, sofrerá processo de homogeneização e diferenciação. Nesse sentido, propõe que se parta de uma cultura geral, comum no ensino elementar, para diversificações posteriores no ensino médio e/ou universidade. Azevedo associa diversas correntes, como o racionalismo cartesiano e o iluminismo kantiano ou o positivismo de Durkheim e a escola socialista para defender que à escola caberia a formação de elites. Para Anísio Teixeira, que fora discípulo de Dewey, a escola deveria ser democrática, única, capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista. Defendia uma escola renovada, com intuito profissionalizante, regionalizada e controlada pela comunidade, aberta a todas as camadas e classes sociais no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade. Anísio Teixeira insurgia-se contra a organização dual da educação brasileira, marcada notadamente pela segregação entre a formação da cultura popular e a pseudoformação da elite nacional. Para Anísio, o ensino secundário não poderia representar um ensino seletivo, rígido, destinado a alguns indivíduos, mas um ensino voltado para a preparação dos quadros médios da cultura técnica e geral para todos os tipos de trabalho, inclusive o intelectual. (Accácio, 1993).

<sup>9</sup> Para o estudo da história desses Institutos, vejam-se: Accácio, 1993 e Monarcha, 1999.

despertaram maior atenção em relação ao processo educacional. A criação do Ministério da Educação e Saúde se insere no contexto de um conjunto de reformas importantes para favorecer os imperativos da política estadonovista, notadamente no que diz respeito ao planejamento das reformas educacionais em âmbito nacional e para a estruturação da universidade. A criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras integra a meta de implantação do regime universitário no país, voltada para a preparação das elites dirigentes, aptas para cumprirem as exigências do novo modelo econômico vigente.

É bom lembrar que dias antes do ministro Francisco Campos proferir seu pronunciamento, apresentando a exposição de motivos da reforma, havia sido promulgado o Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, contendo o Estatuto das Universidades Brasileiras. De acordo com o referido estatuto, a constituição de uma universidade requereria, dentre outras exigências, a reunião de pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras (art. 5º, inciso I do Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931). Há que se destacar que do conjunto dessas quatro escolas de ensino superior citadas, com exceção da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, as demais já existiam e contavam com reconhecida tradição.

No espectro de proposições legais da reforma Francisco Campos, foi publicado um outro decreto no mesmo dia, Decreto nº. 19.852, de 11 de abril de 1931, dispondo sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. No teor desse documento, ficou estabelecido que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras integraria a Universidade do Rio de Janeiro, que anos mais tarde, de acordo com o Decreto nº. 22.579, de 27 de março de 1933, se tornaria referência organizativa para as demais universidades, até que seus estatutos fossem aprovados e homologados pelos órgãos competentes.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras diplomaria licenciados em conformidade com as seções freqüentadas, cabendo a boa parte das demais escolas ou faculdades da Universidade do Rio de Janeiro a diplomação de bacharéis. O grau de licenciado conferiria ao seu portador o direito de ser professor dos cursos de ensino secundário, podendo atuar em diversos campos

disciplinares<sup>10</sup>. Entretanto, formar o professor para atuar no ensino secundário não representava a única finalidade dessa faculdade. A ela caberia, ainda, o cultivo de uma ambiência cultural, que favorecesse uma formação para além dos interesses puramente profissionais, essencialmente focados na formação filosófica, sociológica e histórica da “elite pensante” da sociedade da época.

Apesar dos decretos promulgados (19.851, 19.852 e 22.579), não há registro de funcionamento de escola superior com o nome proposto: Faculdade de **Educação**, Ciências e Letras. O nome adotado para as instituições criadas destinadas à formação de professores para o ensino secundário foi o de Faculdade de **Filosofia**, Ciências e Letras.

A primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras surgiu no contexto de organização da Universidade de São Paulo, de acordo com o Decreto nº. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, contribuindo para reforçar o pioneirismo do estado de São Paulo no tocante à formação de professores em nível superior. No processo de organização da sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Universidade de São Paulo incorporou o Instituto de Educação da cidade de São Paulo, conhecido como Instituto de Educação Caetano de Campos, com a finalidade de fornecer aos licenciandos, futuros professores do ensino secundário, uma formação pedagógica específica. Esta medida estabeleceu uma separação entre os licenciados. Todos os formados em uma das seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras receberiam o grau de licenciado (licença cultural). Todavia, àqueles que cursassem formação pedagógica no Instituto de Educação, ainda que simultaneamente ao 3º ano de curso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, seria conferido o grau de licenciado com direito ao exercício do magistério (licença profissional).

De acordo com o exposto, no caso de São Paulo, para ser professor secundário era exigido o curso não só da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mas, também, do Instituto de Educação a ela incorporado. Um decreto do interventor federal desse estado (nº. 6.512, de 22 de junho de 1934) determinava que, quando houvesse licenciados, eles deveriam apresentar certificados de curso

---

<sup>10</sup> A terminologia “licença” é de origem medieval, relacionada à *licentia docentil*, obtida após longos estudos universitários, que conferia a seu portador o direito de lecionar.

de licenciatura e de formação pedagógica, para o exercício do magistério, corroborando a exigência mencionada.

Um dos entrevistados viveu esse período como estudante do Curso de História e Geografia da recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Seu depoimento reúne lembranças dessa época, que valem a pena destacar:

Eu sou de uma geração que iniciou o trabalho da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em São Paulo, nos anos 30. Quando eu entrei na faculdade eu tinha 17 anos de idade e apenas os cinco anos de ginásio, porque como a faculdade era absolutamente nova, estava se permitindo que fizessem exame vestibular para a faculdade, as pessoas com cinco anos de ginásio (...). Tanto no Rio de Janeiro quanto em São Paulo surgiu essa grande novidade que é a formação do professor, que a gente chamava, na época, de professor secundário, o professor do ginásio, porque antes formação pedagógica era algo restrito para professor primário. O grande interesse era a novidade da formação do professor secundário e as Faculdades de Filosofia tiveram desde o início esta finalidade anexada à outra que seria a pesquisa científica, a procura da verdade. Isto era extremamente importante nas áreas de ciências porque nós não tínhamos essa tradição no Brasil. E quanto à parte pedagógica? A parte pedagógica era trabalhada nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação, de criação muito recente também nessa época, mas que já davam uma formação bem mais avançada ao professor. **(Entrevistada A-30)**

O Instituto de Educação Caetano de Campos oferecia um Curso de Aperfeiçoamento, destinado à preparação de técnico de inspetores, de delegados de ensino, diretores e professores da Escola Normal. Tratava-se de um curso pós-normal, ensaiando o que seria o Curso de Pedagogia mais tarde. A fala do entrevistado D-50 é esclarecedora no que diz respeito à relação entre o Curso de Aperfeiçoamento e o Curso de Pedagogia:

Resolvi pensar a pedagogia muito longinquamente porque a minha intenção era trabalhar como professor primário. Mas achei que poderia estender um pouco mais a minha formação. Tinha de certa forma a retaguarda de meu pai para fazer pelo menos um Curso de Aperfeiçoamento. Porém havia esse mesmo problema, assim como não tinha Curso de Pedagogia, também não havia Curso de Aperfeiçoamento em Rio Claro. Nesse caso, a solução familiar negociada foi eu ir para Bauru, para fazer o aperfeiçoamento lá. Quando estava cuidando da inscrição, descobri que ia ser implantado o Curso de Pedagogia em Bauru, nisso que hoje é a Universidade do Sagrado Coração de Jesus, que é uma ordem religiosa poderosa. Então, tomei uma decisão na base da intuição: se eu quero ir além da condição de professor normalista e fazendo aperfeiçoamento na verdade eu vou reiterar essa condição ainda que numa situação melhor, então já que tem o curso aqui, eu vou fazer pedagogia de uma vez e já viro professor secundário, seria uma progressão muito

grande nas condições da época. Então foi realmente assim, deixei de lado a intenção de fazer o aperfeiçoamento, me inscrevi no vestibular de pedagogia, passei e o restante já contei para você. **(Entrevistado D-50)**

Em 1937, a Universidade do Rio de Janeiro foi transformada em Universidade do Brasil, por meio da Lei nº. 452, de 5 de julho de 1937. No contexto de organização da Universidade do Brasil, são criadas uma Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e uma Faculdade Nacional de Educação, revogando o Decreto nº. 19.852, de 11 de abril de 1931.

Em 1938, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, após o desligamento de sua estrutura do Instituto de Educação Caetano de Campos, cria uma seção de Educação para favorecer a formação pedagógica do futuro licenciado.

Em 1939, o Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939, a que fiz menção no início, reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, instituídas em 1937, que unificadas passaram a se denominar Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, que incluía mais uma, a Didática.

A educação, embora pensada de diferentes modos separada da Faculdade de Filosofia, vai ser considerada no seu interior ao ser instituída como objeto principal de abordagem da seção de Pedagogia, e também da de Didática. Contudo, a intencionalidade da criação dessa faculdade não era apenas a formação de professores da escola secundária, mas também o favorecimento da preparação para a pesquisa, superando, desse modo, o caráter utilitário e prático dos institutos meramente profissionais e buscando, assim, assegurar o desenvolvimento da pesquisa científica, o que não foi satisfatoriamente alcançado. O modelo 3+1 utilizado na organização dos cursos foi amplamente explorado na formação de professores em nível superior, desconsiderando a “referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (Saviani, 2007b, p.117).

Para cada seção da Faculdade corresponderia um ou mais cursos (Curso de

Filosofia, Curso de Ciências, Curso de Matemática, Curso de Química, Curso de Letras, Curso de Pedagogia etc.), acrescido de uma seção especial, responsável pelo Curso de Didática, criado com a intenção de trabalhar a formação pedagógica, necessária ao exercício da docência. A seção de Pedagogia e a seção especial de Didática ofereciam apenas um curso cada uma, cujo nome era o mesmo da seção: Curso de Pedagogia e Curso de Didática. O grau de licenciado seria conferido apenas àqueles que realizassem também o Curso de Didática, credenciando não só para o exercício do magistério secundário, mas também para o Curso Normal. Aos concluintes dos cursos das demais seções seria conferido o diploma de bacharel.

O art. 20 do Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939 estabelecia que o Curso de Didática tivesse a duração de um ano e fosse composto das disciplinas didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação.

Posteriormente, o Decreto-Lei nº. 3.454, de 24 de julho de 1941, firmou que a partir do ano de 1942 o Curso de Didática não poderia ser feito concomitantemente com outro curso de bacharelado, fazendo com que correspondessem à licenciatura cursos de quatro anos, incluído os três anos de bacharelado e mais um de formação pedagógica.

O Curso de Pedagogia teve por finalidade primeira formar bacharéis e licenciados, de acordo com o modelo já mencionado (3+1): 3 anos de bacharelado e 1 ano de licenciatura, sendo esta realizada no Curso de Didática. Todavia, o campo de atuação para o seu egresso não foi precisamente definido. O artigo 51, alínea “c” do Decreto-Lei que o instituiu sinaliza que, a partir de 1º de janeiro de 1943, seria exigido o grau de bacharel em pedagogia para os cargos de técnico de educação. Quanto aos licenciados, poderiam atuar como professores da Escola Normal, responsável pela formação dos professores primários. Na análise de Saviani,

Ao instituir um currículo pleno fechado para o Curso de Pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação, o modelo implantado com o Decreto n. 1.190, de 1939, em lugar de abrir um caminho para o

desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se evitou enfrentar. (Saviani, 2007b, p.118)

Formar o pedagogo na perspectiva de técnico de educação por meio de um curso de bacharelado de uma das seções da Faculdade Nacional de Filosofia representou, no meu entender, uma distorção da própria concepção dessa faculdade, visto que ao bacharelado correspondia a formação de intelectuais para o exercício das atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica, tal como prevê o artigo 1º, alínea “a” do decreto-lei em questão. A proposta consistia em fazer da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras um núcleo de pesquisas não profissionais, voltado especificamente para a formação cultural e científica, através dos estudos históricos, filosóficos e sociológicos, principalmente.

No que tange às possibilidades de atuação dos licenciados em pedagogia, a formação recebida ao longo do curso visava subsidiar a ação docente na Escola Normal, atendo-se essencialmente ao estudo teórico da educação. A estrutura curricular<sup>11</sup> não incluía disciplinas que abordassem diretamente o conteúdo do curso primário, cujo professor seria formado no contexto da Escola Normal, desencadeando, segundo Brzezinski (1996, p.45), a adoção da conhecida premissa “quem pode o mais pode o menos”. Quem forma o professor primário pode ele mesmo atuar nesse segmento, mesmo não tendo recebido a necessária formação específica.

Entre os anos de 1939 e de 1962, quando foi homologado o segundo ato normativo referente ao Curso de Pedagogia, nada mudou do ponto de vista organizacional. Durante 23 anos esse curso configurou-se como uma seção da Faculdade Nacional de Filosofia. Registra-se, nesse período, o fato de que, em 1945, por meio do Decreto-Lei nº. 8.456, de 26 de outubro, foi alterado o art. 5º do Estatuto das Universidades Brasileiras, podendo a Faculdade de Filosofia organizar-se mediante uma única seção.

O Curso de Pedagogia permaneceu na mesma lógica organizativa de sua fundação, imerso nas demandas expressas pelo contexto social da época. Segundo

---

<sup>11</sup> Ver anexo 5.

Brzezinski (1996), o contexto sócio-econômico das décadas de 40, 50 e 60 demandou mão-de-obra especializada e, em conseqüência, forçou a necessidade de expansão do ensino secundário, ocasionando, também, a expansão do ensino superior nas Faculdades de Filosofia, visto que a elas, como já descrito, cabia a formação de professores para atuarem nesse segmento de ensino. O crescimento das Faculdades de Filosofia se deu de modo desordenado, notadamente pela via de escolas superiores isoladas, com intenso fluxo de licenciandos.

Nessa perspectiva, os Cursos de Pedagogia, que continuavam formando os técnicos de educação e os professores para as Escolas Normais passam a ser, ao mesmo tempo, objeto de disputa para a formação do professor primário e objeto de crítica acerca da sua natureza e função. O debate sobre formação superior do professor primário, formação do técnico de educação no âmbito da pós-graduação e formação dos professores de ensino secundário, preferencialmente no contexto dos cursos das demais seções da Faculdade de Filosofia, acirrou os problemas envolvendo a identidade do Curso de Pedagogia, a ponto da idéia de sua extinção ganhar bastante relevo entre os educadores e legisladores. Todavia, como a Escola Normal cumpria o seu papel de formação de professores primários e ascender essa formação para o nível superior representava um ambicioso projeto educacional, o segundo marco legal do Curso de Pedagogia tratou de abordar apenas a sua composição curricular e a idéia de extinção não foi levada a efeito.

### **3.2. Sobre o segundo marco legal do curso (1962)**

O segundo marco legal do Curso de Pedagogia é o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 251 de 1962, que estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso, referente ao bacharelado<sup>12</sup>. Tal Parecer, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, foi acompanhado de uma Resolução do CFE, aprovada já na vigência da LDB nº. 4.024, de 21 de dezembro de 1961, para vigorar a partir do ano de 1963.

---

<sup>12</sup> Ver anexo 5.

De acordo com Bissolli da Silva (1999), Valnir Chagas explicitou, no Parecer, a fragilidade do Curso de Pedagogia, sinalizando a tensão existente entre sua manutenção e extinção, sob o argumento da falta de conteúdo próprio. No texto do relator do Parecer, transpareceu a perspectiva de provisoriedade do curso e a necessidade da formação superior do professor primário, ficando a formação do pedagogo técnico de educação para estudos subseqüentes.

Apesar da perspectiva mencionada, o Curso de Pedagogia continuou dividido entre bacharelado e licenciatura, formando profissionais para atuar como técnico de educação ou especialista de educação ou administrador de educação ou profissional não-docente do setor educacional, além do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal.

A transcrição que segue de parte do Parecer CFE nº. 251/1962 confirma a polêmica em torno do curso:

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüentemente, formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida – e comece a ser ultrapassada – talvez até 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo da educação. O curso de pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário. (Parecer CFE nº. 251/62, p.98)

No mesmo ano, o Conselho Federal de Educação exarou, também sob a relatoria do conselheiro Valnir Chagas, o Parecer nº. 292, de 14 de novembro de 1962, seguido de Resolução anexa, fixando as matérias pedagógicas para a licenciatura. De acordo com esse Parecer, deixa de vigorar o esquema de três anos de bacharelado e mais um ano de Curso de Didática para a obtenção do grau de licenciado. Os graus de bacharel e de licenciado poderiam ser obtidos

concomitantemente, mediante o estudo de disciplinas comuns. Nesse contexto, constituem a licenciatura dois conjuntos de estudos, um referente ao campo teórico do futuro profissional (História, Matemática, Letras etc.) e o outro, comum a todos, referente ao campo pedagógico.

A década de 60 foi efervescente política, econômica e socialmente, provocando grandes demandas em torno da educação escolar. A universidade pensada para as elites se viu confrontada com a necessidade de formação de profissionais habilitados para atender ao modelo desenvolvimentista. Nesse contexto, foi promulgada a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou novas normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, definindo as bases da Reforma Universitária. Esta reforma atingiu em cheio as Faculdades de Filosofia, cujas seções foram desagregadas para se tornar departamentos, institutos ou faculdades correspondentes às suas áreas de conhecimento. Assim é que a seção de Pedagogia deixa de existir para dar lugar à Faculdade de Educação, responsável a partir de então pelo oferecimento do Curso de Pedagogia. Este curso também poderia ser oferecido por Departamentos de Educação, entendendo o Departamento como a menor fração da estrutura universitária, de acordo com a referida reforma.

A Faculdade de Filosofia nos moldes em que foi concebida na década de 30 se tornou ao longo de sua trajetória alvo de inúmeras críticas, sobretudo no que concerne ao cumprimento da perspectiva de formação cultural e científica. Sucupira (1969), neste artigo em especial<sup>13</sup>, analisou alguns problemas constitutivos dessa faculdade, focalizando o processo de sua transformação em Faculdade de Educação. Newton Sucupira integrou o Conselho Federal de Educação na época da Reforma Universitária de 1968 e coordenou a comissão de estudos responsável pela instalação da Faculdade de Educação, tendo, portanto, acompanhado de perto o processo de reestruturação dos cursos. Nesse sentido, o texto traduz, ao mesmo tempo, sua preocupação e seu envolvimento com a reforma, buscando demarcar pontos de conflito na organização e funcionamento das Faculdades de Filosofia que, se não cuidados, poderiam continuar

---

<sup>13</sup> SUCUPIRA, N. Da faculdade de filosofia à faculdade de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. MEC/INEP, 51 (114), abr-jun, 1969. [p.261-276]

representando obstáculos à implementação e ao desenvolvimento das Faculdades de Educação.

Visando compreender o contexto de sua instalação, bem como possíveis causas para o seu “fracasso”, Sucupira ensaiou uma fundamentada incursão pelas origens da Faculdade de Filosofia. O autor ressaltou que a origem da Faculdade de Filosofia remonta à Faculdade das Artes da Universidade Medieval surgida com a Universidade de Berlim, Alemanha, em 1810. Nos seus primórdios, a Faculdade de Filosofia assumiu o papel de escola preparatória para as Faculdades de Teologia, Direito e Medicina. Suas raízes teóricas incluem a concepção do saber do idealismo pós-kantiano, em Fichte e Schleiermacher, e o ideal de formação humana característico do neo-humanismo alemão, em Humboldt.

Nessa perspectiva, a Faculdade de Filosofia foi atravessada de um lado pela idéia de filosofia como a mais alta e autêntica ciência, representando o saber filosófico, nesse caso, a síntese de todo o saber, e de outro, pela idéia de homem harmoniosamente formado, com ênfase na preparação científica para as profissões liberais. Por conta disso, a Faculdade de Filosofia constituiu-se na base de formação de todos os estudos posteriores.

Sucupira destacou que pelo menos três objetivos dirigiram a Faculdade de Filosofia: contribuir para a ampliação e o aprofundamento da formação geral de todos os estudantes; desenvolver a pesquisa científica ou formar autênticos intelectuais; e proporcionar aos professores da escola secundária sua formação científica. No decorrer da sua análise, procurou destacar que desde a sua origem a Faculdade de Filosofia não conseguiu atender satisfatoriamente os objetivos para ela estabelecidos. A idéia de uma formação universal, filosoficamente fundamentada, mostrou-se inatingível, fazendo com que, progressivamente, a faculdade se eximisse da função de formação geral.

Para Sucupira, não foi propriamente o caráter de instituição multifuncional da Faculdade de Filosofia que inviabilizou sua plena realização, mas a cultura e as condições locais do ensino superior no Brasil. Diante das críticas de que as Faculdades de Filosofia, no Brasil, falharam em seus múltiplos propósitos, esse autor procurou chamar atenção para os obstáculos enfrentados, sem deixar,

contudo, de sublinhar seu papel de relevância em nosso desenvolvimento cultural e intelectual.

No tocante aos obstáculos, foram considerados pelo autor, pelo menos, dois pontos: a idéia de uma Faculdade de Filosofia como instituição unificadora e integradora de formas de saber heterogêneas, constituindo-se, portanto, em centros de criação de ciência, representava um anacronismo em plena época de especializações científicas; e a ausência de condições básicas para o exercício da pesquisa pura, complexificada por uma tradição de ensino superior orientado para a formação de profissionais liberais, pouco inclinados ao espírito filosófico-científico, tornava a especialização algo empobrecedor. Tais argumentos representam possível justificativa para a Faculdade de Filosofia ter sua ação reduzida tal como as demais escolas profissionais.

O não alcance do objetivo de integração universitária, no entender de Sucupira, está ligado a um problema de ordem epistemológica, cultural e até antropológica, demandando redimensionamentos no plano funcional e não simplesmente no estrutural. Para ele, a idéia de uma Faculdade de Filosofia como instituição global e integradora, garantindo a objetivação da unidade da universidade, sustentava-se em pressupostos epistemológicos ultrapassados, visto que o saber científico caminhava de um modo que inviabilizava a unidade do saber, tornando cada vez mais difícil a tentativa de reunir em um mesmo campo disciplinas díspares em sua natureza e objetivos.

O autor, no entanto, faz questão de salientar que os obstáculos fragilizaram o alcance dos objetivos da Faculdade de Filosofia, mas não impediram que, ainda assim, ela representasse um momento significativo na evolução do ensino superior brasileiro, promovendo, inclusive, em muitos casos, a pesquisa científica avançada.

Entretanto, a posição do autor quanto à Reforma Universitária é firme. Esta, ao desmembrar os cursos constitutivos da Faculdade Nacional de Filosofia, extinguiu, na realidade, uma instituição já superada pelo estado da ciência e pelos princípios necessários à organização universitária.

Sucupira criticou de forma contundente a formação dos professores e

especialistas em educação, supostamente conferida pela Faculdade de Filosofia. Na sua análise, a duplicidade de objetivos dificultou a necessária clareza quanto às demandas de formação docente. Se, por um lado, a função pedagógica não foi plenamente assumida porque representava culturalmente muito pouco, por outro, o ideal de alta cultura e pesquisa científica também não foi porque representava muito.

Salientou que, no contexto das Faculdades de Filosofia, a formação de professores ocupou posição subalterna, reduzida ao mínimo estabelecido por lei para obtenção da licenciatura. Nessa direção, o Curso de Pedagogia, uma das seções da Faculdade, foi desviado de seus reais objetivos, sendo assimilado como as demais licenciaturas e, portanto, restringindo-se a habilitar para o ensino das matérias acadêmicas do curso secundário.

Nesse ponto, o autor defendeu a centralidade da Faculdade de Educação, considerando, em especial, três aspectos: 1) o avanço da pedagogia no campo científico, com o reconhecimento de que é possível aplicar o método científico aos problemas educacionais e, dessa forma, desenvolver processos e técnicas pedagógicas cientificamente elaboradas; 2) o amplo reconhecimento da importância da educação nas sociedades modernas e a amplitude e complexidade de seu campo profissional, exigindo uma formação especializada, o que evidencia a autêntica vitalidade da área, justificando a emergência de uma Faculdade de Educação na universidade; 3) as múltiplas possibilidades de formação do profissional de educação e o desenvolvimento da pesquisa e prática educativa não podem ficar restritos e tolhidos a uma seção ou departamento universitário, que pouco tende a crescer.

Com essas razões, Sucupira buscou chamar atenção para o fato de que a criação da Faculdade de Educação não pode ter representado meramente uma adequação técnica. Ao desdobrar-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em unidades relativas às suas áreas de conhecimentos básicos, fica restando a seção de Pedagogia ou o departamento de Educação. A solução de transformar uma unidade da Faculdade de Filosofia em Faculdade de Educação deveria ser encarada não como reestruturação administrativa da universidade, mas sim como a emergência de uma nova realidade educacional.

No entanto, para Brzezinski (1996, p.69), o desmembramento da Faculdade de Filosofia segregou a área de educação pelo seu caráter profissional, o que representa uma razão predominantemente técnica. Para esta autora, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras estigmatizou a formação de professores pela sua ênfase prática e utilitária.

A avaliação de Sucupira e a opinião de Brzezinski favorecem, cada um a seu modo, o processo de compreensão da origem do problema identitário do Curso de Pedagogia. Com ajuda de Bissolli da Silva (1999), fica ainda mais evidente que um apanhado geral da história desse curso no Brasil deixa ver os impasses que perpassam sua trajetória.

Todavia, tais impasses observados na institucionalização do espaço da pedagogia no campo acadêmico parecem refletir os problemas da sua própria definição conceitual. Muito antes de se pensar, no Brasil, na instituição da pedagogia enquanto instância formadora, no contexto francês, a disciplina ciência da educação passou a obter reconhecimento institucional por volta de 1882, o que não se deu isento de contradições.

Gautherin (2002)<sup>14</sup>, importante pesquisadora francesa, analisou os primórdios da ciência da educação na França, atendo-se ao período compreendido entre os anos de 1882 e 1914, e apoiando-se na abordagem da história social compreensiva, cuja ênfase recai menos sobre os efeitos estruturais e mais sobre a elaboração de significados pelos sujeitos envolvidos com o processo. Os aportes de uma sociologia compreensiva se expressam de modo determinante na análise dos dados, apreendendo-se as instituições não como entidades abstratas, mas como resultado de um percurso instituinte de elaboração. Para captar como foi a disciplina ciência da educação, Gautherin se debruçou em diversos arquivos, focando os registros deliberativos do governo e dos Conselhos das Faculdades e correspondências de professores da época, disponíveis nos arquivos consultados.

Ao longo do trabalho, Gautherin abordou a disciplina ciência da educação como um dispositivo administrativo e universitário, sustentando que foi criada a

---

<sup>14</sup> O livro *Une discipline pour la République: la science de l'éducation em France (1882-1914)* registra a pesquisa de doutorado da autora, defendida em 1991, sob o título *La formation d'une discipline universitaire: la science de l'éducation, 1880-1914*.

partir de uma demanda do sistema e da academia, sobretudo para atender aos apelos daqueles que se responsabilizavam pela administração escolar. Por esta razão, foi instituída, em 1882, na Faculdade de Letras de Bordeaux, e confiada a Alfred Espinas, professor de filosofia dessa faculdade, com o objetivo de preparar os futuros professores para ensinar instrução moral e cívica, em substituição à instrução moral e religiosa, tal como definido pela Lei Ferry, de 28 de março de 1822. Entre 1883 e 1914, a disciplina de ciência da educação ou de pedagogia ou de psicologia e moral aplicada à educação foi implantada em praticamente todas as Faculdades de Letras, com status de curso complementar, atendendo a um dispositivo legal do Ministério da Educação.

Na Sorbonne, a ênfase recaiu sobre a psicologia aplicada à educação, destinada essencialmente aos futuros professores de ensino secundário e aos estudantes das Faculdades de Letras. O curso, apesar da ênfase na psicologia, foi, de um modo geral, percebido como mais um Curso de Filosofia, o que resultou na mudança de denominação para curso complementar de Ciência da Educação, bem como na redefinição de seu público-alvo, que passou a incluir aqueles que trabalhavam com o ensino primário.

Segundo Gautherin, o processo de reconhecimento institucional da disciplina iniciou-se com a criação de 14 cursos complementares de ciência da educação ou de pedagogia nas Faculdades de Letras, entre 1882 e 1914, ministrados por aproximadamente 38 professores, diplomados, na sua maioria, pela Escola Normal Superior. Em 1887, o curso complementar foi transformado em cátedra. Na Sorbonne, o primeiro professor de ciência da educação foi Henri Marion, sucedido por Ferdinand Buisson em 1896 e por Émile Durkheim em 1902. Em 1907, por influência de Durkheim, a cátedra passou a ser uma cadeira de sociologia e ciência da educação. Em 1919, após a morte de Durkheim, em 1917, a cátedra recebeu a designação de Economia Social, sem referência à educação.

A pesquisa de Gautherin, ao discutir aspectos intelectuais, epistemológicos e ideológicos da disciplina ciência da educação, evidenciou traços bastante heterogêneos que marcaram o período estudado, dentre os quais: sua posição marginal dentro da Faculdade de Letras; horários reduzidos; curso de caráter

complementar e suplementar; público instável, geralmente formado de estudantes que atuavam como professores primários e de professores de alunos das Escolas Normais, responsáveis pela parte de administração escolar; e a disparidade de problemas tratados, evidenciando a falta de definição teórico-prática.

As análises de Gautherin revelam que a nova disciplina ciência da educação decorreu das forças empreendidas por um grupo restrito de membros da administração educacional, que a consideravam um meio de divulgação das idéias e dos princípios institucionais republicanos, como também das investidas de um grupo de professores universitários, que lutavam pela valorização de novos conhecimentos. Na prática, essa disciplina se desenvolveu sob as marcas de um ecletismo teórico e de um discurso generalista, distanciada do saber acadêmico, atendendo precariamente as demandas de formação e de instrumentação pedagógica. Assim, acabou respondendo mais à lógica da oferta que à lógica da procura.

Um dos achados de Gautherin refere-se ao fato de que os professores de ciência da educação ou de pedagogia, geralmente professores de filosofia, não conseguiram se constituir como uma comunidade profissional com organização própria e expressão reconhecida, com exceção de Marrion, Dumesnil e, principalmente, Buisson. Este se consolidou no campo, assumindo diferenciadas posições, que contribuíram para situá-lo como um agente referencial na concepção e implementação de uma série de reformas educacionais.

Após a guerra, a motivação principal que engendrou a criação da disciplina se decompôs, dando lugar a outras abordagens, em especial a sociológica, por meio de Durkheim.

O estudo de Gautherin evidenciou que a ciência da educação, enquanto disciplina, tornou-se uma ilusão. Assentada apenas em um dispositivo de natureza política, a favor dos valores morais, éticos e cívicos predominantes naquele tempo, a ciência da educação padecia de suporte epistemológico.

Nos primórdios da disciplina ciências da educação na França prevalecem as marcas de um ecletismo teórico distanciado do saber acadêmico. Tempos e tempos depois, nos primórdios do Curso de Pedagogia entre nós, observa-se a

mesma dificuldade de nomear o saber da pedagogia e, portanto, de também definir o seu espaço na academia.

Em função da Reforma Universitária ocorrida no Brasil em fins dos anos 60, o Conselho Federal de Educação, dentre outros dispositivos legais, estabeleceu aqueles que fixariam a dinâmica organizativa da Faculdade de Educação e os currículos mínimos das graduações instituídas. Nessa direção, é que se coloca o terceiro marco legal do Curso de Pedagogia, como focalizarei a seguir.

### **3.3. Sobre o terceiro marco legal do curso (1969)**

O terceiro marco legal do Curso de Pedagogia é o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 252 de 11 de abril de 1969, também de autoria do professor Valnir Chagas, membro do Conselho Federal de Educação. Esse Parecer foi acompanhado da Resolução CFE nº. 2/69, que, tal como a anterior, se incumbiu de fixar o currículo mínimo e a duração do curso<sup>15</sup>. Essa regulamentação manteve a formação de professores para o Ensino Normal e introduziu oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, que se constituíram, a partir de então, como um forte meio de identificar o pedagogo. As habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, além do magistério para o Ensino Normal, foram amplamente difundidas, tornando-se nucleares para o curso ao longo de grande parte de sua trajetória. Quanto ao magistério primário, prevaleceu a premissa “quem pode o mais pode o menos”. Todavia, o Parecer não incluiu uma habilitação para esse fim, prevendo apenas algumas disciplinas para a obtenção desse direito.

De acordo com o Parecer CFE nº. 252 de 11 de abril de 1969, o Curso de Pedagogia passou a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o de bacharel, pautado pelo núcleo central do curso que focava o pedagógico a serviço da docência. Nesses termos, para alcançar uma habilitação, o candidato deveria

---

<sup>15</sup> Ver anexo 5.

comprovar experiência de magistério, o que foi alvo de regulamentação posterior (Parecer do CFE nº. 867 de 1972). A didática, antes uma seção e, portanto, um curso à parte, se tornou disciplina obrigatória do curso.

Esse Parecer vigorou durante 27 anos, até a aprovação da LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No decorrer da sua vigência, o Curso de Pedagogia continuou enfrentando uma série de problemas referentes à sua natureza e função, em especial por conta da forma como foram concebidas e encaminhadas as habilitações, reforçando o especialismo, que, no contexto de uma lógica essencialmente mercadológica, contribuiu para a fragmentação do trabalho pedagógico.

Durante a década de 70, mediante a aprovação da LDB nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, uma série de dispositivos legais foi elaborada com a finalidade de regulamentar a reforma do sistema de ensino. Nesse contexto, Valnir Chagas<sup>16</sup>, principal mentor dessa reforma, organizou um conjunto de indicações que visavam transformar o Curso de Pedagogia em curso de estudos superiores de educação, tentando dar cumprimento ao que propôs no Parecer CFE nº. 251/1962. Dentre as indicações formuladas, ressalta-se a de nº. 70/1975, que defendeu “formar o especialista no professor”, deslocando os estudos de formação do pedagogo para a pós-graduação, aberta aos egressos de qualquer licenciatura. Tal proposição deixou claro que a idéia do legislador era extinguir o Curso de Pedagogia no âmbito da graduação. Apesar do Ministério de Educação homologar essa indicação, a mesma foi revogada, prevalecendo até 1996 o Parecer CFE nº. 252/69 como o terceiro marco legal do curso.

O final da década de 70 e o início da década de 80 foram particularmente

---

<sup>16</sup> Valnir Chagas atuou longamente no Conselho Federal de Educação (1962-1976), se constituindo como um dos principais legisladores da educação nessas duas décadas. Nasceu no Ceará, em 21 de junho de 1921, vindo a falecer em 4 de julho de 2006. Graduou-se em Direito, Letras e Pedagogia. Além das atividades como professor e conselheiro, colaborou para a criação e o desenvolvimento da Universidade Federal do Ceará, em particular no que se refere à sua Faculdade de Educação; foi um dos organizadores da Universidade de Brasília (UnB), em cuja Faculdade de Educação também lecionou por várias décadas, antes de se aposentar em 1991. No contexto da história das políticas educacionais, ficou amplamente conhecido pelos inúmeros pareceres que relatou, pelas indicações que encaminhou e pela sua incisiva participação na Reforma Universitária de 68 e na organização da LDB de 71. Brzezinski (1996) dedicou-se ao estudo da legislação elaborada por Chagas, constatando que cada um dos seus pareceres representou uma reformulação do Curso de Pedagogia e constituiu o que denominou de “Sistema Chagas, orgânico, coerente e seqüencial”, cujo ponto de partida foi o Parecer nº. 251/1962.

representativos das inúmeras críticas sofridas pelo curso, principalmente no que se refere à formação fragmentada e de forte caráter tecnicista e à ênfase na divisão técnica do trabalho na escola. As críticas foram construídas, principalmente, no seio do movimento pela reformulação do curso, desencadeado na década de 80 por professores, instituições universitárias e organismos governamentais.

No contexto desse movimento encontram-se as lutas pela democratização da sociedade e contra o regime militar. Como marco inicial do amplo processo de estudo, reflexão, debate e proposições acerca da formação dos profissionais da educação, deflagrado nessa época, situam-se o 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na UNICAMP, e a 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, na PUC de São Paulo, ocasião em que foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Em 1983, esse Comitê constituiu a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que, em 1990, durante o seu 5º Encontro Nacional, se transformou na ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

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<sup>17</sup>. 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 assumiam a formação de pedagogos de forma integrada, na intenção de favorecer uma ação conjunta desses profissionais na escola.

Nessa direção, com o aval do Conselho Federal de Educação, que passou a aceitar propostas curriculares alternativas ao disposto no terceiro marco legal do curso, muitas instituições, progressivamente, foram incorporando novas habilitações ao Curso de Pedagogia, voltadas essencialmente para a docência.

---

<sup>17</sup> Ver a esse respeito, o Documento Gerador do 13º Encontro Nacional da ANFOPE, realizado no período de 16 a 18 de setembro de 2006, na UNICAMP.

Dentre elas, destacam-se a docência para educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial envolvendo, especialmente, a deficiência mental, física, visual e da audiocomunicação. Como diz Tanuri, “aos poucos, as licenciaturas em Pedagogia voltadas para a docência foram tornando-se mais numerosas do que as dirigidas à formação do especialista” (Tanuri, 2006, p.74).

O debate crescente, construído ao longo do movimento de renovação do curso, foi progressivamente firmando a concepção de identificar a pedagogia com a docência, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo educador. Desde o início da década de 80, a ANFOPE conduziu o movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, levantando a bandeira de um Curso de Pedagogia baseado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Como já sinalizado, integrou a sua pauta de discussão e defesa a exigência de formação em nível superior dos professores da primeira etapa do ensino fundamental e a definição de uma base comum nacional de formação. No eixo de sustentação de sua busca encontra-se a docência como base da identidade profissional do educador.

As discussões cresceram reafirmando a necessidade de tomar a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico, em contraposição à perspectiva da identidade do pedagogo se constituir a partir da habilitação como especialista. Ao Curso de Pedagogia caberia favorecer ao seu egresso uma sólida formação em que a docência, a gestão, a supervisão e a orientação educacional fossem assumidas como um todo orgânico e o trabalho pedagógico fosse considerado o principal articulador curricular.

Todavia, há que se ressaltar que o debate, sempre crescente, nunca foi consensual. Apesar de prevalecer a concepção que toma a docência como o núcleo forte da pedagogia, pelo menos duas outras circulam no debate. Em síntese, as três concepções podem ser assim formuladas: pedagogia centrada na docência (licenciatura - professor); pedagogia centrada na ciência da educação (bacharelado - pedagogo); e pedagogia centrada nas duas dimensões, formando integradamente o professor e o pedagogo (Kuenzer e Rodrigues, 2006, p. 194).

Libâneo (2006a; 2006b), um forte defensor da segunda concepção, dedica-se à pesquisa sistemática do conjunto de estudos teóricos e aplicados da pedagogia, na perspectiva da legitimidade de postular à pedagogia um campo específico de estudos e delimitado de exercício profissional. Na base de sustentação de sua argumentação reside a distinção entre trabalho pedagógico e trabalho docente. Libâneo parte de uma compreensão da pedagogia como campo de reflexão teórica acerca das práticas educativas, considerando a docência, mas não se restringindo a ela. Argumenta o autor que pedagogia e docência são termos que apresentam distinções conceituais apesar de se inter-relacionarem, devendo, portanto, contar com formações diferenciadas. Nessa direção, defende que as Faculdades de Educação tenham o Curso de Pedagogia e os Cursos de Licenciaturas para a formação do professor da educação básica. Parte do pressuposto que a natureza do trabalho pedagógico transcende o da docência no sentido de que favorece o exercício profissional em diversas práticas educativas, enquanto que a natureza do trabalho docente representa uma das formas possíveis do trabalho pedagógico, assumindo o contexto da sala de aula como *locus* privilegiado da corporeidade dessa prática.

Tal distinção reforça a sua tese de Curso de Pedagogia para formar pedagogos *stricto sensu* e cursos de licenciaturas para formar professores da educação básica que são também pedagogos, mas em uma perspectiva *lato sensu*, reservada ao pedagógico da sala de aula. Para Libâneo (2002), a idéia que subjaz essa concepção é a de que o trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Portanto, a base da identidade profissional do pedagogo deve ser a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos, e não apenas a docência.

Dentre as muitas tensões que se colocam nesse cenário, encontra-se aquela provocada pelo confronto entre o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, e, ainda, segundo Linhares e Silva (2003, p. 304) entre a idéia de uma formação universitária dos professores<sup>18</sup> e a de uma formação em nível superior fora do contexto universitário.

---

<sup>18</sup> Sobre o tema da universitarização da formação docente, ver SILVA, W. C da. *La formation des maîtres à l'Université: analyse sociologique des expériences menées dans trois facultés d'éducation de la ville de Rio de Janeiro (Brésil)*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Université René Descartes (Paris V), 1997.

A LDB, nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, apresenta uma série de pontos conflitantes acerca da formação dos profissionais da educação. Vários atos normativos, que a sucederam, contribuíram para acirrar esses conflitos, dentre eles o Decreto nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que estabeleceu a exclusividade dos Cursos Normais Superiores para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal medida representou mais um golpe para o Curso de Pedagogia, visto que boa parte deles se incumbia dessa formação. Em função do movimento das universidades e das entidades (ANPEd, ANFOPE, CEDES, FORUMDIR e ANPAE)<sup>19</sup>, esse decreto foi alterado e o termo *exclusivamente* foi substituído por *preferencialmente*. Ainda assim, o problema estava posto. O novo espaço institucional representado pelo Instituto Superior de Educação se configurou como uma fácil alternativa ao Curso de Pedagogia.

Os problemas que perpassam a formação docente no Brasil não representam uma particularidade nossa. Trata-se de uma problemática de repercussão internacional. A França, por exemplo, segundo Plaisance e Vergnaud (2003), ao instituir em 1959 a extensão da escolaridade obrigatória até os 16 anos, expandiu o ensino secundário, criando uma nova configuração de estabelecimento de ensino, cujos professores deveriam advir dos cursos de licenciatura. Se antes o quantitativo de professores primários era bem maior que os do secundário, diante da expansão escolar o quadro se inverteu, demandando novas medidas educacionais de formação docente.

É nesse contexto que surgiram os *Instituts Universitaires pour la Formation des Maîtres* (IUFMs), organizados em 1989, em substituição às Escolas Normais, assumindo a formação dos “*instituteurs*” (professores primários) e “*professeurs*” (professores secundários). Os institutos franceses tentaram se consolidar como um novo *locus* de formação de professores, fora da universidade e das antigas Escolas Normais, se configurando como um único tipo de estabelecimento para a formação de todos os professores de qualquer nível de ensino, o que não foi alcançado.

---

<sup>19</sup> ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade; FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras; ANPAE – Associação Nacional de Administradores Educacionais.

Segundo Plaisance e Vergnaud (2003), a proposta do IUFM consistiu em reunir, dentro de uma mesma instituição de ensino superior, formações anteriormente dispersas e fazer desaparecer instituições de formação de professores, mormente caracterizadas por uma forte cultura específica: escolas normais de professores primários, centros pedagógicos regionais para professores de ensino secundário e escolas normais nacionais de formação profissional para os professores dos estabelecimentos secundários profissionais. A idéia central residiu na unificação da formação do professor, cuja designação também sofreu modificações: professores “primários” (*instituteurs*) e “secundários” (*professeurs*) passam a se denominar “professores de escola”.

Encontra-se na gênese de criação do IUFM a perspectiva de formar os professores de escola em contato estreito com a produção de conhecimentos científicos, de modo a favorecer sua “profissionalização”. Para tanto, a dimensão universitária foi considerada determinante nesse novo contexto de formação, a ser garantida pelo convênio firmado entre o IUFM e uma ou várias universidades da academia. O convênio buscou possibilitar que professores e pesquisadores vinculados à academia atuassem nos IUFMs de modo a contribuir para uma formação mais qualificada, sustentada pela atividade de pesquisa.

Embora o IUFM tenha pretendido uma formação unificada de professor, sua dinâmica organizacional contou com etapas distintas de acordo com o nível em que o futuro professor pretendia atuar. Os candidatos que desejassem trabalhar com as séries classicamente conhecidas como primárias recebiam, durante um ano, formação específica para esse nível de ensino. De igual modo, aqueles interessados no que seriam as antigas séries secundárias recebiam formação voltada para a disciplina do campo de seu interesse. Tal estrutura, de alguma forma, conservou traços das distintas culturas profissionais constitutivas dos grupos de professores primários e secundários, obstaculizando o alcance de uma formação unificada. Apesar do IUFM não conviver com outros espaços legitimados institucionalmente para a formação do professor de escola, a sua estrutura não pôs fim a segmentação do magistério francês.

Os Institutos Superiores de Educação em nosso país, recriados pela LDB em vigor, diferente do IUFM, situam-se numa posição intermediária. Não

pertencendo à educação básica e não integrando o espaço universitário, assumem um status de ensino superior voltado especificamente para as diferentes formações do professor. Portanto, além de não caminharem na direção de um programa único e integrado de formação docente e de não contemplarem a perspectiva da universitarização dessa formação, se fragilizam e fragilizam o campo da formação de professores pela luta que travam por espaço, reconhecimento e legitimidade.

Essa situação repercutirá na nova composição organizativa do Curso de Pedagogia, de acordo com o que se pode depreender da análise do mais recente fundamento legal instituído.

### **3.4. Sobre o quarto marco legal do curso (2006)**

O quarto marco legal do Curso de Pedagogia é a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 1, de 10 de abril de 2006, cujo objeto de tratamento é a fixação das diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. Tais diretrizes, identificadas nos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e nº. 3/2006 e na Resolução mencionada, representam uma nova fase para a pedagogia, em especial no que diz respeito à formação dos profissionais da educação.

O processo de gestação das atuais diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia foi bastante longo e difícil<sup>20</sup>. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, em 1996, requereu uma série de medidas para reorganizar o novo sistema de ensino em todos os níveis. Nesse contexto, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESU/MEC) publicou o Edital nº. 4, de 4 de dezembro de 1997, anunciando a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação e solicitando que as instituições de ensino superior encaminhassem propostas a seu respeito. Além disso, a SESU/MEC instituiu as Comissões de Especialistas de Ensino (COESP), que

---

<sup>20</sup> Ver textos de: Bissolli da Silva, 2002; Lima, 2004a; Libâneo, 2005, 2006a e 2006b; Aguiar e Melo, 2005; Kuenzer e Rodrigues, 2006; Melo, 2006; Aguiar et al, 2006; Ferreira, 2006; Tanuri, 2006; Scheibe, 2007; Franco, Libâneo e Pimenta, 2007; Saviani, 2007b.

receberam, dentre outras, a incumbência de elaborar as diretrizes curriculares dos cursos que representavam, para análise e aprovação do CNE.

A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) foi nomeada pela Portaria SESU/MEC nº. 146 de 10 de março de 1998, sendo formada pelos professores Celestino Alves da Silva Júnior, da UNESP-Marília; Leda Scheibe, da UFSC; Márcia Ângela Aguiar, da UFP; Tizuko Morchida Kishimoto, da USP; e Zélia Mileo Pavão, da PUC-Paraná. Posteriormente, a Comissão foi recomposta, através da Portaria SESU/MEC nº. 1.518 de 16 de junho de 2000, sendo constituída pelos professores Helena Costa Lopes de Freitas, da UNICAMP; Maisa Gomes Brandão Kullo, da UFAL; Marlene Gonçalves, da UFMG; Olga Teixeira Damis, da UFU; e Merion Campos Bordas, da UFRGS.

Segundo Scheibe (2007), presidente da primeira Comissão, a proposta de diretrizes curriculares elaborada e encaminhada pela CEEP ao CNE, em maio de 1999, levou em conta as sugestões das coordenações de cursos das instituições de ensino superior e as proposições obtidas mediante um amplo processo de debate nacional envolvendo as entidades da área (ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, ANPAE e CEDES). Nesse sentido, procurou-se contemplar a tendência que já se delineava experimentalmente em muitos cursos, que indicava a docência como base de formação. Todavia, o curso proposto representou mais o acúmulo das discussões nacionais através do movimento dos educadores, que ocorria desde o início da década de 80, do que o necessário consenso sobre o tema, além de contrariar, em alguns aspectos, a LDB vigente.

A proposta da CEEP para a formulação do documento regulador das diretrizes curriculares do curso defendeu o princípio de que o pedagogo deveria se constituir em

um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (CEEP, 1999, p.1 apud Scheibe, 2000, p.13).

Nesses termos, o pedagogo contaria com um campo de atuação bastante

largo, podendo atuar como professor da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e das disciplinas pedagógicas do Curso Normal do nível médio e como dirigente escolar e dinamizador de projetos e experiências educacionais escolares e não escolares. As habilitações tradicionais, administração, orientação e supervisão escolar, apareceram como possibilidades de formação, mas estava subjacente na proposta que as instituições formadoras remeteriam estas habilitações para o nível da pós-graduação.

Como já descrevi, a LDB vigente, no seu artigo 63, ao introduzir o Curso Normal Superior e, mais ainda, ao instituir um novo espaço de formação, o Instituto Superior de Educação, pôs em risco o novo modelo de Curso de Pedagogia concebido pelo amplo movimento dos educadores, em especial o desencadeado pela ANFOPE. Como pontua Scheibe:

A Lei, portanto, não extinguiu o curso de pedagogia, mas, criou-se uma situação interrogativa: como interpretar o curso de pedagogia daqui para a frente? Se este curso, predominantemente passou, nos últimos anos, a formar justamente o professor para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil? (Scheibe, 2000, p.17)

Não só o artigo 63 da atual LDB, mas, também, o artigo 64, ao definir que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional seria feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, desde que observada a base comum nacional, tornaram o trabalho da Comissão bastante complexo. Isto porque tais artigos contrariaram frontalmente a forma como o Curso de Pedagogia estava sendo concebido pelas instituições de ensino superior e pelas entidades envolvidas no movimento de sua redefinição, trazendo à tona mais uma vez a recorrente questão em torno da identidade do curso. Curso de Pedagogia para quê, se os docentes serão formados nos Cursos Normais Superiores e os demais profissionais podem ser formados no âmbito da pós-graduação?

Dada a divergência entre a posição da CEEP e a da LDB, o documento encaminhado à SESU/MEC não chegou a ser apreciado pelo CNE, mesmo diante

do amplo apoio que a Comissão recebeu das entidades, expresso, inclusive, no envio de outros documentos “reafirmando o conteúdo da proposta elaborada pela Comissão de Especialistas” (Scheibe, 2007, p.52).

A proposta da segunda Comissão, apresentada em fevereiro de 2001, constituiu o documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de Curso de Pedagogia, contemplando objetivamente duas ênfases: uma referente à docência na educação infantil e gestão educacional e outra referente à docência no ensino fundamental (primeira etapa) e gestão educacional.

Os anos de 2001 e 2002 registram a aprovação e homologação de pareceres indicativos de resoluções que instituem as diretrizes curriculares de uma série de cursos de graduação<sup>21</sup>. Enquanto boa parte desses cursos via as suas diretrizes oficialmente sendo aprovadas, o Curso de Pedagogia se via imerso em um contexto oficioso/silencioso de reprovação.

Em 2002 o governo federal pôs fim ao trabalho das Comissões de Especialistas e um ano depois o CNE designou uma Comissão Bicameral (Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica) para definir as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia. Em 2004 essa Comissão foi recomposta e só em 17 de março de 2005 é que foi divulgada a primeira versão do projeto de Resolução para apreciação da comunidade educacional.

Essa primeira versão incorporou as perspectivas organizativas para o Curso Normal Superior, limitando em vários aspectos as possibilidades formativas até então possíveis ao Curso de Pedagogia. De acordo com o proposto, o curso, definido como uma licenciatura, formaria essencialmente os professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Acompanhei, pela internet, a lista de discussão da ANFOPE em torno da minuta de Resolução, observando a mobilização das universidades e entidades, que se posicionaram de forma contrária ao projeto de diretrizes curriculares apresentado pelo CNE. No bojo das críticas formuladas, foram recorrentes as seguintes: ele contrariou as aspirações históricas dos educadores; reduziu o Curso

---

<sup>21</sup> Conferir <[www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne)>.

de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para o Curso Normal Superior; desconsiderou o Curso de Pedagogia como o espaço acadêmico de que a universidade brasileira dispõe para os estudos sistemáticos e avançados na área de educação; e não levou em conta a proposta da CEEP.

Em 13 de dezembro de 2005, nove meses após a liberação da minuta de Resolução para apreciação, o Conselho Pleno do CNE aprovou por unanimidade o Parecer nº. 05/2005 e a Resolução que o acompanha sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, considerando algumas das solicitações do movimento dos educadores. Dentre as alterações, destaca-se a ampliação da formação do pedagogo, que passa a contemplar integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não-escolares.

Apesar do Parecer CNE/CP nº. 5/2005, que fixa as diretrizes curriculares para a pedagogia, obter aprovação unânime no Conselho Pleno do CNE, registram-se as declarações de voto de três conselheiros e em uma delas a indicação de divergência entre o artigo 14 da Resolução, que acompanha o referido Parecer, e o artigo 64 da LDB nº. 9.394/96. De acordo com o artigo 14 da Resolução, a formação dos demais profissionais da educação seria realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados, diferentemente do que consta na LDB, mas tal como o proposto, na década de 70, por Valmir Chagas. Por esta razão, o Ministério de Educação, antes de homologar a Resolução, reencaminhou o processo ao CNE, solicitando o reexame da matéria, o que ensejou a elaboração do Parecer CNE/CP nº. 3/2006.

As diretrizes curriculares aprovadas para o Curso de Pedagogia consideram boa parte das proposições forjadas no seio do movimento dos educadores. O debate tenso, intenso e sem consenso contribuiu para firmar progressivamente a concepção de identificar a pedagogia com a função docente, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo educador, o que foi assegurado. Entretanto, como já sinalizado, considerar a docência como eixo central na

formação do pedagogo não é algo livre de questionamentos<sup>22</sup>. Há mais de 25 anos que os temas referentes à identidade da pedagogia, ao conhecimento que lhe constitui, à dicotomia entre formar o professor e formar o especialista, dentre outros, tomam conta do cenário ou arena de discussão educacional, sem alcançar o consenso almejado.

### **3.5. Sobre embates no (per) curso do Curso**

Por conta da pesquisa que me propus realizar e que se constitui no objeto deste relatório, no ano de 2006 busquei participar dos encontros e atividades que tomavam a pedagogia como foco do debate, sobretudo em função das diretrizes curriculares recém-aprovadas. Dentre eles, destaco: o XIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), realizado na Universidade Federal de Pernambuco, no período de 23 a 26 de abril, com especial atenção para os simpósios que problematizavam o Curso de Pedagogia, mediante a sua mais nova configuração; o XIII Encontro Nacional da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ocorrido entre os dias 16 e 18 de setembro, na Universidade Estadual de Campinas, cujo tema versou sobre “As diretrizes curriculares de pedagogia: perspectivas para a formação dos profissionais da educação”; a 29ª Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no período de 15 a 18 de outubro, em Caxambu/MG; e o III FONAPE (Fórum Nacional de Pedagogia), realizado nos dias 12, 13 e 14 de novembro, em Águas de Lindóia/SP, sob a direção da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com a temática “Das diretrizes ao campo epistemológico: como fica a formação do pedagogo?”

Em boa parte dos debates desencadeados nesses encontros ficou patente que as divergências, principalmente aquelas em torno da docência como base de formação, dividem frontalmente o campo da pedagogia em duas posições principais, tal como identifica Nascimento (2006). Para esta autora, existe uma posição a favor de que a espinha dorsal do curso seja a docência na educação

---

<sup>22</sup> Ver a esse respeito: Franco, Libâneo e Pimenta, 2007.

infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, defendida pelo movimento dos educadores que se aglutinam em torno da ANFOPE; e uma outra posição, que se opõe a essa perspectiva, propondo que a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos sejam assumidas como a base da identidade profissional do pedagogo, defendida por Pimenta e Libâneo, a quem eu acrescento Franco.

Entendo que o movimento dos educadores, deflagrado em fins dos anos 70 e início dos anos 80, abarcando as duas posições anteriormente situadas, vem se dando em função de um investimento coletivo de elaboração inseparavelmente teórica e prática, de acordo com as diferentes posições ocupadas no campo pelos agentes que o protagonizam.

Com efeito, a existência, abrangência e durabilidade desse movimento dependem seguramente dos agentes que se agruparam para construí-lo e que por meio de sua mobilização em defesa da pedagogia, liberaram suas disposições intelectuais, seus *habitus*, seus capitais, suas produções e suas estratégias.

Longe de considerar as lutas em torno da pedagogia, mais que isto, em prol da formação dos profissionais da educação, como batalhas travadas em um espaço social unificado, busco ressaltar através desta retrospectiva que a própria história sublinha os limites, a diversidade, a pluralidade e, portanto, as divergências constitutivas de tal espaço.

Para Bourdieu (1996b), as tomadas de posição dos agentes e das instituições envolvidas com o campo dependem do lugar ocupado por eles na própria estrutura desse espaço, sobretudo no que concerne ao acúmulo de capital simbólico específico e institucionalizado, com reconhecimento interno e notoriedade externa. As posições ocupadas são relacionais, de acordo com o tipo, o volume de capital possuído e, portanto, com o poder detido por cada um. É o poder dos agentes que conferirá legitimidade ou não às idéias, às posturas, aos comportamentos e valores dentro do campo. No seu dizer,

A tensão entre as posições, constitutiva da estrutura do campo, é também o que determina sua mudança, através de lutas a propósito de alvos que são eles próprios produzidos por essas lutas; mas, por maior que seja a autonomia do campo, o

resultado dessas lutas nunca é completamente independente de fatores externos. (Bourdieu, 1996b, p.65)

Nesse sentido, pode-se inferir que é possível surgir um campo, seja qual for a sua natureza, desde que nele existam agentes com acúmulo de capital (cultural, econômico, social e simbólico), por meio dos quais novos conteúdos e novas relações de poder são estabelecidos. Tais condições fazem do campo um lugar de lutas, que (re) produzem e/ou modificam as estruturas e as hierarquias, contribuindo para a sua própria consolidação. De um modo geral, as lutas travadas no interior de um campo de natureza intelectual, como é o caso da pedagogia, tomam o poder simbólico como um jogo.

Segundo Bourdieu (2004b, p.69), um campo necessariamente conta com uma crença que o sustenta, com um jogo de linguagem que nele se joga e com aspectos materiais e simbólicos, em jogo, que nele se geram. Trata-se, portanto, de um universo relativamente autônomo, por meio de especificações e de um processo histórico que legitima sua essência. Assim, a análise da história de um campo representa em si mesma a análise de sua própria essência.

Por esta razão, pergunto: A posição ocupada pelo conselheiro Valnir Chagas, no CFE, durante quase três décadas, não lhe conferiu a possibilidade de lidar com as regras do jogo, ora conservando, ora modificando, ora arriscando a própria posição? As indicações apresentadas pelo referido conselheiro em meado dos anos 70, que, em sua essência, propunham a extinção do Curso de Pedagogia, não foram assumidas como ameaças aos educadores brasileiros, servindo de impulso à mobilização contra o “fim do jogo” para a pedagogia? O movimento, palavra forte para Brzezinski (1996, p.213), representativo da trajetória do Curso de Pedagogia não traz em si mesmo fortes evidências das forças antagônicas e, também, complementares constitutivas do domínio acadêmico da pedagogia?

Reconheço que a descrição histórica da forma como legalmente o Curso de Pedagogia foi se organizando entre nós revela indefinição, contradição, ausência, resistência, crise, ameaça, mas, paradoxalmente, também percebo que revela definição, afirmação, presença, luta... Elementos, tanto de um lado quanto de

outro, que integram a tão reclamada essência identitária da pedagogia. Nessa direção, me apego ao que diz Bourdieu:

Todas as vezes que se institui um desses universos relativamente autônomos, campo artístico, campo científico ou qualquer de suas especificações, o processo histórico que aí se instaura desempenha o mesmo papel de *alquimista a extrair a quintessência*. De maneira que a análise da história do campo é sem dúvida, em si mesma, a única forma legítima da análise de essência. (Bourdieu, 1996a, p. 160)

A trajetória do Curso de Pedagogia se delineia pelos investimentos de seus agentes, nas diferentes fases de seu movimento, aqui expressas apenas de acordo com os seus marcos legais. As recentes diretrizes curriculares acirraram o debate em torno da essência da pedagogia, fazendo concorrer, rivalizar e lutar idéias a respeito do seu papel no campo acadêmico. Aqueles que participaram dos encontros de 2006 (ENDIPE, ANFOPE, FONAPE) protagonizaram e/ou testemunharam as disputas travadas, reveladoras de considerável investimento intelectual, acadêmico, teórico e prático por parte dos adeptos de cada posição.

Para Bourdieu (1996b), via de regra, todo campo social tende a obter dos seus agentes uma relação de investimento, decorrente do nível de percepção que se tem do sentido do jogo, por ele denominada de *illusio*. O movimento de disputa que perpassa a história da pedagogia e que hoje ganha relevo por conta das diretrizes curriculares representa uma expressão desse tipo de investimento.

O estudo da história do Curso de Pedagogia no Brasil, aqui sintetizado pela via dos seus marcos legais, e o interesse por saber como se posicionam a seu respeito pedagogos notadamente marcados pelo investimento no campo acadêmico educacional mobilizaram este empreendimento de pesquisa, levando-me a investigar a visão de dezessete pedagogos considerados primordiais sobre esse curso entre nós. As lembranças, opiniões e concepções desses sujeitos sobre o Curso de Pedagogia constituirão o eixo central de discussão deste trabalho, a partir de então.