

## O ESPAÇO ACADÊMICO DA PEDAGOGIA NO BRASIL:

aspectos legais e normativos do curso

**Flávio Rafael da Silva Brito**

Universidade Nove de Julho – UNINOVE

**Antônio Joaquim Severino**

Universidade Nove de Julho – UNINOVE

### RESUMO:

O presente artigo, de natureza qualitativa, desenvolvido com apoio teórico-bibliográfico e documental, traz partes dos resultados de uma pesquisa de mestrado, concluída na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), defendida por Brito (2023), intitulada “*Da cientificidade da Pedagogia no Brasil: a identidade do pedagogo em debate*”. Propõe-se analisar a constituição do espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil, à luz dos marcos legais e normativos do curso ao longo da história, com a finalidade compreender as diferentes configurações que permearam a formação pedagógica e suas relações com algumas contradições e ambiguidades que circunscrevem o campo teórico, epistemológico e metodológico da Pedagogia enquanto Ciência da Educação. O referencial teórico da pesquisa está fundamentado em Libâneo (2010), Brzezinski (1996; 2011), Silva (2006), Saviani (2008) entre outros autores, para apontar as diferentes concepções teóricas e epistemológicas do campo de conhecimento da Pedagogia e suas concepções formativas. Parte-se das contribuições de Saviani (2008) para elucidar a origem do espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil, seguido da análise dos principais marcos legais e normativos do curso. O trabalho evidencia que as transformações sofridas nos dispositivos legais e normativos do curso contribuíram para o distanciamento da Pedagogia de seus princípios e fundamentos epistemológicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia. Legislação. Diretrizes Curriculares. Curso de Pedagogia.

### ABSTRACT:

This article, which is qualitative in nature and was developed with theoretical, bibliographical and documentary support, provides a snapshot of the results of a master's research project completed at the Nove de Julho University (UNINOVE), defended by Brito (2023), entitled “*The scientificity of Pedagogy in Brazil: the identity of the pedagogue in debate*”. The proposal is to analyze the constitution of the academic space of Pedagogy in Brazil, in the light of the legal and normative frameworks of the course throughout history, with the aim of understanding the different configurations that permeated pedagogical training and its relationship with some contradictions and ambiguities that circumscribe the theoretical, epistemological and methodological field of Pedagogy as a Science of Education. The research's theoretical framework is based on Libâneo (2010), Brzezinski (1996), Silva (2006), Saviani (2008) and other authors, in order to point out the different theoretical and epistemological conceptions of the field of Pedagogy and its educational concepts. It starts with the contributions of Saviani (2008) to elucidate the origin of the academic space of Pedagogy in Brazil, followed by an analysis of the main legal and normative milestones of the course. The paper shows that the transformations undergone in the course's legal and regulatory provisions have contributed to the distancing of Pedagogy from its epistemological principles and foundations.

**KEYWORDS:** Pedagogy. Legislation. Curricular Guidelines. Pedagogy course.

### RESUMEN

Este artículo, de naturaleza cualitativa y desarrollado con apoyo teórico, bibliográfico y documental, ofrece una instantánea de los resultados de un proyecto de investigación de maestría realizado en la Universidad Nove de Julho (UNINOVE), defendido por Brito (2023), titulado “*La cientificidad de la pedagogía en Brasil: la identidad del pedagogo a debate*”. La propuesta es analizar la constitución del espacio académico de la Pedagogía en Brasil, a la luz de los marcos legales y normativos de la carrera

a lo largo de la historia, con el objetivo de comprender las diferentes configuraciones que han permeado la formación pedagógica y su relación con algunas contradicciones y ambigüedades que circunscriben el campo teórico, epistemológico y metodológico de la Pedagogía como Ciencia de la Educación. El marco teórico de la investigación se basa en Libâneo (2010), Brzezinski (1996; 2011), Silva (2006), Saviani (2008) y otros autores, para señalar las diferentes concepciones teóricas y epistemológicas del campo de conocimiento de la Pedagogía y sus conceptos educativos. Se parte de las contribuciones de Saviani (2008) para elucidar el origen del espacio académico de la Pedagogía en Brasil, seguido de un análisis de los principales hitos legales y normativos del curso: LDB de 1961; Dictamen CFE nº 251/62; Reforma Universitaria de 1968; Dictamen CFE nº 252/69; LDB de 1971; LDB 1996; Resolución CNE/CP nº 01/2006; Resolución CNE/CP nº 02/2015; y Resolución CNE/CP nº 02/2019. El trabajo muestra que las transformaciones sufridas en las disposiciones legales y reglamentarias de la carrera han contribuido al alejamiento de la Pedagogía de sus principios y fundamentos epistemológicos.

**PALABRAS CLAVE:** Pedagogía. Legislación. Directrices curriculares. Curso de Pedagogía.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, de natureza qualitativa, desenvolvido com apoio teórico-bibliográfico e documental, traz partes dos resultados de uma pesquisa de mestrado, concluída na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), defendida por Brito (2023), intitulada *“Da cientificidade da Pedagogia no Brasil: a identidade do pedagogo em debate”*. Propõe-se analisar a constituição do espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil, à luz dos marcos legais e normativos do curso no decorrer da história, com a finalidade de compreender as diferentes configurações que permearam a formação pedagógica e suas relações com algumas contradições e ambigüedades que circunscrevem o campo teórico, epistemológico e metodológico da Pedagogia enquanto Ciência da Educação.

O curso de Pedagogia (CP), ao longo da história da educação brasileira, foi incorporando ideologias que reduziram a Pedagogia aos saberes docentes. Libâneo (2010) entende que não se deve subsumir o pedagogo no professor. Para ele, não se trata de desvalorizar a profissão docente em detrimento da profissão do pedagogo; ao contrário disso, o que se preza em sua concepção é a valorização das identidades desses profissionais, por meio da distinção delas.

A Pedagogia esvaiu-se de sua epistemologia e de sua concepção científica. Além das circunstâncias históricas, tal situação é consequência da falta de discernimento entre metodologia e práxis, isto é, “[...] a Pedagogia esvazia-se de conteúdos de consolidação teórica, e, quanto aos saberes práticos do exercício educativo, devido a intenções não explícitas, reduzem-se a rudimentos metodológicos e procedimentais” (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p. 73). Essa visão é corroborada

por Libâneo (2010), que critica a formação atual do CP, sustentado na ideia de que este não dá conta de formar nem o pedagogo nem o docente, uma vez que tem seu campo de conhecimento e de atuação descaracterizado.

Corroborando essas concepções, para compreender o que levou a Pedagogia a se desviar dos seus princípios e fundamentos epistemológicos, faremos uma incursão histórica, partindo das contribuições de Saviani (2008) para elucidar a origem do espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil, seguida pela análise dos principais marcos legais e normativos do curso, a saber: LDB de 1961; Parecer CFE nº 251/62; Lei reforma Universitária de 1968; Parecer CFE nº 252/69; LDB de 1971; LDB 1996; Resolução CNE/CP<sup>1</sup> nº 01/2006; Resolução CNE/CP nº 02/2015; e Resolução CNE/CP nº 02/2019.

## **2 DELINEANDO A TRAJETÓRIA DO ESPAÇO ACADÊMICO DA PEDAGOGIA**

Segundo Saviani (2008), o Decreto nº 19.851, de 1931, que elencou o “Estatuto das Universidades Brasileiras”, trouxe a previsão dos cursos de educação, ciências e letras, marcando o início do processo de conquista do espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil, haja vista que, juntamente com outras ciências, a educação passou a ter seu espaço salvaguardado, ao menos em teoria, no âmbito das universidades.

Ele relata que a instauração da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Decreto nº 19.852/31), pelo então ministro Francisco Campos, que elaborou o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/31), tinha como objetivo formar professores com uma fundamentação mais sólida nos aspectos culturais, didático-pedagógicos e com domínio das matérias de nível médio. Embora também defendesse uma faculdade que fomentasse a alta cultura literária e científica, o aspecto principal a ser evidenciado é a natureza prática e profissional da nova faculdade, que não chegou a ser implantada.

Ao contrário da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, na criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “[...] assumia caráter de *alma mater* da universidade enquanto instituição

---

<sup>1</sup> A sigla CNE/CP refere-se ao colegiado do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação e não se confunde com a sigla adotada neste texto para referir-se ao curso de Pedagogia (CP).

integradora de todos os conhecimentos humanos” (Saviani, 2008, p. 23, grifo do autor). Os Institutos ensinavam por meio de disciplinas comuns, de modo que atuava na formação de professores para escolas secundárias, ao mesmo tempo que formava o professor das instituições de ensino superior. Entendida como basilar, por ela passavam todos os que almejavam sólidos conhecimentos, atendendo às exigências das futuras carreiras profissionais. Nesse sentido, seu objetivo era o conhecimento e a produção científica, despertando em seus egressos o espírito da pesquisa.

Contudo, em 1938, o Decreto Estadual nº 9.269/38 extinguiu o Instituto de Educação, que foi incorporado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em seção específica, a Educação. Nesse segundo momento, tanto a faculdade idealizada por Francisco Campos, como a USP convergiram no mesmo objetivo, o de formar professores, isto é, em faculdades profissionalizantes. Ainda assim, a ascensão da Pedagogia ao espaço acadêmico foi um fator importantíssimo.

Ainda é preciso mencionar, mesmo que de forma breve, que o Instituto de Educação Carioca e a Universidade do Distrito Federal tiveram papel muito significativo para o avanço do espaço acadêmico da Pedagogia. Segundo Saviani (2008), Anísio Teixeira, um dos idealizadores dessas instituições, por meio do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, criou um plano que visava superar a dicotomia que circunscrevia os cursos oferecidos nas “escolas normais”, que se dedicavam, simultaneamente, à formação cultural e profissional; o que, na visão dele, era um grande erro, pois ela falhava nos dois objetivos.

A idealização de Anísio Teixeira transformou a “Escola Normal” em “Escola de Professores”, com o objetivo de formar professores do magistério em todos os níveis, abrangendo o jardim da infância, a escola primária e secundária. Em 1935, “[...] com a criação da Universidade do Distrito Federal, também por iniciativa de Anísio Teixeira, a Escola de Professores a ela foi incorporada com nome de Escola da Educação” (Saviani, 2008, p. 34).

Em 1939, o Decreto nº 1.063 extinguiu a universidade, transferindo seus cursos para a Universidade do Brasil, criada em 1937, por Gustavo Capanema, um dos opositores do modelo educacional de Anísio Teixeira. Entendida como modelo padrão, a estrutura educacional da Universidade do Brasil se estendia às demais universidades. Desta forma, pragmatismo e utilitarismo refletiam a ideologia profissionalizante da proposta de Francisco Campos.

O Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, no lugar da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciência e Letras, instituída pela Lei nº 452, de 5 de julho de 1937. Ele dispunha sobre suas finalidades e definia a estrutura em quatro seções: de filosofia; de ciências; de letras; de pedagogia, acrescido da previsão da seção especial de didática. Todas as seções de Filosofia, Pedagogia e Didática correspondiam a um único curso (Art. 4º, 7º e 8º). Já as seções de Ciências e Letras correspondiam a vários cursos (Art. 5º ao 6º). O curso de Pedagogia se dava em nível de bacharelado (Art. 11), ao longo de três anos (Art. 19).

O curso de Didática tinha duração de um ano e previa as disciplinas de: didática geral, didática específica, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação (Art. 20). Destinava-se ao bacharel formado em todos os cursos (Art. 49), no famoso esquema “3+1”. Os bacharéis em Pedagogia ficavam dispensados das disciplinas duplicadas no curso de Didática (Art. 58).

Conforme observa Silva (2006, p.12), em sua própria gênese, o CP já revelava muitos dos problemas que o acompanharam ao longo do tempo. Criou um bacharel em pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional. Dentre as finalidades definidas para a Faculdade Nacional de Filosofia é possível reconhecer a que era dirigida ao bacharel em geral.

A crise identitária pode ser observada uma vez que o curso se referia a um profissional intelectual, porém com campo de atuação técnico. Contudo, a instituição desses profissionais na época “[...] não possuía ainda funções definidas na medida em que não dispunha de campo profissional que o demandasse” (Silva, 2006, p. 13). Além disso, a prescrição de um currículo generalista conflitava com as expectativas de uma atuação profissional técnica. Seria esse profissional especialista em quê, exatamente?

Não obstante, fica claro que sua formação não se destinava à docência, na medida em que o curso de Didática servia para esta finalidade, exceto para a escola primária. Esse aspecto demonstra que, em sua gênese, a Pedagogia não estava subsumida à docência, e seguiu dessa forma por muitos anos. Em termos de mudança, não se inovou no CP, mesmo com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961.

## 2.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1961

A promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, ela entrou em vigor apenas em 1963 e durou pouco tempo. No tocante à formação de professores para o ensino primário, a lei observava que ela deveria ser realizada em escola normal de grau ginásial, em quatro anos, com disciplinas obrigatórias e pedagógicas; e em escolas de grau colegial, em três anos (Art. 53).

A LDB/1961 previa que os institutos de educação, além dos cursos de grau médio, ofereceriam cursos de especialização, de aperfeiçoamento e de administradores escolares (Art. 55). A formação de professores para o ensino médio era feita na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; e a formação de professores para o ensino normal também poderia ser feita nas escolas técnicas, desde que respeitadas as normas da universidade (Art. 59).

A referida LDB estipulou que, na Faculdade de Filosofia, seriam criados cursos especiais para a formação dos orientadores educacionais e inspetores (Art. 62 a 65). O ensino superior tinha por objetivo a pesquisa e o desenvolvimento das ciências, letras e artes (Art. 66). Embora pouco relevante em termos de mudanças, a lei reafirmava o caráter de bacharel do CP e mantinha o pedagogo com caráter técnico para as funções da administração educacional e das demais áreas compreendidas como pedagógicas. Porém, permaneceu incerta a compreensão daquilo que de fato corresponderia à dimensão pedagógica. Com efeito, os conflitos e contradições tornaram a sua condição insustentável, de forma que o Conselho Federal de Educação (CFE) precisou emitir um parecer, em 1962, para, minimamente, tentar solucionar a questão.

### 2.1.1 O parecer CFE nº 251/62

As problemáticas que envolviam o CP eram cada vez mais evidentes. O Parecer CFE nº 251/62 foi relatado por Valnir Chagas e aprovado sob a vigência da LDB de 1961, com o objetivo de definir, minimamente, a matriz curricular do CP. Para Silva (2006, p. 14), pode-se notar, a partir desse parecer, algumas poucas mudanças em relação ao CP, “[...] mas é certo que essas alterações mantiveram intocados os

problemas fundamentais [...]”, qual seja, a identidade do curso e seu campo de atuação profissional. O próprio relator evidenciou as fragilidades do CP, explicitando a “[...] controvérsia existente a respeito da manutenção ou extinção do curso” (Silva, 2006, p. 15).

A ideia de extinção se baseava na alegação de que faltava ao curso conteúdo específico que o caracterizasse, dando a ele um campo de atuação próprio. Segundo Silva (2006), havia, na época, os defensores de que a formação para professores primários deveria ser feita em nível superior e para os professores dos cursos técnicos em nível de pós-graduação. Contudo, a ideia foi refutada pelo relator, sob a alegação de que tal configuração poderia ser uma possibilidade futura, mas inviável para o momento.

De modo resumido, pode-se afirmar que o referido parecer tratou, de forma geral, de manter a formação do CP destinada à formação do professor de disciplinas pedagógicas e do “técnico em educação”, sem definir o campo profissional. As disciplinas que compunham a grade curricular sofreram poucas alterações e se manteve o caráter de bacharelado do curso, devendo os interessados complementar, na licenciatura, sua formação com as disciplinas de “didática” e “práticas de ensino”. Além disso, o parecer fazia menção ao “profissional não-docente” do setor educacional. O que se evidencia, mais uma vez, é a manutenção da distinção dos profissionais pedagogos e professores, ambos com uma formação precária.

## 2.2 A REFORMA UNIVERSITÁRIA

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária, trouxe novas perspectivas para o CP. O Conselho Federal de Educação (CFE), para efeito de regulamentação da lei, emitiu a Resolução nº 02/69, fixando os conteúdos mínimos e a duração do curso. Segundo Saviani (2008), o entendimento de seu relator, Valnir Chagas, era de que o CP traduzia, essencialmente, os aspectos formativos dos profissionais da educação, não havendo, portanto, necessidade de mais de um curso (Pedagogia e Didática).

A introdução de habilitações para especialidades como administração escolar, supervisão, inspeção e orientação educacional, além da habilitação para o professor de escolas normais e de educação básica (primeira infância), embora tivessem a

intenção de superar um caráter generalista e reducionista do curso de Pedagogia “[...] levava à definição irônica do pedagogo como ‘especialista em generalidades’ ou, jocosamente, como ‘especialista em coisa nenhuma’” (Saviani, 2008, p. 50).

Nota-se, também, a instauração de estágio supervisionado para cada habilitação prevista no CP. Algumas habilitações passaram a exigir experiência docente como pré-requisito; outras, como planejamento educacional, eram previstas apenas em nível de pós-graduação. É importante salientar que o CP, na LDB de 1961, manteve o caráter de bacharelado, ficando a cabo da reforma universitária sua primeira tentativa de fusão com a licenciatura com a ideia de habilitações.

### **2.2.1 O parecer CFE nº 252/69**

Dadas as indefinições do CP e a insatisfação dos estudantes, além da insegurança em relação à permanência do curso, “[...] ganhava corpo a ideia de se reformular não apenas o rol de disciplinas do curso, mas também sua estrutura curricular” (Silva, 2006, p. 23). Por isso, a partir do parecer CFE nº 252/69, em função da lei da Reforma Universitária, o CP passou a trabalhar com a ideia de especializações, por meio de habilitações específicas.

Em diferentes setores da administração pública e privada se demonstrava a submissão às exigências do projeto de desenvolvimento almejado pela ditadura militar. Com efeito, a educação assumia seu caráter pragmático e tecnicista, atendendo às exigências da lei da Reforma Universitária, em que triunfaram os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade nas questões do ensino superior. Assim, as questões da educação e do desenvolvimento foram levadas para fora das correntes liberais inseridas dentro das vertentes tecnocratas (Silva, 2006).

A característica principal desse parecer, portanto, incide na ideia de reformular a estrutura curricular do curso e criar habilitações para formações profissionais específicas para atender às demandas do mercado em expansão. Partindo da ideia de que a educação correspondia a um só setor – as instituições formais de ensino –, o CP passou a ter uma base comum para a formação geral e as habilitações específicas para cada campo de atuação.

Outra característica do parecer foi o entendimento de que os egressos do CP também poderiam atuar como professores na educação primária, já que seriam



formadores de professores para esses cursos – esse entendimento se referia ao campo legal, mas na prática não se consolidou. Também se previu a possibilidade de criação de novas habilitações pelos órgãos competentes (CFE e Institutos de Educação). Os componentes curriculares foram ampliados e previam a atuação dos pedagogos em demais esferas da modalidade educativa, mas não se estabeleceu quais seriam elas. Por fim, ressalta-se a criação dos estágios supervisionados correspondentes às habilitações previstas.

### 2.3 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1971

Depois do Parecer nº 252/69, em atenção à lei da Reforma Universitária, promulgou-se a LDB de 1971. Em aspectos específicos, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou as diretrizes curriculares apenas para o ensino de 1º e 2º graus. Entretanto, destaca-se nela a questão da formação de professores e especialistas, prevista de forma progressiva, passando a exigir formação mínima para o exercício do magistério: para o ensino no 1º grau, até a 4ª série, deveria ter habilitações específicas no 2º grau; para o Ensino de 1º grau, de até a 8ª série, habilitação específica em nível superior, em licenciatura curta; para o ensino de 1º e 2º grau, habilitações em nível superior em licenciatura plena. Estabeleceu-se, também, as possibilidades de complementação nos estudos, mediante os critérios definidos, para habilitar-se de um nível de ensino a outro (Art. 30).

Em termos de definição do campo de atuação e conhecimento da Pedagogia, evidencia-se, no aspecto legal, as distinções entre profissionais docentes e pedagogos, ainda que de forma reducionista, conforme o disposto no Art. 33, que mantinha a “formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação, [...] em curso de graduação, com duração curta ou plena, ou de pós-graduação” (Brasil, 1971).

Com efeito, constata-se que, tal como em sua gênese, até 1971, as alterações no CP foram insuficientes para dar conta da complexidade do saber-fazer pedagógico. O curso foi se reformulando dentro da sua estrutura original, ora generalista, ora especialista, mantendo os pressupostos, conflitos e ambiguidades. Entre a década de 1970 e 1980, dados os dilemas que ameaçavam o fim do CP, surgiu o Movimento Social dos Educadores e a concepção teórica da Pedagogia histórico-crítica. Nesse

cenário, apresentaram-se, pela primeira vez, caminhos para a discussão do estatuto científico da Pedagogia, ainda pouco difundido na época. Esse movimento foi muito importante para a promulgação da LDB de 1996.

#### 2.4 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1996

Esperada com grande expectativa pelos educadores da época, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e foi o grande marco identitário dela. Conseqüentemente, elevou a formação de professores, de todas as modalidades da educação básica, ao nível superior (Art. 62).

Observa-se, porém, que ela não determinou que a formação de professores fosse feita no CP. Então, o curso Normal Superior permaneceu como formador de professores para os anos iniciais. Nesse sentido, a promulgação da nova LDB não tranquilizou os profissionais da educação em relação ao risco de extinção do CP, visto que a lei mencionava que os cursos de formação de professores seriam regulamentados pelos Institutos de Educação Superior (IES).

Naquele momento, essa regulamentação ficou a cargo da interpretação da LDB, já que ainda não havia uma diretriz. Mesmo prevendo que a formação dos técnicos da educação, como diretores, supervisores, coordenadores, orientadores educacionais, entre outros, fosse assegurada no CP, o artigo 64 previu, também, que essa formação pudesse ser feita em nível de pós-graduação, o que aumentou ainda mais a tensão no CP.

Em relação à formação de professores em nível superior, em 2002, com a Resolução CNE/CP nº 01, definiu-se as diretrizes curriculares para a formação de professores da “Educação Básica”, nos cursos de licenciatura de graduação plena. Mas a formação dos professores realizada no Instituto Superior de Educação, cuja premissa era a articulação da teoria com a prática, acabou por reforçar a distância entre aspectos teóricos, técnicos e práticos, tendo em vista a diferença entre as Faculdades de Educação e os Institutos de Educação.

Embora trouxesse consigo concepções importantes sobre a educação – tendo em vista o processo de redemocratização do país –, a LDB de 1996 não deu conta de resolver as contradições e ambigüidades que marcaram o CP ao longo de sua história. Contudo, conforme Brzezinski (1996), o movimento de educadores permaneceu firme,

pressionando para que essas questões fossem solucionadas. Desta forma, o CP precisou esperar a regulamentação de suas diretrizes, que ocorreu apenas em 2006.

#### **2.4.1 Resolução CNE/CP nº 01/2006**

Segundo Brzezinski (2011), no ano de 2005, foram encaminhadas para o Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do CP, nos termos dos pareceres CNE/CP nº 05/2005 e CNE/CP nº 03/2006. Conseqüentemente, em 2006, foi homologada a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as DCN para o curso de graduação em Pedagogia, em forma de licenciatura.

Reconheceu-se, nas DCN, o CP como espaço de formação de professores para a educação básica, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional, nas áreas de serviço e apoio escolar e nas demais áreas em que fossem previstos os conhecimentos pedagógicos (Art. 2º e 4º). Desse modo, atendeu-se àquilo que pretendia a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), fixando o entendimento de que a base da formação pedagógica devia ser a docência.

A concepção de docência foi assumida no artigo 2º, § 1º,

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (Brasil, 2006).

Foi, de fato, um avanço muito importante, no que diz respeito ao reconhecimento da profissão docente e da necessidade de uma sólida formação. O § 2º ainda dizia que o CP deveria garantir estudos teórico-práticos, investigativos e crítico-reflexivos. Com efeito, diferenciando-se das estruturas anteriores, na qual as disciplinas estavam pré-estabelecidas, a reformulação previu a formação do CP em três núcleos – núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; núcleo de estudos integradores –, de maneira que as IES ficaram com autonomia para elaborar o currículo a partir da especificidade de cada um deles.

A carga horária do curso ficou fixada em 3.200 horas, das quais 2.800 horas seriam dedicadas às atividades de formação acadêmica; 300 horas dedicadas ao

estágio supervisionado nas áreas de atuação previstas nas propostas pedagógicas das IES; 100 horas de atividades teórico-práticas de interesse do aluno. Assim, esse modelo formativo excluiu as habilitações específicas, trazidas pela reforma universitária (direção, supervisão, coordenação, entre outras), e definiu a formação no CP como licenciatura plena, ou seja, habilitou para o exercício docente e todas as demais funções previstas para a educação institucional. Previu, também, a possibilidade da formação de profissionais técnicos em nível de pós-graduação (Art. 10 e 14).

Observa-se que, além de as DCN elevarem a formação dos professores da educação básica ao nível superior, elas fundiram, legalmente, a identidade do pedagogo com a identidade do professor, a tal ponto que, embora se tenha garantido a permanência do CP, extinguiu-se a especificidade do saber e da formação pedagógica, privilegiando, predominantemente, para não dizer exclusivamente, os aspectos da formação docente.

Para Libâneo (2007, p. 33), a Resolução CNE/CP nº 01/2006,

Expressa uma concepção simplista e reducionista de pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. A Resolução [...] não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no formato da formação dos educadores necessários para a escola de hoje, não ajuda na elevação da qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos da escola de ensino fundamental.

Em sentido de atuação profissional e mercado de trabalho, a nova configuração do CP atendeu bem às demandas, mas em relação à ascensão da Pedagogia ao campo científico, como área de produção de conhecimento própria e saber autônomo, não correspondeu às expectativas. De certa forma, manteve e/ou aprofundou algumas ambiguidades que se estabeleceram desde a criação do CP. Seguindo esta tônica, nove anos depois, instituiu-se a Resolução nº 02/2015.

#### **2.4.2 Resolução CNE/CP nº 02/2015**

A Resolução CNE/CP nº 02/2015, não trouxe mudanças significativas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação no CP. Ela definiu as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A partir da ementa da resolução, fica evidente que a constituição do espaço da Pedagogia, como ciência da Educação, fica restrita aos espaços formais de educação e subsumida à docência, mesmo que tenha trazido em suas considerações iniciais a noção de espaços não formais, a expressão é citada apenas duas vezes ao, sem nenhum tipo de desenvolvimento de proposta para subsidiar a formação de profissionais não escolares. Vale lembrar que a Resolução nº 02/2015 não revogou a Resolução nº 01/2006.

De alguma forma, a resolução aproxima todas as licenciaturas num mesmo formato, mantendo a especificidade de cada área de conhecimento, exceto a da própria Pedagogia, que fica imposta a todos os licenciados, sob a égide do termo “formação pedagógica”, mas resumida a procedimentos técnicos e metodológicos. Merece atenção o fato de que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 mantém a autonomia das IES quanto ao currículo e organização dos cursos de licenciatura.

## 2.5 O CENÁRIO ATUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2019

Depois da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Parecer CNE/CP nº 15/2017, homologado na Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, travam-se inúmeros debates sobre a necessidade de “adequação” dos cursos de formação de professores para atendê-la. Uma vez padronizado o currículo para o território nacional, mascarado da ideia de respeito à diversidade e igualdade, chega a vez de padronizar a formação de professores, para atingir seus fins tecnicistas, por meio das DCN para a Formação Inicial de Professores e da instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), definidas na Resolução CNE/CP nº 02/2019.

Bazzo e Scheibe (2019) apontam uma forte rejeição das novas DCN pelas entidades acadêmicas, devido ao seu caráter pragmático e engessado. Ao contrário das DCN anteriores (2002 e 2015), que davam autonomia às propostas pedagógicas das IES, as DCN de 2019 determinam o currículo a ser seguido por elas, em conformidade com a BNCC (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020), condicionando sua

implementação como condição para repasses de recursos financeiros por parte do Governo Federal.

A referida resolução impõe um rompimento drástico no currículo dos cursos de formação de professores, desconsiderando qualquer tipo de articulação e continuidade de projetos pedagógicos das IES, ou seja, trata-se de uma ruptura com a dimensão histórica das práticas formativas exercidas nos cursos de formação de professores. Inicialmente, foi estipulado o prazo de dois anos para sua transição, depois quatro anos, em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 2/2022, que alterou especificamente este ponto da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Em síntese, a formação de professores, apresentada nessa resolução, pode ser compreendida sob duas perspectivas. A primeira, no que se refere ao alinhamento das DCN com a formação por competências da BNCC. A segunda, pela centralidade em processos formativos de modelos instrumentalistas e técnicos, de modo prescritivo. Ao tratar o processo de formação de professores com base nas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos dos diferentes segmentos da educação básica, conforme sugere a BNCC, pode-se inferir “[...] que o trabalho do futuro professor será basicamente o de traduzir e ter os atributos necessários para colocar em prática o que já está definido” (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 370). Exclui-se, dessa forma, o caráter crítico-reflexivo da formação de professores e sua articulação com a pesquisa.

No que se refere à formação de professores, a ANFOPE critica a Resolução nº 2/2019. Para ela,

[...] as “novas” Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC da Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores. Para a entidade, pode se inferir impactos nocivos sobre a educação básica, que constituem mais um grave retrocesso nas políticas educacionais. (ANFOPE, 2020).

Além disso, perde-se de vista a questão da formação continuada, cuja temática não é abordada na diretriz, com a escusa de que será regulamentada por resolução específica (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020). Além disso, a formação inicial de professores deixa de ser organizada por núcleos e passa a ser organizada nas seguintes dimensões: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. As competências de cada dimensão são pré-estabelecidas pela BNC-Formação.

Para além do comprometimento da formação docente, que já estava imersa em muitos problemas e contradições, conforme demonstrado anteriormente, nas novas DCN, a Pedagogia e o CP voltam a impasses antigos. Primeiro, é preciso observar que a resolução não deixa claro se a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental será feita no CP, pois utiliza genericamente as expressões “curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil” e “curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Mesmo que fosse feita no CP, é preciso lembrar que o CP tem diretrizes próprias e a nova Resolução não diz que elas foram revogadas.

Nesse sentido, fica a incógnita, onde será feita a formação desses professores? Continuará sendo feita no CP? Se sim, por que a nova Resolução não menciona claramente o CP? Se não, onde serão formados esses professores? Voltará o curso Normal Superior? Que destino terá o CP?

A Resolução nº 1/2006 prevê que o CP tem duração mínima de 3.200 horas, em cursos de licenciaturas plena, extinguindo as habilitações específicas e contemplando-as num só curso, o de Pedagogia. Contudo, a Resolução nº 02/2019 prevê que as habilitações para as atividades de administração e planejamento escolar serão feitas no CP, com carga horária mínima de 3.600 horas, ou em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*. A pergunta, nesse caso, é: volta-se ao modelo de habilitações específicas? O CP formará técnicos e docentes ou apenas técnicos?

A despeito das questões levantadas, demonstrando os danos nocivos de um projeto educacional neoliberalista e tecnicista, presente na Resolução CNE/CP nº 02/2019, no que se refere ao estatuto científico da Pedagogia se está no mesmo lugar desde a LDB de 1996, para não dizer desde a criação do CP em 1939.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entender a trajetória legal e normativa do CP permite refletir sobre a atual condição do campo teórico, epistemológico e metodológico que circunscreve a Pedagogia no Brasil. Entende-se que as demandas políticas, econômicas, sociais e culturais, acrescido das divergentes concepções teóricas e epistemológicas sobre seu objeto de conhecimento, instauraram uma crise na identidade da Pedagogia.

Percebe-se que o espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil passou por inúmeras transformações. Em sua gênese, esteve mais ligada a uma concepção global da Educação, como fenômeno humano multifacetado; portanto, mais próxima de seu objeto de conhecimento. Contudo, a própria amplitude do fenômeno educacional acabou por desviar a Pedagogia de seus fundamentos teóricos e epistemológicos, aproximando-se progressivamente da concepção docente e da concepção de uma ciência aplicada.

Fica demonstrado, no aspecto legal e normativo, que mesmo diante de tantas ambiguidades e contradições, pedagogos e professores aparecem com contextos e funções específicas, que demandam uma formação igualmente específica, embora possam ser, também, complementares. Mesmo sem dar conta dessas especificidades em suas diretrizes, todas as funções da educação formal subsistiram; e na contramão do que estava previsto, a própria Pedagogia conseguiu se estabelecer na tradição educacional brasileira, ampliando possibilidades de conhecimentos e expandindo horizontes para os campos de atuação não formal e informal.

Isto posto, fica evidente que a Pedagogia, enquanto campo científico, ainda tem um vasto caminho a percorrer em busca da conquista de seus espaços formativos e acadêmicos, no que se refere à amplitude de seu objeto de conhecimento e suas bases epistemológicas. No aspecto docente, parece que alguns obstáculos superados podem regressar. Com efeito, os marcos legais e normativos continuam desviando a Pedagogia de seus princípios e fundamentos epistemológicos.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Manifesto da Anfope em defesa da democracia**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020-1.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 5.800, 15 abr. 1931. Disponível em:



<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 5.808, 15 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá origem à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=339o3YU5keVRVT7a7>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm). Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**: Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4eXQU50MjRVT190>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm). Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF (1-11), p. 59-65, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF (1-100), p.101-117, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 2, de 12 de maio de 1969. Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia. *In*: SCHUCH, Vitor Francisco (org.). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério**. 4 ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior,

curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.

BRITO, Flávio Rafael da Silva. **Da cientificidade da Pedagogia no Brasil: a identidade do pedagogo em debate**. 2023. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento**. Campinas: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Goiânia, ano XIII, n. 10, p. 120-132, jul. 2011. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/10\\_iria\\_brzezinski.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/10_iria_brzezinski.pdf). Acesso em: 03 jan. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

GONÇALVES, Susane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-79, jul./dez. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

V. 8, N. 18, 2024  
DOI: [10.29327/268346.8.18-3](https://doi.org/10.29327/268346.8.18-3)

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.