



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIO RAFAEL DA SILVA BRITO

DA CIENTIFICIDADE DA PEDAGOGIA NO BRASIL:

A identidade do pedagogo em debate

SÃO PAULO

2023

FLÁVIO RAFAEL DA SILVA BRITO

**DA CIENTIFICIDADE DA PEDAGOGIA NO BRASIL: A IDENTIDADE DO
PEDAGOGO EM DEBATE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino.

Linha de Pesquisa: Educação, Filosofia e Formação Humana (LIPEFH).

SÃO PAULO

2023

Brito, Flávio Rafael da Silva.

Da cientificidade da pedagogia no Brasil: a identidade do pedagogo em debate. / Flávio Rafael da Silva Brito. 2023.

194 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino.

1. Pedagogia. 2. Ciência da educação. 3. Identidade do pedagogo.
- I. Severino, Antônio Joaquim. II. Título.

CDU 37

BRITO, Flavio Rafael da Silva. **Da cientificidade da Pedagogia no Brasil:** a identidade do pedagogo em debate. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, 2023.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino – Orientador (Uninove)

Examinador I: Profa. Dra. Cleide Rita S. Almeida (Uninove)

Examinador II: Prof. Dr. André Sena Mariano (Unifal)

Suplente I: Profa. Dra. Elaine T. Dal Mas Dias (Uninove)

Suplente II: Prof. Dr. Carlos Roberto Silveira (USF)

Mestrando: Flávio Rafael da Silva Brito

Aprovado em _____ / _____ / _____

A quem eu mais amei na vida, minha avó, Maria Helena da Silva Moraes (*in memoriam*), cujo amor, carinho, essência e sorriso se eternizaram em mim.

Ao meu amado avô, Salvador Elói Ricardo (*in memoriam*), que me ensinou a desbravar o mundo e que o amor não tem limites.

AGRADECIMENTOS

Agradecer será sempre pouco para reconhecer o bem que a vida nos proporciona e o privilégio que é poder compartilhá-la com aqueles que amamos e que nos fazem bem. Por isso, sou grato...

A Deus, pelo dom da vida, pelo amor demonstrado por mim diariamente e pelos caminhos que ele me conduz nesta jornada chamada vida.

À minha esposa Lariane, que me apoiou desde o início desta caminhada e teve paciência para superar os desafios que este momento impõe.

Ao meu filho Gael, pela inspiração que ele me dá em todos os dias da minha vida.

Aos meus pais, pelo amor incondicional e pelos sacrifícios que fizeram para que eu pudesse me tornar aquilo que sou hoje.

Aos meus avós maternos, Helena e Elói (*in memoriam*), que estão eternizados em mim.

Aos meus irmãos, que sempre me apoiam em todos os momentos da vida, e ao meu enteado, com quem aprendo todos os dias.

À Universidade Nove de Julho (Uninove), que, por meio do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa Filosofia, Educação e Formação Humana (LIPEFH), proporcionou as condições para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Ao professor Antônio Joaquim Severino, pela generosidade, pela humanidade, pelo conhecimento compartilhado e pelo privilégio de ser seu orientando.

Aos professores da LIPEFH, professora Cleide Rita S. Almeida, professora Elaine T. Dal Mas Dias e professor Manuel Tavares, pelas preciosas contribuições e partilhas.

Aos professores da banca, que se dispuseram a ler o meu trabalho na qualificação e pelas valiosas orientações e apoio, visando à melhoria da pesquisa.

Aos laços de amizade no convívio acadêmico, em especial, agradeço a Elvis Rezende Messias, José Humberto de Rezende e Helvécio Lopes.

Aos amigos que me apoiaram e torceram em cada etapa deste processo.

À Secretaria Municipal de Educação de Francisco Morato, na pessoa da professora Lélia Hartmann Torres, que viabilizou a minha permanência no PPGE e a concretização desta pesquisa;

Ao Sindicato dos Servidores Públicos Municipais e Autárquicos de Franco da Rocha peça compreensão e flexibilização dos meus horários de trabalho;

À CAPES, pelo apoio e incentivo na pesquisa, por meio da Bolsa PROSUP.

“Quando já não havia outra tinta no mundo o poeta usou do seu próprio sangue. Não dispondo de papel, ele escreveu no próprio corpo. Assim, nasceu a voz, o rio em si mesmo ancorado. Como o sangue: sem voz nem nascente”.

(Mia Couto)

“O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro”.

(Mia Couto)

RESUMO

A presente pesquisa, de cunho filosófico-educacional, com natureza qualitativa, desenvolvida com apoio teórico-bibliográfico e documental, explicita e analisa a dicotomia que ocorre no curso de Pedagogia no Brasil e que se configura no contraponto do que é proposto pela legislação específica, com as fundamentações teóricas que defendem o caráter científico da Pedagogia. Objetivou-se identificar, questionar e debater os princípios e fundamentos epistemológicos da Pedagogia no Brasil, com a finalidade de compreender se os princípios desviam a Pedagogia do estatuto científico. Para tanto, realizou-se a revisão da literatura, por meio da análise de dissertações e teses entre o período de 2016-2021, para compreender como a temática da cientificidade da Pedagogia tem sido abordada pelas pesquisas científicas na área da educação. Em seguida, fez-se o levantamento histórico, por meio de fontes documentais e bibliográficas, que normatizam e retratam o curso de Pedagogia no Brasil, com o objetivo de identificar os princípios e fundamentos epistemológicos que regem a prática formativa nesses cursos. Na revisão da literatura, verificou-se que as pesquisas realizadas na área da educação, sobre a Pedagogia, embora abordassem as ambiguidades e contradições que permeiam o curso de Pedagogia, não discutiam a questão de sua cientificidade. A razão da falta de interesse pela questão foi compreendida no levantamento histórico. Ao longo da história, a Pedagogia foi sendo negada enquanto área do conhecimento, tendo seu objeto de investigação, a educação, transferido para outras áreas do conhecimento, denominadas ciências da educação, cuja cientificidade já estava reconhecida, por atenderem aos paradigmas epistemológicos do positivismo. No Brasil, a tradição da formação pedagógica não foi diferente. Submetida aos saberes das ciências da educação, a Pedagogia foi, aos poucos, deixando de tratar das questões educacionais para tratar das questões de ensino, assumindo uma identidade pragmática, técnica e instrumental. Cada vez mais envolvidas em ambiguidades e contradições, a falta de clareza e identidade do curso quase levaram a extinção do espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil. Contudo, no campo teórico, a Pedagogia ainda era compreendida como área própria da educação. Gradativamente, dada a importância da educação para o desenvolvimento social, com a expansão da educação pública, a Pedagogia teve sua identidade subsumida à docência. Assim, confirma-se a hipótese de que os princípios e fundamentos epistemológicos da Pedagogia no Brasil a desviam de seu estatuto científico. Diante dessa constatação, propõe-se uma concepção crítica, dialética e complexa do fenômeno educacional e o resgate dos princípios e fundamentos epistemológicos que conferem à Pedagogia sua identidade científica, reconhecendo-a como uma ciência capaz de superar o dilema entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, será necessário reformular o curso, resgatando seus princípios e fundamentos teórico-epistemológicos, por meio de uma sólida formação de lastro científico, técnico e docente, capaz de articular os saberes necessários para formular uma teoria da educação. Espera-se, dessa forma, contribuir para a consolidação de uma autêntica ciência da educação. Com isso, demonstra-se a relevância desta pesquisa, na tentativa de contribuir para a elucidação do estatuto científico da Pedagogia, caracterizando a especificidade do seu saber, da sua formação e de seu campo de atuação.

Palavras-chave: Pedagogia; ciência da educação; identidade do pedagogo.

ABSTRACT

The present research, of a philosophical-educational nature, with qualitative nature, developed with theoretical-bibliographic and documentary support, explains and analyzes the dichotomy that occurs during Pedagogy in Brazil and that is configured in the counterpoint of what is proposed by the specific legislation with the theoretical foundations that defend the scientific character of Pedagogy. The objective was to identify, question and debate the principles and epistemological foundations of Pedagogy in Brazil, in order to understand whether the principles deviate Pedagogy from the scientific statute. The theoretical framework of this research is composed by Libâneo, Marques, Severino, Saviani, Franco, Pimenta, Schmied-Kowarzik, Morin, Houssaye among others. To this end, a literature review was carried out, through the analysis of dissertations and theses between the period 2016-2021, to understand how the theme of the scientificity of Pedagogy has been approached by scientific research in the area of education. Next, a historical survey was carried out, through documentary and bibliographical sources, which regulate and portray the Pedagogy course in Brazil, with the objective of identifying the principles and epistemological foundations that govern the formative practice in these courses. In the literature review, we found that the research carried out in the area of education, on Pedagogy, although abroad were the ambiguities and contradictions that permeate the Pedagogy course, did not discuss the question of its scientificity. The reason for the lack of interest in the issue was understood in the historical survey. Throughout history, Pedagogy has been denied as an area of knowledge, having its object of investigation, education, transferred to other areas of knowledge, called the sciences of education, whose scientificity was already recognized, for meeting the epistemological paradigms of positivism. In Brazil, the tradition of pedagogical training was no different. Submitted to the knowledge of the educational sciences, Pedagogy was gradually no longer dealing with educational issues to deal with teaching issues, assuming a pragmatic, technical and instrumental identity. Increasingly involved in ambiguities and contradictions, the lack of clarity and identity of the course almost led to the extinction of the academic space of Pedagogy in Brazil. However, in the theoretical field, Pedagogy was still understood as an area of education. Gradually, given the importance of education for social development, with the expansion of public education, Pedagogy had its identity subsumed to teaching. Thus, the hypothesis that the principles and epistemological foundations of Pedagogy in Brazil deviate from its scientific status is confirmed. Given this finding, a critical, dialectical and complex conception of the educational phenomenon is proposed and the rescue of the epistemological principles and foundations that give Pedagogy its scientific identity, recognizing it as the only science capable of overcoming the dilemma between theory and practice in the teaching-learning process. For this, a proposal for the course formulation is presented, rescuing its principles and theoretical-epistemological foundations through a solid formation of scientific, technical and teaching ballast, capable of articulating the necessary sabers to formulate a true theory of education. It is hoped in this way to contribute to the consolidation of an authentic science of education. Thus, the relevance of this research is demonstrated, to contribute to the elucidation of the scientific status of Pedagogy, characterizing the specificity of its knowledge, its formation and its field of action.

Keywords: Pedagogy; science of education; identity of the pedagogue.

RESUMEN

La presente investigación, de naturaleza filosófico-educativa, con naturaleza cualitativa, desarrollada con soporte teórico-bibliográfico y documental, explica y analiza la dicotomía que ocurre en el curso de la Pedagogía en Brasil y que se configura en el contrapunto de lo propuesto por la legislación específica con los fundamentos teóricos que defienden el carácter científico de la Pedagogía. El objetivo fue identificar, cuestionar y debatir los principios y fundamentos epistemológicos de la Pedagogía en Brasil, con el fin de comprender si los principios desvían la Pedagogía del estatuto científico. Con este fin, se llevó a cabo una revisión de la literatura, a través del análisis de disertaciones y tesis entre el período 2016-2021, para comprender cómo el tema de la científicidad de la Pedagogía ha sido abordado por la investigación científica en el área de la educación. A continuación, se realizó un relevamiento histórico, a través de fuentes documentales y bibliográficas, que regulan y retratan el curso de Pedagogía en Brasil, con el objetivo de identificar los principios y fundamentos epistemológicos que rigen la práctica formativa en estos cursos. En la revisión de la literatura, encontramos que la investigación realizada en el área de la educación, sobre Pedagogía, aunque abordó las ambigüedades y contradicciones que impregnan el curso de Pedagogía, no discutió la cuestión de su científicidad. La razón de la falta de interés en el tema se entendió en la encuesta histórica. A lo largo de la historia, la Pedagogía ha sido negada como un área del conocimiento, teniendo su objeto de investigación, la educación, transferida a otras áreas del conocimiento, llamadas ciencias de la educación, cuya científicidad ya era reconocida, por cumplir con los paradigmas epistemológicos del positivismo. En Brasil, la tradición de formación pedagógica no era diferente. Sometida al conocimiento de las ciencias de la educación, la Pedagogía fue dejando gradualmente de tratar cuestiones educativas para tratar cuestiones de enseñanza, asumiendo una identidad pragmática, técnica e instrumental. Cada vez más involucrado en ambigüedades y contradicciones, la falta de claridad e identidad del curso casi llevó a la extinción del espacio académico de Pedagogía en Brasil. Sin embargo, en el campo teórico, la Pedagogía todavía se entendía como un área de educación. Gradualmente, dada la importancia de la educación para el desarrollo social, con la expansión de la educación pública, la Pedagogía tuvo su identidad subsumida a la enseñanza. Así, se confirma la hipótesis de que los principios y fundamentos epistemológicos de la Pedagogía en Brasil se desvían de su estatus científico. Ante este hallazgo, se propone una concepción crítica, dialéctica y compleja del fenómeno educativo y el rescate de los principios y fundamentos epistemológicos que dan a la Pedagogía su identidad científica, reconociéndola como la única ciencia capaz de superar el dilema entre teoría y práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, será necesario reformular el curso, rescatando sus principios y fundamentos teórico-epistemológicos a través de una sólida formación de lastre científico, técnico y didáctico, capaz de articular los saberes necesarios para formular una verdadera teoría de la educación. Se espera contribuir así a la consolidación de una auténtica ciencia de la educación. Así, se demuestra la relevancia de esta investigación, en un intento de contribuir a la elucidación del estatus científico de la Pedagogía, caracterizando la especificidad de su conocimiento, su formación y su campo de acción.

Palabras clave: Pedagogía; ciencia de la educación; identidad del pedagogo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo das concepções pedagógicas.....	37
Quadro 2 – Síntese comparativa.....	119
Quadro 3 – Proposta formativa para o CP.....	121

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BCN-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CP	Curso de Pedagogia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENE	Educação Não Escolar
IES	Instituto de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIPEFH	Linha de Pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organização Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PROSUP	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
QI	Quociente de Inteligência
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DO ESTATUTO CIENTÍFICO DA PEDAGOGIA: O ESTADO DA QUESTÃO.....	17
1.1 HISTÓRIA, FORMAÇÃO, PERFIL E IDENTIDADE DO PEDAGOGO NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS: DISSERTAÇÕES DE MESTRADO (2016-2021)	17
1.2 EPISTEMOLOGIA, AMBIGUIDADE, CURRÍCULO, POLÍTICAS E FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE DIZEM AS TESES (2016-2021)	20
1.3 O ESTADO DA QUESTÃO	22
2 DA EXPERIÊNCIA HISTÓRICA E TEÓRICA DA PEDAGOGIA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	26
2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA	26
2.2 INCURSÃO HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES	28
2.2.1 A Reforma Universitária	32
2.2.2 O Movimento dos Educadores em prol da Pedagogia	33
2.3 SÍNTESE DAS CORRENTES TEÓRICAS DA PEDAGOGIA NO BRASIL	36
2.4 CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO ACADÊMICO DA PEDAGOGIA NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS DO CURSO	39
2.4.1 O Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939	40
2.4.2 A Lei de Diretrizes e Bases de 1961	41
2.4.3 O parecer CFE nº 251/62	42
2.4.4 O parecer CFE nº 252/69	43
2.4.5 A Lei de Diretrizes e Bases de 1971	44
2.4.6 A Lei de Diretrizes e Bases de 1996	45
2.4.7 As Diretrizes Curriculares Nacionais: Resolução CNE/CP nº 01/2006	46
2.5 FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: A DICOTOMIA EM QUESTÃO	49
2.6 O CENÁRIO ATUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2019	52
3 DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA MEDIADORA DA FORMAÇÃO HUMANA ..	55
3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO	55
3.2 NATUREZA E DEFINIÇÃO DA EDUCAÇÃO	57
3.2.1 Educação, essência e formação humana	59
3.3 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COMPLEXO	61

3.4 EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E CIÊNCIA.....	64
3.5 EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E ESCOLA.....	66
4 DA PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO.....	71
4.1 MANIFESTO A FAVOR DOS PEDAGOGOS.....	71
4.2 DA ORIGEM DO TERMO PEDAGOGIA.....	72
4.3 PEDAGOGIA: O DILEMA ENTRE ARTE E CIÊNCIA	74
4.4 PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA: CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS.....	76
4.5 DIFERENTES CONFIGURAÇÕES DA PEDAGOGIA CIENTÍFICA.....	79
4.6 PEDAGOGIA E FILOSOFIA	81
4.7 PEDAGOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	84
4.8 O DILEMA ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	87
4.9 A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO	89
4.10 DAS PRÁXIS EDUCATIVAS ÀS PRÁXIS PEDAGÓGICAS	93
4.11 COORDENADAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA PRÓPRIA DA PEDAGOGIA	94
5 DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO: FORMAÇÃO E CAMPO DE ATUAÇÃO....	100
5.1 DO CONCEITO DE IDENTIDADE.....	100
5.2 DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO	101
5.3 DO CAMPO DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO.....	108
5.4 DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A ESPECIFICIDADE DO SEU SABER	112
5.5 DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	128
ANEXO A – Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999	136
ANEXO B – Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.....	141
ANEXO C – Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.....	147
ANEXO D – Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.....	154
ANEXO E – Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	172

INTRODUÇÃO

O presente estudo, de cunho filosófico-educacional, com natureza qualitativa, foi desenvolvido com apoio metodológico bibliográfico e documental, buscando explicitar e analisar a dicotomia que ocorre nos cursos de Pedagogia no Brasil, como apontada por Libâneo (2010), e que se configura no contraponto do que é proposto pela legislação específica, com as fundamentações teóricas que defendem o caráter científico da Pedagogia.

O interesse inicial pelo assunto é oriundo das reflexões feitas durante a graduação, no curso de Pedagogia (2010-2013), em uma faculdade na cidade de São Paulo. No decorrer do curso, eu me questionava sobre as muitas contradições e ambiguidades entre a teoria e a prática, o que me levou a pesquisar mais sobre o assunto.

Era intrigante, porque em nenhum momento do curso parecia haver espaço para qualquer discussão sobre essas contradições. Foi a partir da leitura da obra de José Carlos Libâneo, intitulada *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*, que essas questões começaram a obter algum tipo de resposta, pois foi a primeira vez que contemplei, de forma pontual, as discussões acerca do Curso de Pedagogia (CP), seus aspectos dicotômicos e seus conflitos epistêmicos em relação à natureza científica da Pedagogia.

Grosso modo, poderia afirmar, com base na minha experiência formativa, que o mais próximo de uma formação científica que tive no CP se deu na elaboração da monografia, que exigia o mínimo de conhecimento metodológico científico. De modo, então, que o curso privilegiava a docência e os saberes didáticos necessários para a educação básica, no que diz respeito à alfabetização – ainda que alguns aspectos teóricos abordados pelo curso – em especial, aqueles que dizem do cotidiano escolar – pouco tenham contribuído na prática profissional.

O distanciamento entre teoria e prática, acrescido das constantes ambiguidades e contradições entre a legislação, as diretrizes curriculares do CP e as concepções teóricas, levou a essa pesquisa, que busca refletir sobre a definição e natureza da Pedagogia, a identidade do pedagogo e seu campo de atuação, na tentativa de encontrar respostas para a seguinte questão: quais são os princípios e fundamentos epistemológicos da Pedagogia no Brasil?

Esta questão se faz relevante, quando se identifica que, ao longo da trajetória da educação brasileira, a identidade do pedagogo foi se fundindo com aquela do professor, de tal modo que, hoje, não se consegue diferenciar a especificidade dos campos de atuação do pedagogo. Propõe-se, então, questionar e debater os princípios e fundamentos epistemológicos

da Pedagogia no Brasil, com a finalidade de compreender se os princípios desviam a Pedagogia do estatuto científico.

Quando se propõe a pesquisar determinado tema, inicialmente, parte-se de uma perspectiva mais intuitiva, principalmente quando se trata de um pesquisador principiante. Embora a situação apresentada esteja inserida dentro de uma perspectiva real, do ponto de vista ideal e objetivo, uma pesquisa científica precisa estar bem fundamentada, conduzida com clareza e rigorosa atenção ao método científico em cada etapa; ou seja, é necessário ser fiel aos preceitos científicos.

Assim, entende-se ser indispensável um suporte teórico e instrumental que ajude a organizar o pensamento e estruturar a pesquisa, permitindo identificar as etapas fundamentais para o seu desenvolvimento, além de métodos e técnicas que mais se adequam aos objetivos propostos.

A partir dos autores Gil (2008), Severino (2017) e Luna (2019), entendeu-se a revisão da literatura como etapa primordial para a construção de qualquer trabalho científico. É inviável, diante do avanço científico, discorrer sobre qualquer assunto sem levar em conta as publicações pré-existentes sobre ele. Além disso, não se pretende criar algo do marco zero, mas contribuir para a elucidação do estatuto científico da Pedagogia. Vale ressaltar que o processo de revisão da literatura é valioso para encontrar as categorias analíticas e a abordagem teórica mais adequada para formular e delimitar o problema, encontrar os autores de referência e, finalmente, identificar o estado da arte.

Assim, como ponto de partida da pesquisa, realizou-se uma busca no banco de dados da Plataforma Sucupira, vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de dissertações e teses produzidas no interstício de 2016 a 2021. A escolha do recorte temporal segue o indicado por Luna (2019), que sugere o intervalo de 4 ou 5 anos.

A palavra-chave aplicada foi “Pedagogia”. A ideia de realizar a busca com apenas um descritor teve a intenção de encontrar, de forma abrangente, no período recortado, o maior número possível de publicações sobre a temática, dentro das grandes áreas das ciências humanas e multidisciplinar, tendo como áreas específicas do conhecimento: educação, educação de jovens e adultos, ensino, ensino-aprendizagem, filosofia, história do Brasil e interdisciplinar.

Aplicados os filtros e os descritores, a busca reportou a um total de 2.438 (dois mil quatrocentos e trinta e oito) trabalhos, sendo 1.619 (mil seiscentos e dezenove) dissertações de mestrado e 747 (setecentos e quarenta e sete) teses de doutorado.

No intuito de selecionar as produções que poderiam contribuir com o objeto desta pesquisa – os princípios e fundamentos epistemológicos da Pedagogia no Brasil –, fez-se a leitura dos resumos, constantes na plataforma, de cada um dos trabalhos elencados. Com esse procedimento, reduziu-se abruptamente o número de publicações que, aparentemente, referendavam o estatuto científico da Pedagogia ou, minimamente, abordavam a questão. Neste novo cenário, dentre as dissertações e teses, apenas 54 (cinquenta e quatro) pesquisas teciam, de alguma forma, considerações que vinham ao encontro da questão proposta: 36 (trinta e seis) dissertações e 18 (dezoito) teses, no interstício de cinco anos.

É importante destacar que, mesmo com a leitura dos resumos, que levou ao afunilamento quantitativo das produções, muitos deles não apresentavam, de forma clara, o objeto, o problema ou o resultado da pesquisa, o que levou ao próximo procedimento, qual seja, a leitura das introduções, considerações finais e corpo do texto desses trabalhos, no intuito de verificar se eles realmente se enquadravam no tema. Essa leitura mais sistematizada levou a novos índices.

Dos 54 (cinquenta e quatro) trabalhos previamente selecionados pelo resumo, apenas 10 (dez) foram relevantes para esta pesquisa, sendo 7 (sete) dissertações e 3 (três) teses. A relevância dos trabalhos nem sempre se deu pela aderência ao estatuto científico da Pedagogia, mas por evidenciar posição conformista com a dicotomia apresentada por Libâneo (2010) entre legislação e epistemologia do curso de Pedagogia na atualidade, ou por firmar posição, exclusivamente, na docência como base pedagógica. Esse material serviu de substrato para formular o relatório de pesquisa.

Assim, no primeiro capítulo desta dissertação, “O estatuto científico da Pedagogia: o estado da questão”, apresenta-se resumidamente cada uma das teses e dissertações com aderência na temática desta pesquisa, analisadas na revisão da literatura, evidenciando o estado do conhecimento nas produções acadêmicas e científicas, justificando a relevância da pesquisa.

No segundo capítulo, “Da experiência histórica e teórica da Pedagogia no sistema educacional brasileiro”, recorre-se a autores renomados, como Saviani, Brzezinski, Cambi, Libâneo e Scheibe, para analisar os princípios e fundamentos da Pedagogia no Brasil. Em seguida, é feita a análise dos dispositivos legais do curso ao longo de sua história, evidenciando a dicotomia apontada por Libâneo (2010) em relação aos aspectos epistemológicos, teóricos e práticos da Pedagogia.

No terceiro capítulo, “Da educação como prática mediadora da formação humana”, apresentam-se os pressupostos filosóficos quanto à realidade humana e suas relações com a educação, em seus aspectos antropológicos, epistemológicos, éticos, sociais e políticos,

explicitando aquilo que se entende por sujeito, sociedade, educação, conhecimento e formação humana.

No quarto capítulo, “Da Pedagogia como ciência da educação”, defende-se a Pedagogia como ciência da educação, cuja identidade não se mistura nem se confunde com as ciências da educação. Apresenta-se a fundamentação teórica desta concepção, embasado em teóricos como Libâneo, Pimenta, Franco, Pinto, Marques, Severino, Houssaye, Schmied-kowarzik, Mazzotti e Saviani, que sustentam essa posição teórico-epistemológica.

No quinto e último capítulo, “Da identidade do pedagogo: formação e campo de atuação”, apresenta-se a concepção de identidade assumida neste trabalho e a possibilidade de caminhos abertos para a construção da identidade formativa e profissional do pedagogo, com vistas à sua inserção e atuação nas diferentes modalidades das práticas educativas. Em seguida, defende-se uma formação que permita uma postura coerente entre os princípios e fundamentos epistemológicos da Pedagogia e a identidade dos profissionais formados nos cursos, com forte base científica, técnica e docente, para que sejam capazes de atuar nos diferentes contextos sociais do fenômeno educativo. Desta forma, pretende-se contribuir para a elucidação do estatuto científico da Pedagogia, caracterizando a especificidade de sua formação e de seu campo de atuação.

1 DO ESTATUTO CIENTÍFICO DA PEDAGOGIA: O ESTADO DA QUESTÃO

Neste capítulo, são apresentados os estudos mais recentes sobre o estatuto científico da Pedagogia, em confluência com o objeto deste estudo, justificando a relevância da pesquisa. A formação do curso de Pedagogia sempre foi um assunto polêmico, que suscitou muitos embates sobre o foco do curso e a própria natureza da Pedagogia, evidenciando um conflito epistêmico. Isso porque, de um lado, estão aqueles que defendem a Pedagogia enquanto teoria da educação e, de outro, aqueles que a defendem como ciência.

Abaixo, será apresentado um breve resumo das 7 (sete) dissertações (subitem 1.1), seguido dos resumos das 3 (três) teses (subitem 1.2) analisadas neste estado da arte. Por fim, será feita uma análise interpretativa do estado da questão, qual seja, o estatuto científico da Pedagogia no atual cenário brasileiro.

1.1 HISTÓRIA, FORMAÇÃO, PERFIL E IDENTIDADE DO PEDAGOGO NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS: DISSERTAÇÕES DE MESTRADO (2016-2021)

A dissertação de mestrado de Rabelo (2021) tem como objeto de estudo a relação entre teoria e prática no curso de Pedagogia da Universidade de Montes Claros (Unimontes), buscando desenvolver uma reflexão sobre a formação de professores a partir de uma breve historicização no Brasil e em Minas Gerais. As categorias de análise escolhidas foram teoria e prática, prática pedagógica e políticas públicas curriculares. Os principais autores citados na pesquisa são: Scheibe, Brzezinski, Candau, Dourado, Franco, Freire, Gatti, Libâneo, Pimenta e Saviani. A pesquisa é de cunho qualitativo, com revisão bibliográfica e documental, por meio de reflexão contextual e de análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa apontam que a ação prática pedagógica está intrinsecamente ligada à prática social e à diversidade e, portanto, transcende a prática educativa institucional. Nesse sentido, a pesquisadora aponta que a prática de formação pedagógica da Unimontes não dialoga com as diversidades educativas sociais. Aponta, ainda, que a prática de formação docente deve tornar o professor capaz de refletir e transformar a sociedade, dando subsídios para que a prática pedagógica docente seja intencional à prática social.

A dissertação de Chingulo (2021) tem como objeto de pesquisa o pedagogo, sua identidade e formação. Em sua pesquisa, ele analisa como os alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina entendem a identidade do pedagogo. As categorias analisadas foram: o papel da universidade no processo de construção da identidade do

pedagogo, o currículo do curso de Pedagogia e sua intencionalidade de construção da identidade do pedagogo e a identidade do pedagogo. Entre os principais autores contemplados na pesquisa estão: Brandão, Brzezinski, Cambi, Franco, Gatti, Ghiraldelli, Libâneo, Nóvoa, Saviani, Scheibe e Severino. A abordagem do estudo foi qualitativa, tendo como base o método crítico dialético. A interpretação dos dados contou com a análise do discurso em Bardin. Foi realizada revisão bibliográfica e documental e feita a aplicação de um questionário com 10 (dez) perguntas aos discentes. Os resultados da pesquisa apontam uma complexidade de se definir a identidade do pedagogo, uma vez que essa identidade é construída no cotidiano das atividades acadêmicas e profissionais, dentro de uma relação dialógica. Apontam, ainda, que os alunos reconhecem a identidade do curso com base na docência, embora ocorra uma distância entre a teoria e a prática, e reconhecem a necessidade de uma formação ético-política para a construção da identidade do pedagogo.

A pesquisa de Gonçalves (2021) tem como objeto a formação do pedagogo para atuação em espaços não escolares. A educação não formal, informal e extraescolar foram as categorias levantadas para análise. Os autores de referência para a pesquisa foram: Franco, Freire, Houssaye, Libâneo, Pimenta e Saviani. A pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, apoiada na pesquisa documental com entrevistas, deu-se na Universidade Federal Fluminense e no Instituto de Educação de Angra dos Reis. Os resultados da pesquisa apontam que a educação não escolar ainda não tem representatividade suficiente nas disciplinas ministradas no curso de Pedagogia das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. No entanto, as instituições em questão se diferenciam das outras, oportunizando que o pedagogo reconheça seu campo de atuação e opte por ele. Também foi constatado que há uma desarticulação entre teoria e prática, e que ainda há um longo caminho a percorrer em relação à educação não escolar. Para a pesquisadora, o fato de as instituições em questão propiciarem um currículo diferenciado das demais se dá pelo engajamento dos professores e coordenadores do curso suscitarem nos alunos a reflexão sobre a atuação do pedagogo em diversas esferas sociais.

A dissertação de Sousa (2018) tem como objeto o conhecimento da Pedagogia, por meio de uma compreensão histórica do âmbito educacional. Analisa categoricamente a prática pedagógica na história, a Pedagogia com base na docência, os dispositivos legais da Pedagogia no Brasil e as principais teorias pedagógicas da educação brasileira. Os autores de referência são: Debesse e Mialaret, Franco, Freire, Libâneo, Pimenta, Saviani e Scheibe. A pesquisa é de cunho qualitativo, apoiada na pesquisa bibliográfica e documental. O resultado da pesquisa evidencia que as pedagogias produtivistas e tecnicistas são predominantes nos programas

educativos, embora essas correntes sofram severas críticas da Pedagogia Crítica, por considerar que focam na educação profissional e técnica sem levar a cabo a formação política, científica e teórica dos educadores. Revela que a formação na Pedagogia tem como objeto principal a docência nos anos iniciais e nas disciplinas pedagógicas de nível médio. O autor faz um apelo pela emergência de uma formação fundamentada na teoria crítica.

A pesquisa de Marques (2018) tem como objeto de estudo as identidades dos(as) pedagogos(as) de Institutos Federais mineiros, abrangendo aspectos formativos e do desenvolvimento desses sujeitos. As categorias de análise foram: formação, atuação, desenvolvimento profissional e identidade do pedagogo. O referencial teórico está fundamentado em: Dubar, Carolo, Marcelo, Brzezinski, Silva, Libâneo, Aguiar e Melo, Pimenta, Saviani, Franco e Kuenzer e Rodrigues. A pesquisa é de viés qualitativo de caráter reflexivo, com aplicação de questionário e análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa apontam que o campo de atuação do pedagogo é diversificado e sua identidade é construída nessas relações, a partir de uma identidade de si e do outro. Contudo, a identidade desse profissional se mostra sufocada diante da repressão cotidiana. Surge, então, uma identidade sobrevivente desse profissional, que busca em suas práticas superar a crise de identidade. Identificou-se, também, uma lacuna em sua formação nos aspectos de educação profissional e tecnológica. Desta forma, foram apontados os saberes produzidos nas relações praxiológicas, que impulsionam as ações pedagógicas a partir dos próprios profissionais, ampliando seu campo de atuação, numa busca constante de saberes práticos. As narrativas apresentadas inferem que a formação continuada desses sujeitos é negligenciada, fazendo com que os aperfeiçoamentos ocorram de maneiras isoladas. Por fim, discorre sobre a necessidade de uma ressignificação da identidade, que promova a socialização dos saberes e instigue a aprendizagem profissional.

A dissertação de Müller (2017) tem como objeto de estudo a formação do pedagogo, debruçando-se sobre as concepções categóricas da história, da formação humana e da identidade desses sujeitos. Os autores de referência foram: Brzezinski, Libâneo, Silva, Fabre, Georgen, Flickinger e Dalbosco. A pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, buscou investigar os desafios da formação do pedagogo numa perspectiva humanística, fazer recortes históricos da legislação do curso de Pedagogia e fortalecer o estatuto do pedagogo, bem como de sua atuação educacional dentro da formação humana. Elenca a necessidade de uma formação crítica e mais humana possível. A autora discorre, no percurso das pesquisas, sobre algumas mudanças identitárias do profissional pedagogo, na tentativa de aproximar a atuação docente de outras atuações potenciais. A pesquisa conclui que a formação do pedagogo deve ser

acompanhada do maior aporte reflexivo da educação e da formação humana, e reflete sobre a necessidade de uma definição ampliada da Pedagogia.

A dissertação de Zuchini (2016) tem como objeto de estudo a atuação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e como esta entidade concebe o perfil dos profissionais formados no curso de Pedagogia. Analisou-se, à luz das contribuições da Anfope, as políticas educacionais, o campo de atuação pedagógico e o perfil do profissional pedagogo. Entre os principais autores figuram: Aguiar, André, Mainardes, Brzezinski, Cambi, Franco, Libâneo, Freire, Ghiraldelli, Nóvoa, Pimenta, Saviani, Severino, Scheibe, dentre outros que discutem formação pedagógica no âmbito nacional. A pesquisa é de natureza qualitativa, com análise documental, apoiando-se na base teórico-metodológica do “Ciclo de Políticas”. A análise dos documentos permitiu à pesquisadora entender que a tarefa de dar uma identidade para o pedagogo é muito complexa, tendo em vista as inúmeras concepções, embates e ambiguidades que permeiam o curso de formação desse profissional – que vai desde a discussão teórica até a interferência de agências internacionais. A conclusão da pesquisa reflete que apenas uma formação sólida, crítica e abrangente permitirá uma contribuição eficiente dos profissionais da educação no âmbito educacional e social.

1.2 EPISTEMOLOGIA, AMBIGUIDADE, CURRÍCULO, POLÍTICAS E FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE DIZEM AS TESES (2016-2021)

A tese de Fernandes (2019) discute a situação atual do curso de graduação em Pedagogia, tendo como perspectiva os embates político-pedagógicos que permearam o curso ao longo de sua trajetória. Analisou-se, na pesquisa, as possíveis rupturas epistemológicas introjetadas pelos cursos de graduação em Pedagogia. A pesquisa, de natureza qualitativa, apoiou-se na pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas com intelectuais que participaram da elaboração das diretrizes do curso. O recorte temporal da pesquisa foi de 1980 a 2016, tendo em vista a origem do movimento de discussão acerca da formulação dos cursos de formação de professores. As categorias analisadas levaram em conta a trajetória de atuação dos entrevistados em relação às discussões político-pedagógicas, identidade profissional do pedagogo, posições sobre a docência, identidade profissional do pedagogo e o impacto das Diretrizes Curriculares no curso de Pedagogia. Entre os autores de referência, temos: Aguiar, Brzezinski, Durli, Scheibe, Franco, Libâneo, Pimenta, Silva, Pinto e Tanuri. Os resultados da pesquisa apontaram tendências plausíveis entre os atores envolvidos nos embates sobre as Diretrizes Curriculares:

reconhecimento da docência como base identitária do curso e o aspecto reducionista do curso, focalizando apenas a docência como dimensão pedagógica.

A tese de Machado (2017) tem como objeto a formação teórica e prática do curso de Pedagogia na concepção dos professores formadores do curso, com o intuito de conhecer como esses profissionais articulam o currículo para atender as dimensões da teoria e da prática em sala de aula. A natureza da pesquisa é qualitativa, fundamentada em estudo de caso. A técnica analítica empregada foi a “Análise Textual Discursiva”, de Moraes e Galiuzzi. Os autores de referência foram: Aguiar, Almeida, Brzezinski, Cortella, Cunha, Fernandes, Freire, Gatti, Gohn, Libâneo, Nóvoa, Pimenta, Saviani, Scheibe, Severino, Tanuri e Tardif. As categorias temáticas de discussão se deram em torno da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, tendências e práticas pedagógicas. Os resultados apontam uma urgente reformulação no curso de Pedagogia, por meio da construção de um currículo interdisciplinar que favoreça o enlace entre teoria e prática e valorize aspectos reflexivos, críticos e pesquisadores, dentro de uma realidade sociocultural. Aponta, também, a distância entre escola e universidade. Por fim, reflete a importância de um curso de Pedagogia que esteja, além da formação de professor ou professora, reconhecendo como fundamental a atuação profissional do pedagogo em outros espaços da esfera social.

A tese de Boccia (2016) tem como objeto de estudo a identidade do curso de Pedagogia na atualidade. Parte, então, do princípio de que as ambiguidades e contradições gestadas ao longo da história e nos dispositivos legais do curso de Pedagogia levaram às necessidades formativas presentes nas Diretrizes Curriculares, o que causou à dificuldade de identidade do curso. A pesquisa, de natureza quali-quantitativa, contou com a análise bibliográfica e documental, pesquisa de opinião com alunos do curso e entrevistas semiestruturadas com 3 (três) teóricos de renome da área. O referencial teórico da pesquisa foi freiriano, com as seguintes categorias de análise: autonomia, politicidade, práticas educativas e saberes da docência. Os resultados indicam 4 (quatro) variáveis, sendo a primeira referente à carga horária do curso, que os alunos consideram suficiente e os pesquisadores não; a segunda em relação a dois cursos distintos de Pedagogia, um que formasse o professor e outro que formasse os profissionais da gestão escolar, posição assumida por alunos e dois pesquisadores, sendo que uma pesquisadora diverge da opinião, dizendo que o curso precisa ter caráter abrangente; a terceira em relação à atuação em espaços escolares e não escolares, onde há conformidade entre os alunos e dois pesquisadores, exceto um que afirma que, embora deva existir, as Diretrizes Curriculares não dão condições para esse tipo de formação;

a quarta em relação à teoria e prática, na qual não há concordância entre os alunos e a relatora das Diretrizes Curriculares do curso.

1.3 O ESTADO DA QUESTÃO

Há mais de três décadas, diferentes pesquisadores e teóricos da educação brasileira vêm se dedicando a estudos sobre a formação no curso de Pedagogia. Segundo Libâneo (2010), a trajetória percorrida nesse movimento culminou em discussões assíduas, além de uma grande mobilização entre os educadores. Entretanto, os resultados foram modestos e não encontraram soluções plausíveis referentes às divergências levantadas, tais como a dupla identidade do curso, sua raiz epistemológica e sua base de formação atual. Conforme se constata na revisão da literatura, ainda hoje, vive-se esse dilema no que se refere à formação no CP, como demonstrado na dissertação de Zuchini (2016).

O CP, ao longo da história da educação brasileira, foi incorporando ideologias que fizeram da Pedagogia uma licenciatura. A Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que “*Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*”, imprimiu no curso uma identidade docente, distanciando-o de seu caráter científico, unificando o perfil de professores e pedagogos. A partir de 2006, com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN), a docência, como base da formação pedagógica, é de reconhecimento unânime, a partir dos teóricos e egressos, conforme sugere a tese de Fernandes (2019).

Libâneo (2010) entende que não se deve subsumir o pedagogo no professor. Para o autor, não se trata de desvalorizar a profissão docente, dando a ela um valor pejorativo ou menor que a do pedagogo; ao contrário disso, o que se preza nesta afirmação é a valorização das identidades desses profissionais, por meio da distinção delas. É nesse sentido que Chingulo (2021) aponta para a necessidade de uma formação ético-política que ajude a caracterizar o pedagogo. Machado (2017) defende que é necessária uma urgente reformulação no CP, para que, além do entrelace da teoria e prática, o curso ofereça uma formação que contemple a atuação do pedagogo em outras áreas sociais em que seja requisitado o saber pedagógico, sugerindo que a formação deve ultrapassar a visão unilateral com base docente.

Certamente o saber prático docente, vivenciado nos espaços formais de educação, é um saber pedagógico. Contudo, esse aspecto, por si só, não conjumina a identidade do professor com a do pedagogo. Sobre isso, Houssaye (2004, p. 31) desperta para uma reflexão: “[...] se, por um lado, o saber pedagógico pode enriquecer-se com esses diferentes saberes, não pode,

por outro lado, reduzir-se a eles, pois tem uma especificidade”. É interessante notar que Sousa (2018) continua apontando uma crise de identidade no CP, devido à diversidade teórica e epistemológica do campo educacional. Do ponto de vista dos espaços de educação não formais, Goncalves (2021) reafirma a falta de representatividade de disciplinas relacionadas a essa questão nos currículos do curso.

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).

Em consenso com as produções científicas atuais sobre a formação no CP, todos os autores pesquisados indicam o distanciamento entre teoria e prática, como se o que fosse ensinado no curso não correspondesse à prática. Mello (2000, p. 100) afirma que “[...] os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação”. Esse mesmo conceito pode ser atrelado ao pensamento de Brzezinski (1996, p. 219), quando diz que a formação de professores se compromete, tendo em vista “[...] a prática de formação consagrada nos cursos de Pedagogia de especializar sem recorrência aos conhecimentos básicos exigidos”.

A ineficiência dos cursos de Pedagogia fica evidente quando se verifica que

[...] a distância entre o curso de formação do professor polivalente, situado nos cursos de Pedagogia, nas faculdades de educação, e os cursos de licenciatura, nos departamentos ou institutos dedicados à filosofia [...] imprimiu naquele profissional uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo. (MELLO, 2000, p. 99).

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, pois tem seu campo de conhecimento e de atuação descaracterizados. Müller (2017) reflete que a mudança na identidade se dá pela unificação dos perfis desses profissionais; por isso fala sobre a importância de uma formação reflexiva, com base na formação humanística, por meio de uma concepção ampliada do conceito de Pedagogia.

Nessas referências, encontra-se uma série de questões a serem aprofundadas, tais como: identidade do pedagogo, estatuto científico da Pedagogia, especificidade da formação pedagógica, docência e Pedagogia, dentre outras. Parece um tanto complexo definir o que é Pedagogia, quando se depara com as dicotomias existentes entre legislação, currículo, aspectos históricos e conflitos epistemológicos.

Além disso, todos esses questionamentos foram objetos de uma discussão intensa, propulsora de um forte movimento a favor do espaço acadêmico e científico da Pedagogia, com início em 1980, e que se estendeu, cada vez mais acirrada, até meados do fim da primeira década deste século, quando foram estabelecidas as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o CP, por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2006. A expectativa desse movimento era que as ambiguidades constantes na LDB de 1996 fossem resolvidas. Entretanto, as diretrizes reforçaram a docência como base da formação pedagógica, fato este que, aparentemente, enfraqueceu o movimento que lutava pelo estatuto científico da Pedagogia.

É inquietante perceber que a proposta que buscava consolidar a redemocratização da educação brasileira, fundamentada na visão teórica de que o pedagogo seria o profissional mais adequado para atuar nas escolas públicas, pois sua formação contemplava múltiplas instâncias da prática educativa – uma vez que a Pedagogia se constitui como uma ciência com problemáticas próprias e se fundamenta nas relações educativas, “[...] o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre” (LIBÂNEO, 2010, p. 38) –, desviou a Pedagogia de sua base científica e epistemológica, descaracterizando o saber pedagógico, ao limitar a dimensão da prática educativa aos muros da escola, como saberes metodológicos e instrumentais.

Ao confrontar as pesquisas atuais com as perspectivas teóricas apontadas, é possível identificar que as lacunas na formação do CP continuam estendidas aos dias atuais, tais como crises de identidade, distância entre teoria e prática, esvaziamento dos aspectos teóricos e científicos, formação focada na docência, ambiguidades entre epistemologia e currículo, necessidade de formação crítica e humanizada.

Além de todos esses aspectos, é imprescindível destacar, uma vez que é este o lugar de fala nesta pesquisa, que não aparece em nenhuma das obras consultadas na revisão de literatura no período delimitado, pelo menos não de forma direta, o estatuto científico da Pedagogia. Esse aspecto é retratado na perspectiva histórica, reconhecendo teóricos pioneiros dessa concepção científica do campo pedagógico no Brasil, a saber: José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco e Dermeval Saviani, entre outros. Contudo, em nenhuma delas se assume uma postura de convergência ou preocupação com a ascensão da Pedagogia ao campo científico. Mesmo reconhecendo que as pesquisas possam não ter tido esse compromisso por parte seus autores, chama a atenção o fato de que nenhuma obra tenha dado visibilidade à questão.

Outro ponto que chama bastante a atenção é que os referenciais teóricos que defendem a concepção científica da Pedagogia continuam seus esforços para fortalecer o movimento –

existem novas edições ou reimpressões de suas obras que abordam a questão –, mas pouco se unem a eles novos defensores dessa concepção. Saviani (2008) afirma que o século XX foi marcado pelo avanço do campo científico e acadêmico da Pedagogia, em especial, a partir da década de 1970, com o avanço da Pedagogia histórico-crítica. De modo que o final do século XX é impulsionado por um movimento forte e consistente sobre a problemática, com grandes expectativas para implementação das diretrizes nacionais, na primeira década deste século (XXI).

Sendo assim, é preciso refletir o que levou a Pedagogia a se desviar tanto de seu curso ascendente, isto é, de seu *status* de ciência. Com isso, infere-se que os princípios e fundamentos do curso de Pedagogia estão enviesados apenas nos aspectos docentes, exclusivamente, numa concepção tecnicista e produtivista da educação. Concepção essa que leva à hipótese de que os princípios e fundamentos do curso no Brasil desviam a Pedagogia de seu estatuto científico.

É nesse contexto que se justifica a relevância da presente pesquisa, para subsidiar a elucidação o estatuto científico da Pedagogia, a especificidade de sua formação, seu campo de atuação e seu objeto de estudo. Trata-se, então, do resgate do campo epistêmico e da caracterização da identidade da Pedagogia como ciência da educação.

2 DA EXPERIÊNCIA HISTÓRICA E TEÓRICA DA PEDAGOGIA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Neste capítulo, apresenta-se a perspectiva histórica e teórica da Pedagogia no sistema educacional brasileiro. Para tanto, apresenta-se um esboço da perspectiva histórica, evidenciando a origem do CP no Brasil. Depois, faz-se uma breve abordagem sobre as dimensões teóricas. Tanto a questão histórica quanto teórica está predominantemente fundamentada em Saviani (2008). Dando continuidade, retoma-se a questão histórica e teórica por meio da análise dos dispositivos legais e normativos do CP, explicitando as contradições e ambiguidades que circunscrevem a formação e concepção pedagógica dos primórdios aos dias atuais.

Antes, porém, de adentrar a perspectiva histórica e teórica da Pedagogia em âmbito nacional, é necessário fazer algumas considerações introdutórias para situar a discussão.

2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA

A Pedagogia, desde os primórdios, esteve ligada à educação. A origem desse fenômeno se confunde, inclusive, com a origem do próprio homem. Para Saviani (2008), na medida em que o homem foi interferindo intencionalmente na natureza, seja para compreendê-la seja para explorá-la, produziram-se saberes específicos advindos dessas ações, e a constituição desses saberes sempre esteve ligada ao termo “pedagogia”. Nesse sentido, pode-se inferir que a Pedagogia sempre esteve associada à prática educativa, tanto do ponto de vista teórico quanto da prática.

Entretanto, mesmo vinculada às questões educacionais, nem sempre a Pedagogia foi tratada a partir do termo “pedagogia”. Apresenta-se, assim, uma ruptura cronológica entre o termo e a problemática abordada pela Pedagogia, em função dos vários preconceitos em relação ao termo em si, subjugado do ponto de vista etimológico, que associava o termo aos escravos. Segundo Cambi (1999), a palavra pedagogo advém do grego, da conjunção das palavras *paidós* (= criança) e *agogé* (= condutor), trazendo seu significado literal como condutor da criança ou aquele que ajuda a conduzir o ensino. Essa função era destinada a um escravo. Assim, a palavra Pedagogia está associada ao ato de condução do saber, ao estudo dessa temática, com a finalidade de levar o sujeito a adquirir conhecimento, formulando teorias e métodos.

Saviani (2008, p. 4) explica que, na transição da língua grega para o latim, o termo deu origem à palavra

[...] *'pedagogatus'* substantivo masculino que significa educação, instrução e *'paedagogus'* e *'paedagoga'*, com sentido de pedagogo, preceptor, mestre guia, aquele que conduz; e *'paedagógium'*, substantivo neutro significando tanto a escola, mais especificamente destinada aos escravos, como as crianças que frequentavam essa escola.

Além disso, aponta a expressão *"institutio"*, com o sentido de educação ou formação. O interessante nessa passagem é observar que muitos teóricos trataram de questões pedagógicas ao longo da história, sem necessariamente citar o termo pedagogia. À guisa de ilustração, é possível destacar obras, como a de Montaigne, *De l'institution des enfants*, sobre a educação de crianças; de Santo Agostinho, *De magistro*; de Comenius, *Didática Magna*, entre outras que abordam a problemática pedagógica sem citar o termo pedagogia (SAVIANI, 2008).

No Brasil, Saviani (2008) relata que a problemática da Pedagogia se dá com a vinda dos jesuítas, em 1549, dando origem à "Pedagogia Basílica" (1549-1599), seguida pela Pedagogia da *"Ratio Studiorum"* (1599-1759) e pela "Pedagogia Pombalina" (1759-1834). Mas, segundo ele, aquilo que se denomina, hoje, comumente ser Pedagogia, sequer é mencionado com essa terminologia por nenhum documento ou instituição até então, mesmo que a questão pedagógica estivesse presente.

A Pedagogia, ao longo da história, constituiu uma rica tradição no campo teórico e científico, ainda que tenha sofrido duras críticas sobre seu campo de atuação. O conceito de Pedagogia sempre foi muito polissêmico:

Desde a Grécia antiga, delineou-se uma dupla referência para o conceito de pedagogia. De um lado, foi desenvolvendo-se uma reflexão estreitamente ligada a filosofia, elaborada em função da finalidade ética que guia a atividade educativa. De outro lado, o sentido empírico e prático inerente à *paidéia* entendida como a formação da criança para a vida reforçou o aspecto metodológico presente já no sentido etimológico da pedagogia, como meio, caminho: a condução da criança. (SAVIANI, 2008, p. 2).

Alguns teóricos tentaram ser mais específicos na definição do campo pedagógico. Nota-se, por exemplo, a tentativa de Comenius de unificar esses conceitos, definindo a pedagogia com base na didática, como "a arte de ensinar tudo a todos". Herbart, por sua vez, trouxe importantes contribuições para a Pedagogia, ao tentar traçar uma linha coerente entre as finalidades da educação, pautada na ética, e os meios educacionais, elaborados a partir da psicologia (SAVIANI, 2008). É nesse contexto que a Pedagogia ganha espaço na universidade, constituindo uma disciplina de estudos e pesquisas na área da educação. Essas vertentes estão presentes na concepção teórica e epistemológica da Pedagogia no Brasil, que na maior parte da história esteve fundamentada numa corrente pedagógica tradicional, na perspectiva da transmissão dos saberes e valores previamente estabelecidos pelas classes dominantes.

Apesar disso, ao olhar para a constituição histórica e epistemológica da Pedagogia no Brasil, tem-se, sem dúvida, um campo do conhecimento que conseguiu sobreviver diante das muitas ambiguidades que o cercaram. As ambiguidades e polissemias do termo “pedagogia” despertaram e despertam diversas concepções, demonstrando uma gama de contradições sobre seu campo investigativo e epistemológico, que perduram até os dias atuais.

Evidentemente, fuge da proposta deste trabalho destrinchar toda a história da educação brasileira, evidenciando a concepção pedagógica de cada período. Desta forma, serão iniciadas as reflexões e análises a partir do surgimento do curso de Pedagogia no Brasil. Ainda assim, situam-se esses momentos sinteticamente, porém de forma que permitam compreender as contradições e ambiguidades que permeiam as concepções teórica e epistemológica que desviam a Pedagogia de seu estatuto científico e tornam sua identidade dicotômica.

2.2 INCURSÃO HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

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”. Saviani (2008) indica que, mesmo não obrigatório, foi nesse momento que se iniciou a conquista do espaço acadêmico da Pedagogia, pois, juntamente com outras ciências, a educação passou a ter seu espaço salvaguardado, ao menos em teoria, no âmbito das universidades. Abrindo um parêntesis, vale lembrar que, no Brasil, somente no final do século XX, aproximadamente na década de 1970, a Pedagogia conseguiu se configurar, de fato, como uma ciência autônoma, estabelecendo pressupostos de um estatuto científico, com linguagens, métodos e fins próprios. Ainda assim, essa concepção não foi muito consensuada, como se percebe até hoje.

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 o 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. Além disso, é primordial destacar que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras não chegou a ser implantada, isto é, ficou apenas no papel.

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 integradora de todos os conhecimentos humanos” (SAVIANI, 2008, p. 23, grifo do autor). Ensinava por meio de disciplinas comuns, de modo que atuava na formação de professores para escolas secundárias, ao mesmo tempo que formava o próprio 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.

Outro ponto importante a ser destacado é que, embora tivessem algum tipo de correspondência ideológica, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se distanciava da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, “[...] no caráter utilitário e pragmático [...]” (SAVIANI, 2008, p. 26). Os Institutos de Educação da USP eram destinados à formação de professores para o ensino secundário, primário, jardim de infância e o curso complementar.

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. Mesmo com viés profissionalizante, a ascensão da Pedagogia no espaço acadêmico foi um fator importantíssimo para a história da educação brasileira. Esse movimento ganhou forças com as demandas da Escola Nova, na década de 1920, pois era necessário discutir as formações dos profissionais da educação e dos professores. Essa formação específica, posteriormente, esbarrou na necessidade de formação superior aos profissionais das escolas normais e do ensino secundário.

É preciso mencionar, ainda que de forma breve, que o Instituto de Educação Carioca e a Universidade do Distrito Federal tiveram papel muito significativo para o avanço do campo 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. Não parece diferente do cenário atual das licenciaturas em Pedagogia.

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). De acordo com ele, o programa desenhado por Anísio durou pouco tempo.

Ele relata que, 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 a todas as universidades do Brasil. Desta forma, o pragmatismo e utilitarismo refletiam a ideologia profissionalizante da proposta de Francisco Campos.

Em oposição aos princípios e concepções que originalmente deram início à USP e à Universidade do Distrito Federal, surge a Faculdade Nacional de Filosofia. Nela,

[...] a formação profissional é ancorada no desenvolvimento de estudos e pesquisas e na observação e no exercício prático das escolas-laboratórios, naquela separa-se o profissional do cientista, deslocando-se o eixo das atividades universitárias para a formação profissional (SAVIANI, 2008, p. 38).

O Decreto nº 1.190/39, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, subdividia-a em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, acrescida da Didática como “seção especial”. Nota-se, então, o surgimento do curso de Pedagogia no Brasil. Além disso, a Faculdade Nacional de Filosofia adotou, para todos os cursos, o método que ficou conhecido como o “3+1”, isto é, os cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia tinham caráter de Bacharelado (a formação se dava em três anos), devendo o grau de licenciado ser adquirido por meio do estudo da didática (com acréscimo de mais um ano). Para isso, cada curso teve seu currículo estabelecido.

Saviani (2008) apresenta algumas disciplinas previstas para o CP, sendo para o primeiro ano: complementos matemáticos, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação e psicologia educacional; para o segundo ano: psicologia educacional, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação e administração escolar; e para o terceiro ano: psicologia educacional, história da educação, administração escolar, educação comparada e filosofia da educação. O curso de didática, com duração anual, previa a seguinte grade curricular: didática geral, didática especial, psicologia educacional, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação e administração escolar. O bacharel em Pedagogia, para obter o grau de licenciado, deveria cursar apenas didática geral e especial, já que as demais disciplinas já compunham o currículo.

O Decreto nº 1.190/39 estabeleceu um currículo fechado para o curso de Pedagogia, seguindo o modelo dos demais cursos das áreas da filosofia, ciências e letras, sem o vincular aos problemas educacionais, tampouco às práticas investigativas (SAVIANI, 2008). Desta forma, ao invés de abrir caminhos mais consistentes para o campo pedagógico, acabou por enclausurá-lo, gerando ainda mais dificuldades para o desenvolvimento acadêmico-científico da Pedagogia, uma vez que não definiu um perfil investigativo para o profissional pedagogo. Com efeito, considera-o um técnico em educação sem campo profissional e, quando licenciado, professor de matérias não definidas.

Além disso, as disciplinas dos cursos de filosofia, ciências e letras compunham o perfil da escola secundária, enquanto o curso de Pedagogia direcionava o profissional para o modelo oferecido nas escolas normais. Assim, para que não ficasse sem um campo de atuação, “[...] como uma espécie de prêmio de consolação, foi dado aos licenciados em Pedagogia o direito de lecionar filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio” (SAVIANI, 2008, p. 41). Nesse momento, o pedagogo passou, também, a ser entendido como o profissional apto a formar professores do primeiro grau e jardim da infância.

Pouco se inovou no campo da Pedagogia até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961. O Parecer nº 251, do Conselho Federal de Educação, propôs uma nova regulamentação para o curso. A discussão estava pautada pela manutenção e extinção do CP, uma vez que a proposta era formação de professores para o primeiro grau em nível superior e dos especialistas em educação em nível de pós-graduação, tornando obsoleta a necessidade do curso. Contudo, diante de um cenário ainda incerto, manteve-se a formação em caráter provisório, com poucas alterações.

Entre os pontos de mudança, o CP passou a integrar a didática na formação geral, mantendo a duração do curso em quatro anos, mas flexibilizando o método 3 em 1. No formato anterior, não era possível cursar didática simultaneamente com as disciplinas da Pedagogia, o que passou a ser possível neste novo formato. Outro aspecto relevante é que, diferentemente do que estabelecia o decreto anterior, não se fixou disciplinas por período, ficando o currículo dividido entre disciplinas obrigatórias e opcionais.

Segundo Saviani (2008), entre as matérias que figuravam no campo obrigatório estavam: sociologia geral e da educação, psicologia da educação, história da educação, administração escolar e filosofia da educação. As opcionais compreendiam: história da filosofia, biologia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, educação comparada, cultura brasileira, currículos e programas, higiene escolar, teoria e prática da escola média, técnicas audiovisuais de educação e introdução à orientação educacional.

No campo da licenciatura, observavam-se as seguintes matérias: psicologia da educação, adolescência e aprendizagem, elementos da administração escolar, prática de ensino e didática. Observa-se que, no extinto sistema 3+1, as disciplinas eram distribuídas ao longo do curso. Neste novo modelo, no que se refere à Pedagogia, para obtenção do título de licenciado, bastava incorporar ao curso as disciplinas “práticas de ensino” e “didática”, haja vista que as demais matérias já compunham a grade curricular. Do ponto de vista funcional, nada se inovou e o CP continuava sem coerência, sem consistência e sem um campo de atuação definido no contexto social. E assim permaneceu até o estabelecimento da lei que ficou conhecida como lei da Reforma Universitária.

2.2.1 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 desta 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). 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.

A partir dessa reforma, iniciou-se a visão do técnico especializado associada à formação dos profissionais da educação, subdividindo, ainda, as formações que abarcavam o ensino de segundo grau em cursos de longa duração, e de curta duração para a formação de profissionais para o ensino de primeiro grau. Segundo Saviani (2008), essas habilitações tinham o intuito de atender à demanda do mercado de trabalho, pois teoricamente se concebiam as demandas das escolas primárias tão complexas quanto as de ensino médio e superior.

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).

Outro aspecto importante de ser observado é a instauração de estágio supervisionado para cada habilitação prevista no CP. Algumas habilitações passaram a exigir também

experiência docente como pré-requisito. Algumas habilitações, como planejamento educacional, eram previstas apenas em nível de pós-graduação. Demonstra-se, portanto, que as regulamentações para o CP permaneceram pouco alteradas até a promulgação da LDB de 1996.

Diante de todas essas modificações e transformações no campo ideológico e organizacional do CP, aparentemente fomos nos distanciando do campo epistêmico educacional. Dessa forma, aos poucos, as inúmeras contradições e ambiguidades do curso foram tornando-o obsoleto, ao passo que muitos passaram a questionar a razão de sua continuidade, defendendo, então, sua extinção.

Surgiu, então, de acordo com Saviani (2008), na primeira metade da década de 1970, a proposta dos “Estudos Superiores de Educação”, pós-promulgação da Lei nº 5.692, de 1971, conhecida como a LDB de 1971, que propunha a formação pedagógica, principalmente com base na docência, além da parte geral, aludindo uma perspectiva mais completa de formação e a transformação do significado do CP, cuja proposta era “formar o professor especialista”. É inquietante notar que, ao mesmo tempo em que parecia não haver mais espaço para o CP no âmbito acadêmico, a LDB de 1971 trouxe a formação de professores para o nível superior e manteve a graduação em Pedagogia.

Com efeito, o que parecia ser o fim do CP se tornou sinônimo de princípio, pois, neste período, após a manifestação do CFE, emergiu um grupo de educadores em defesa do espaço acadêmico da Pedagogia, por entenderem que erradicar o curso era um grande equívoco, que descaracterizava, sobremaneira, a profissão do Pedagogo. A partir daí, a Pedagogia passou a ganhar uma visibilidade ainda maior, ao menos no campo teórico.

2.2.2 O Movimento dos Educadores em prol da Pedagogia

O movimento social dos educadores brasileiros começou a se articular no final da década de 1970, diante das ambiguidades e contradições que conduziam o CP a uma completa inoperância. Esse movimento, liderado por instituições e diferentes educadores, levou ao “I Seminário de Educação Brasileira”. Esse seminário “[...] é um marco histórico no movimento dos educadores que aspiravam a subverter a tradicional ordem ‘de cima para baixo’ nas decisões sobre as questões educacionais” (BRZEZINSKI, 1996, p. 99).

Segundo Figueiredo (2015), as discussões travadas no âmbito do movimento social dos educadores se deram em torno de sua estrutura curricular e da necessidade de sua reestruturação. Ela observa que essa disputa por espaço, no que diz respeito à construção da identidade do curso, fez permanecer o impasse da identidade dos pedagogos e dos professores.

Em síntese, tratava-se de três posicionamentos distintos, mas entrelaçados, acerca da identidade do curso: o da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), firmando sua concepção com base na docência; o da Comissão de Especialistas, que reafirmava a necessidade de diretrizes claras para o CP como forma de fortalecimento identitário; e o dos “Intelectuais”, preocupados com a manutenção das habilitações específicas separadas da base docente.

A pauta de discussão nesse seminário foi intensa e calorosa. Sobre essa questão, destaca Brzezinski (1996, p. 99),

Durante o seminário, os problemas sociais foram enfocados sempre relacionados com a educação. Começava a se configurar uma proposta de escola democrática, aquela que seja capaz de assegurar à maioria da população o ingresso e o sucesso escolares e de voltar-se para um novo projeto crítico da sociedade capitalista. A proposta mencionada valorizava a educação tanto formal, realizada na escola, como não-formal, que ocorre em outras instituições como, por exemplo, no partido político. Sendo assim, a escola era analisada como uma dimensão da sociedade e a prática pedagógica como aquela que tem como ponto de partida e de chegada a prática social. Decorrente desse princípio, o trabalho pedagógico passava a ser interpretado pela globalidade das dimensões política e técnica do ato pedagógico.

Essas concepções foram gestadas em detrimento das propostas do CFE para definir um novo sistema de formação no CP. Brzezinski (1996, p. 100) enfatiza que os pontos debatidos consistiam em:

- Extinção ou não do curso de pedagogia;
- Formação do pedagogo geral ou do pedagogo especialista;
- Formação do especialista no professor ou do especialista e do professor no educador;
- Formação do especialista nas habilitações da graduação ou na pós-graduação;
- Formação na perspectiva da pedagogia do consenso ou da pedagogia do conflito;
- Formação mais teórica ou mais prática;
- Entendimento do pedagogo como reprodutor ou produtor de conhecimento;
- Adoção de núcleo central ou de uma base comum de estudos;
- Abstração ou concretude do termo educador.

Para Libâneo (2010), a trajetória percorrida nesse movimento culminou em discussões assíduas, além de uma grande mobilização entre os educadores. Entretanto, os resultados foram modestos, e, ainda hoje, não foram encontradas soluções plausíveis referentes às divergências levantadas, como a dupla identidade do curso, sua raiz epistemológica e sua base de formação atual.

Brzezinski (1996, p. 100) faz uma crítica ainda mais dura, quando diz:

O seminário permitiu emergir tantas polêmicas, em que a floraram muito mais o dissenso do que o consenso, muito mais dúvidas do que soluções, muito

mais conscientização do que alienação, enfim, muito mais antinomias sobre o curso de pedagogia, tornando mais frágil ainda a sua difusa identidade.

Ao mesmo tempo que aponta a crítica, a autora faz uma consideração muito importante. Para ela, esse evento demonstrou a importância da participação de educadores no que se refere à reformulação do CP e dos cursos de licenciatura, abrindo um espaço importantíssimos para o debate, além de constituir

[...] o marco inicial do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, movimento social, cuja especificidade se expressa na mobilização de educadores que, de início, articularam-se em um movimento de resistência às imposições do poder instituído (BRZEZINSKI, 1996, p. 100-101).

Como poder instituído, refere-se ao CFE, que pretendia interferir verticalmente na redefinição curricular do CP. Esse movimento foi, sem dúvidas, o mais importante para a reformulação do curso.

Os acirrados debates situados nesse movimento foram substrato para a reformulação do CP em âmbito nacional. De fato, pouco se inovou, no CP e nas demais licenciaturas, até a promulgação da LDB nº 9.394, de 1996, esperada com grande expectativa pelos educadores do movimento. Entretanto, as mudanças trazidas não foram eficazes e trouxeram ainda mais dificuldades para o clareamento e ascensão dos profissionais formados no curso de Pedagogia.

Mais intrigante ainda é aceitar a ideia de que a proposta da nova LDB tinha como princípio e fundamento a redemocratização do país, eliminando as concepções impostas pelo regime militar. Talvez se tenha despedido da farda militar, porém se submerge ainda mais na ideologia do capital humano, tornando hegemônica a concepção educacional produtivista da qual ainda não se libertou.

Com efeito, diante das dificuldades pré-existentes e, com o acréscimo das novas contradições e impasses, os educadores continuaram a se mobilizar, esperando uma definição clara das propostas da nova lei que determinava as diretrizes da educação nacional, sobretudo, no que diz respeito à identidade da pedagogia. A Anfope esperava a ratificação da concepção docente trazida na LDB, ao passo que outros educadores esperavam uma ampliação da identidade da Pedagogia, delineada na própria lei de forma sutil. Assim, o movimento pareceu manter-se muito forte até a promulgação da DCN nº 01/2006, que determinou as diretrizes do CP, nos moldes daquilo que pretendia a Anfope.

Antes de examinar de forma mais pontual os marcos legais e diretivos do CP, convém fazer uma breve menção às diferentes concepções teóricas que constituem a tradição pedagógica no Brasil.

2.3 SÍNTESE DAS CORRENTES TEÓRICAS DA PEDAGOGIA NO BRASIL

Seguindo, ainda, a proposta de Saviani (2008, 2013), são apresentadas algumas concepções básicas da educação, no intuito de sistematizar, a partir delas os principais conceitos constituintes da Pedagogia no Brasil. Assim, serão retomados alguns momentos históricos, sob a perspectiva das abordagens teóricas da tradição pedagógica brasileira.

Para Saviani (2008, 2013), o exame teórico das principais concepções da educação pode ser subdividido em cinco tendências, a saber: a concepção humanista tradicional; a concepção humanista moderna; a concepção analítica; a concepção crítico-reprodutivista e a concepção dialética ou histórico-crítica. Essas concepções estão agrupadas em três níveis que envolvem a filosofia da educação, a teoria da educação e a pedagogia e prática pedagógica.

Grosso modo, pode-se resumir a análise de Saviani (2008), da seguinte maneira:

- a) **concepção tradicional:** predominantemente situada no âmbito da filosofia da educação, em que a Pedagogia é subsumida à filosofia da educação. A corrente tradicional situa-se como conjunto de enunciados filosóficos sobre a educação, com uma cosmovisão essencialista do homem. Cabe à educação a função de adaptar cada indivíduo à essência universal e ideal do homem. A prática pedagógica consiste no método utilizado pelo professor para realizar essa tarefa de conformação nos alunos;
- b) **concepção humanista moderna:** também é situada no âmbito da filosofia da educação, porém não supõe o homem como essência universal, pois o toma no contexto de sua existência a partir da realidade, como indivíduos diferenciados. Diante das diferenças, a teoria da educação se apresenta como ferramenta para dar conta da caracterização desses indivíduos nas relações interpessoais. A teoria da educação ganha autonomia, buscando suas referências no âmbito das ciências e não mais da filosofia da educação. O método científico é entendido como adequado para elucidar os elementos empíricos que caracterizam a vida dos educandos;
- c) **concepção analítica:** embora situada no âmbito da filosofia da educação, ela se diferencia das outras por sua limitação a análise da linguagem educacional. Essa concepção não tem a pretensão de analisar e explicar o fenômeno educacional, menos ainda de orientar a prática pedagógica. Situa-se apenas no âmbito da análise da objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento, limitando-se ao campo reflexivo;
- d) **concepção crítico-reprodutivista:** situada no âmbito da teoria pedagógica, assume uma posição inversa da pedagogia tradicional, subsumindo a filosofia da educação ao campo da teoria da educação. Não abarca a dimensão da prática pedagógica e

busca explicitar os processos sociais que forçam a educação ao exercício da reprodução das relações dominantes, independentemente do tipo de prática pedagógica que se implemente;

- e) **concepção histórico-crítica:** situa-se nos três níveis, no âmbito da filosofia da educação, da teoria da educação e da prática pedagógica. Caracteriza-se pela articulação desses níveis, estabelecendo as relações de reciprocidade entre eles, considerando-os determinantes e determinados simultaneamente. A prática pedagógica, por sua vez, não pressupõe a noção de método de aplicação ou uma teoria; ao contrário, conjuga teoria e prática na própria ação, com auxílio da filosofia e da teoria da educação.

O quadro a seguir resume a ideia apresentada.

Quadro 1 – Resumo das concepções pedagógicas¹

Concepção humanista tradicional	Concepção humanista moderna	Concepção analítica ²		Concepção crítico-reprodutivista	Concepção dialética ou histórico-crítica
Filosofia da educação tradicional	Filosofia da educação moderna	Filosofia analítica da educação	.....	Filosofia da educação crítico-reprodutivista	Filosofia da educação histórico-crítica
Teoria da educação tradicional	Teoria da educação nova	.....	Teoria da educação tecnicista	Teoria da educação crítico-reprodutivista	Teoria da educação histórico-crítica
Prática pedagógica tradicional	Prática pedagógica nova	.....	Prática pedagógica tecnicista	.....	Prática pedagógica histórico-crítica

Fonte: Saviani (2008).

Com base nessa descrição das principais concepções de educação, “[...] pode-se perceber que toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia” (SAVIANI, 2008, p. 80). No entendimento dele, aqui corroborado, a Pedagogia se estrutura a partir da prática educativa. Nesse sentido, a teoria da educação construída pela Pedagogia tem como objetivo resolver, de alguma forma, o problema da relação entre educador e educando, com função norteadora do processo de ensino-aprendizagem. Portanto,

Não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo

¹ O quadro se apresenta tal como na obra de Saviani (2008, p. 80).

² Segundo Saviani (2008), embora a concepção analítica não tenha a pretensão de nortear a educação e as práticas pedagógicas, nota-se certa similaridade dessa concepção com a teoria e a prática da educação tecnicista, mesmo que não se possa afirmar que as abordagens tecnicistas sejam um desdobramento da concepção analítica. Segundo ele, a teoria e prática da educação tecnicista tem origem no behaviorismo e se aproxima da concepção analítica por pressupostos comuns, como a objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento.

formular as diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2008, p. 81).

Do ponto de vista da Pedagogia, pode-se agrupar essas diferentes concepções em duas grandes tendências: as correntes pedagógicas que primam pela teoria sobre a prática e as correntes que estabelecem a prática sobre a teoria. Saviani (2008) denomina essas correntes como tradicionais e renovadoras. No primeiro grupo, situa-se a Pedagogia tradicional em suas vertentes religiosa e laica; no segundo, a Pedagogia nova, em suas diferentes modalidades. Portanto, essas tendências oscilam entre “teorias do ensino”, como ensinar; e “teorias da aprendizagem”, como aprender.

Situando essas teorias historicamente, Saviani (2008, 2013) indica que a tendência das correntes tradicionais foi predominante até o final do século XIX. Já a tendência das correntes renovadoras é uma característica da sociedade moderna, própria do século XX. Vale lembrar que a chegada das correntes renovadoras não baniu as concepções tradicionais, de modo que, ao longo do século, a disputa entre as correntes ficou cada vez mais acirrada, sobretudo nas práticas educativas institucionais.

Para Saviani (2008, 2013), as correntes tradicionais abarcam aquelas concepções que privilegiam a teoria sobre a prática. Entre elas, a pedagogia platônica, cristã, humanista, natural, idealista e racionalista. Nessas concepções, o foco está centrado no “ensino”, na instrução, isto é, naquilo que se entende como formação intelectual. A escola, nesse modelo, é centrada no professor e no conteúdo, que deve ser transmitido para os alunos, basicamente num processo de transmissão-assimilação de um amontoado de conhecimento que obedeceriam a uma teoria que determinaria a prática, denominando-se assim teorias de ensino.

Já as correntes renovadoras compõem-se daquelas concepções teóricas da educação que concebem a prática como eixo norteador do processo educativo. As principais correntes pedagógicas aludidas nessas correntes são aquelas idealizadas por teóricos como Rousseau, Pestalozzi e Froebel, como as pedagogias não diretivas e pedagogias institucionais, abrangendo o escolanovismo e o construtivismo (SAVIANI, 2008, 2013). O enfoque das abordagens aqui está sobre o educando, na construção do conhecimento por meio da experiência e das interações, a partir do interesse do aluno. A escola passa a ser compreendida como um espaço aberto e o professor assume a postura de mediador desse processo formativo.

Pode-se, ainda, destacar outros dois grandes momentos, no que diz a história geral da Pedagogia no Brasil: o primeiro corresponde ao período em que a problemática pedagógica era tratada de fora do formato da Pedagogia, tal como se concebe atualmente; o segundo corresponde à consolidação da Pedagogia como espaço próprio da educação e sua ascensão ao

âmbito das universidades. Saviani (2013) faz uma divisão da história das ideias pedagógicas em quatro períodos, a saber: primeiro período (1549-1759), monopólio da vertente religiosa na pedagogia tradicional; segundo período (1759-1932), coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; terceiro período (1932-1969), predomínio da pedagogia nova; quarto período (1969-2001), configuração da concepção pedagógica produtivista³.

A problemática pedagógica, nos dois primeiros períodos, foi abordada sem fazer menção à Pedagogia, dado o contexto histórico. Mas cabe evidenciar que, no primeiro período, a concepção predominante foi a humanista tradicional religiosa. No segundo momento, apresentou-se também a concepção humanista tradicional, mas se destaca a coexistência entre as vertentes tradicionais religiosa e leiga. O terceiro período foi marcado pelo movimento da Escola Nova, em que a teoria da educação se volta para a aprendizagem, e a concepção que marcou o período foi a humanista moderna. Por fim, o quarto período foi marcado pela concepção analítica e crítico-reprodutivista, em que surgiu a teoria da educação pragmatista e tecnicista, voltada para a aprendizagem mecânica dos conteúdos. Tendo em vista a periodização proposta, a constituição da Pedagogia como área de conhecimento científico, portanto, acadêmico, abrange a terceira e a quarta fase. A concepção histórico-crítica surgiu em meados da década de 1970, no intuito de superar as concepções analíticas e crítico-reprodutivistas. Essa concepção foi a responsável pela defesa do campo científico da Pedagogia no Brasil e pela concepção de educação emancipadora.

Uma vez destacadas as principais concepções teóricas da educação brasileira, passar-se-á à análise dos aspectos legislativos e das diretrizes do CP, evidenciando os princípios e fundamentos de suas propostas curriculares.

2.4 CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO ACADÊMICO DA PEDAGOGIA NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS DO CURSO

O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil se iniciou por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que previu o “Estatuto das Universidades Brasileiras” e a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Art. 5º, inciso I) e se consolidou com a criação do curso de Pedagogia e Didática, com o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Destaca-se, porém, que o Decreto nº 19.851/1931 foi complementado pelo Decreto nº 19.852/1931, que

³ O livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”, de Demerval Saviani (2013), traz, de forma bastante completa, os elementos históricos e teóricos da Pedagogia no Brasil. Não se pretende, neste trabalho, aprofundar a discussão sobre as questões das teorias pedagógicas.

dispunha sobre a organização da “Universidade do Rio de Janeiro”. No entanto, como dito anteriormente, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras não chegou a ser consolidada.

2.4.1 O Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939

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. O artigo 1º do decreto dispunha sobre suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino, que constituam objeto de ensino.

O artigo 2º 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) e abrangia as seguintes disciplinas:

- a) na primeira série: complementos de matemática, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação e psicologia educacional;
- b) na segunda série: estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, psicologia educacional e administração escolar;
- c) na terceira série: história da educação, psicologia educacional, administração escolar, educação comparada e filosofia da educação.

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). E era destinado ao bacharel formado em todos os cursos (Art. 49), formando o 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 curso de pedagogia já revela muito 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 é 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? Mesmo que se conceba a ideia de que fosse um especialista em educação ou cientista da educação, havia uma grande lacuna a ser preenchida.

Entretanto, o que fica muito claro é que sua formação não se destinava à docência, na medida em que o curso de Didática servia para esta finalidade. Ainda assim, o próprio curso de Didática não se destinava à docência da escola primária. Esse aspecto demonstra que, em sua gênese, no Brasil, a Pedagogia, apesar de sua indefinição com a docência, não tinha sua formação com base nela, seguindo dessa forma por muitos anos. Em termos de mudança, não se inovou no CP, mesmo com a promulgação da primeira LDB em 1961.

2.4.2 A Lei de Diretrizes e Bases de 1961

Outro marco importante na história da educação brasileira foi a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei entrou em vigor apenas em 1963 e durou pouco tempo. No que se refere 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, alínea a e b).

A lei também 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, parágrafo único).

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). Além disso, cabe destacar que 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 compreenderia a dimensão pedagógica. Com efeito, os conflitos e contradições tornaram a sua condição insustentável, de

forma que o CFE precisou emitir um parecer, em 1962, para, minimamente, tentar solucionar a questão.

2.4.3 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. Segundo a autora, 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. Mas essa ideia foi refutada pelo relator, dizendo que tal configuração poderia ser uma possibilidade futura, mas inviável para o momento. “Valnir Chagas trata, então, de fixar o currículo mínimo e a duração do CP. Fica, portanto, muito clara a ideia de provisoriedade com que é tratada a existência do curso de pedagogia” (SILVA, 2006, p. 15).

É importante, ainda, destacar, de acordo com Silva (2006, p. 16), que o relator achava que a década seguinte (1970) daria conta de sanar essas questões, e que, nessa ocasião, o curso seria redefinido, com a possibilidade do início da formação do professor primário em nível superior, “[...] enquanto a formação do ‘pedagogo’ se deslocaria para a pós-graduação”. Ele idealizava, ainda, um sistema aberto para bacharéis e licenciados da área da educação.

De modo resumido, pode-se afirmar, a partir de Silva (2006), 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; portanto, não resolveu a crise identitária. As disciplinas que compunham a grade curricular sofreram poucas alterações e se manteve o caráter de bacharelado do curso, devendo os interessados na licenciatura complementar sua formação com as disciplinas de “didática” e “práticas de ensino”. É interessante também notar que 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.

Silva (2006) reflete que, na época, estudantes e egressos defendiam uma sólida formação com base docente e técnica, para atuar em diversas modalidades da educação formal e não formal. Essa reivindicação não parece diferente da que se faz neste trabalho. A diferença, talvez, é que na época não se enxergava a dimensão científica da educação, limitando a discussão apenas ao campo da formação técnica e docente. Em 1969, outro parecer foi emitido, para adequar o CP às exigências da Reforma Universitária, cuja análise foi feita anteriormente, na parte histórica.

2.4.4 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, Lei nº 5.540/1968, o CP passou a trabalhar com a ideia de especializações, por meio de habilitações específicas. Conforme Silva (2006, p. 23),

O que se defendia, então, era que, num determinado momento do curso, os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar dentre as que se esboçavam e as que já se encontravam definidas para o pedagogo. Aliás, esta era uma tendência que se intensificava na área da educação em geral: a de se estabelecer a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão, tendência esta bastante visível no contexto pós-golpe militar de 1964.

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, para Silva (2006), as questões da educação e do desenvolvimento foram levadas para fora das correntes liberais inseridas dentro das vertentes tecnocratas.

Para Silva (2006), a característica principal deste 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. Na parte comum foi inserida a “Didática Geral”, por entender que todos estariam aptos para a docência de disciplinas pedagógicas. Desta forma, a formação do CP foi fragmentada ainda mais e continuou sem resolver as questões das identidades desses profissionais.

Outra característica importante 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 ficou prevista a possibilidade de criação de novas habilitações pelo CFE e pelas IES. Os componentes curriculares, em forma de disciplinas, foram ampliados, prevendo a atuação dos pedagogos em demais esferas da modalidade educativa, mas não se estabeleceu quais seriam esses campos de atuação profissional. Por fim, ressalta-se a criação dos estágios supervisionados correspondentes às habilitações previstas.

É interessante notar que este parecer, mesmo fragmentando a formação pedagógica, reforçou a ideia de que a educação devia ter um profissional específico para tratar de suas questões. Verifica-se, ainda, que, embora existissem indícios do entrelaçamento entre pedagogos e professores, tais campos de atuação permaneceram distintos. Evidentemente, a observação que se faz aqui não considera adequado este modelo formativo, apenas reforça que a crise de identidade, naquele momento, ainda não configurava a conjunção das identidades profissionais de pedagogos e professores. Depois do Parecer nº 252/69, em atenção à lei da Reforma Universitária, promulgou-se a LDB de 1971.

2.4.5 A Lei de Diretrizes e Bases de 1971

Em aspectos específicos, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, conhecida como a LDB de 1971, não parece muito relevante para a discussão, tendo em vista que a lei da Reforma Universitária já tinha atendido às ideias do regime ditatorial na reformulação do ensino superior. No entanto, a menção ao período é crucial para caracterizar a identidade científica da Pedagogia que, como se pode observar, tem sido negligenciada na discussão até aqui, ao menos no campo da legislação e das diretrizes do curso de formação de profissionais da educação.

A LDB 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. A formação ficou disposta da seguinte forma:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena;

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.

Art. 32. O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. (BRASIL, 1971).

Desta forma, constata-se que, tal como em sua gênese, nada se inovou em relação ao CP. Ao longo do tempo, ele foi se reformulando dentro da sua estrutura original, ora generalista, ora especialista, mas com os mesmos pressupostos. Uma mudança ou outra aparecia, mas nada que de fato resolvesse os inúmeros conflitos e impasses que circunscrevem a formação e a identidade dos profissionais da educação.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, dados os dilemas que ameaçavam o fim do CP, surgiu o Movimento Social dos Educadores (já referenciado na parte histórica) 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.

2.4.6 A Lei de Diretrizes e Bases de 1996

Esperado com grande expectativa pelo Movimento Social dos Educadores, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. A LDB de 1996 foi o grande marco identitário da educação nacional. Consequentemente, elevou

a formação de professores para todas as modalidades da educação básica no nível superior. Conforme o artigo 62,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Observa-se, porém, que ela não determinou que a formação de professores fosse feita no CP. Assim, permaneceu o curso normal superior 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, já que a lei mencionava que os cursos de formação de professores seriam regulamentados pelos Institutos de Educação Superior (IES). Nesse 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. Outro aspecto importante foi que a formação dos professores realizada no IES, cuja premissa era a articulação da teoria com a prática, acabou por reforçar ainda mais a distância entre esses aspectos, 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 ambiguidades que marcaram o CP ao longo de sua história. Contudo, conforme Brzezinski (1996), o movimento de educadores permaneceu firme, pressionando para que essas questões sejam solucionadas. Desta forma, o CP tinha que esperar a regulamentação das DCN, que ocorreu apenas em 2006.

2.4.7 As Diretrizes Curriculares Nacionais: Resolução CNE/CP nº 01/2006

Segundo Brzezinski (1996), no ano de 2005, foram encaminhadas para o Conselho Nacional de Educação (CNE) as diretrizes curriculares nacionais do CP, nos termos dos pareceres CNE/CP nº 05/2005 e CNE/CP nº 03/2006. Consequentemente, em 2006, foi

homologada a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, com caráter de licenciatura.

Reconheceu-se, nas diretrizes, 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, conforme estabeleceu os artigos 2º e 4º. Desse modo, atendeu àquilo que pretendia a 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 diz que o CP deve 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:

- a) **núcleo de estudos básicos:** articula os conhecimentos teóricos com finalidade de aplicação deles ao contexto das práticas educativas escolares, docentes ou não docentes. Configura-se como eixo articulador da teoria com a prática, na atuação docente e não docente das instituições escolares;
- b) **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos:** voltado às áreas de atuação profissional definidas nas propostas pedagógicas das instituições formativas, visa à investigação do fenômeno educacional em diferentes situações educacionais (escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras). Compreende aqueles aspectos formativos que tornam o pedagogo capaz de criar, avaliar e usar diferentes recursos para tornar o processo de ensino-aprendizagem eficiente, criticar as teorias da educação e elaborar propostas educacionais inovadoras e consistentes. Configura-se como eixo crítico-investigativo;
- c) **núcleo de estudos integradores:** compreende os aspectos formativos que proporcionam o enriquecimento curricular, por meio de atividades práticas,

seminários, pesquisas, atividades culturais, entre outras. Configura-se como eixo empírico.

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, isto é, habilitou para o exercício docente e todas as demais funções previstas para a educação institucional. Previu, também, a possibilidade de formação de profissionais técnicos em nível de pós-graduação (Art. 10, 14).

Observa-se que, além de as novas DCN elevarem a formação dos professores da educação básica ao nível superior, elas fundiram 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. Portanto, a reformulação do CP, prevista na Resolução nº 01/2006, transformou o CP numa nova versão do curso normal superior ou no curso de magistério, de modo que a educação ficou, praticamente, restrita à dimensão do ensino nas instituições formais.

Sobraram poucos aspectos que caracterizam o saber e o fazer pedagógico propriamente dito. De forma superficial, a LDB fez menção às possibilidades da educação não escolar. As questões da cientificidade e da produção de saberes foram mencionadas, privilegiando os aspectos das práticas educativas escolares. Fica explícito que a Pedagogia, nessa nova configuração, limitou-se à aplicação “[...] de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (BRASIL, 2006). Nesse sentido, a Pedagogia não foi reconhecida como ciência da educação, nem como produtora de conhecimento, mas como aplicadora de conhecimento das demais áreas.

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, em nada contribuiu. De certa forma, manteve e/ou aprofundou algumas ambiguidades que se estabeleceram desde os primórdios da criação do CP. A seguir, serão analisados, de forma sucinta, esses aspectos dicotômicos.

2.5 FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: A DICOTOMIA EM QUESTÃO

No que se refere à questão da identidade da Pedagogia no Brasil, Silva (2006) propõe uma abordagem histórica situada em quatro períodos. O primeiro período (1939-1972) é denominado “período das regulamentações”, em que a identidade do curso é questionada. O segundo período (1973-1978) é denominado “período das indicações”, no qual a identidade do curso é projetada. O terceiro período (1979-1998) é denominado “período das propostas”, em que se inserem as discussões sobre a identidade do curso. O quarto período se inicia em 1999 e se estende aos dias atuais, denominado “identidade outorgada”, em que a identidade do curso está fundamentada na docência.

É importante, ainda, destacar que,

Na década de 1980, os educadores engajados em discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam professores, com todas as dificuldades, pressões e incertezas, passaram a lutar pela modificação de práticas autoritárias brasileiras de formação de profissionais da educação que contribuem para a manutenção do sistema vigente e deterioração do sistema educacional e concomitantemente passaram a escrever a sua história. (BRZEZINSKI, 1996, p. 83).

A proposta de redemocratização do país norteia a visão teórica de que o pedagogo é o profissional adequado para atuar nas escolas públicas, pois sua formação contempla múltiplas instâncias da prática educativa; isso se considerarmos que a Pedagogia se constitui como uma ciência com problemáticas próprias, que se fundamenta nas relações educativas: “[...] o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre” (LIBÂNEO, 2010, p. 38).

Contudo, no entremeio deste processo, a Pedagogia, alvo de intensos debates no período de 1980-2000, subsume-se à docência. Para Libâneo e Pimenta (1999, p. 250), “[...] o entendimento é de que a tese da identificação do curso de pedagogia com a formação de professores – ou seja, uma licenciatura – foi gestada em razão de circunstâncias históricas peculiares da história da educação deste país”. Constituem-se como questões históricas, então, tanto a formação docente quanto a identidade científica da Pedagogia como área do saber.

A LDB de 1996 trouxe novas possibilidades para as duas questões, porém não logrou muito êxito. Para alguns, especialmente a Anfope, que, embora bem-intencionada, acabou por conceber a identidade da Pedagogia como sinônimo de identidade docente, concepção essa que se estabelece com a Resolução nº 1/2006, a medida agradou. De um lado, resolveu a questão de mercado e o campo profissional, mas, de outro, impossibilitou a ascensão da Pedagogia ao campo científico, ao mesmo tempo em que, paulatinamente, foi aprofundando as questões que se impõem no cenário atual referentes à crise de identidade dos egressos do CP, evidenciada em diversas pesquisas contemporâneas na área da educação, conforme demonstrado no primeiro capítulo desta dissertação.

As leis e diretrizes que regem o CP na atualidade preveem um profissional capaz de atuar em múltiplas modalidades educativas, mas a formação pedagógica ofertada nesses cursos não contempla as modalidades não formais e informais; quando as contempla, é de maneira superficial, já que as diretrizes do curso privilegiam, demasiadamente, os aspectos da formação docente. Mesmo dentro das instituições formais, a formação para funções técnicas de administração e planejamento escolar é superficial. Há de se ressaltar ainda que a própria formação docente também fica prejudicada, na medida em que falta clareza sobre os aspectos que devem constituir a formação docente para uma atuação eficiente, crítica e reflexiva.

Ainda assim, Libâneo (2010) critica a formação atual do CP, por entender que ela falha tanto na formação docente quanto na formação pedagógica, por negligenciar a especificidade de seu conhecimento e campo de atuação. Essa concepção implica considerar a distinção que ele faz acerca do pedagogo em duas dimensões – *lato sensu* e *stricto sensu* – englobando, na primeira, todos os professores e profissionais da educação que se detêm na resolução de problemas nas práticas educativas, pois “[...] eles são, genuinamente, pedagogos [...]” (LIBÂNEO, 2010, p. 37); e, na segunda, os especialistas, que não necessariamente têm a docência como prática, mas, também, dedicam-se a estudos teóricos, à formação profissional e demais funções, além da dimensão científica. Essa distinção é feita em detrimento da necessidade do resgate epistemológico da Pedagogia.

Para ele, toda ação docente é pedagógica, haja vista que tem uma finalidade, uma direção; no entanto, nem toda ação pedagógica é docente, tendo em mente que o pedagógico transpassa a educação formal. Houssaye (2004, p. 25) acrescenta que “[...] é preciso considerar que o fato de a Pedagogia estar indissolúvelmente ligada à prática não a torna cega ou ofuscada; ela produz incontestavelmente um saber pedagógico”. Destaca-se, assim, a especificidade do saber pedagógico e o erro de subsumi-lo ao saber-prático docente.

A proposta de Libâneo (2010) se legitima na defesa de uma formação pedagógica específica – *lato* ou *stricto sensu* – que tem por objetivo resgatar e garantir a identidade e a qualidade do trabalho, tanto do professor como do pedagogo. Trata-se da tentativa de resgatar a natureza epistemológica da Pedagogia, a fim de que os aspectos dicotômicos que são apresentados pelo CP na atualidade – a ambiguidade na formação dos cursos de Pedagogia, advinda da LDB e Resolução CNE nº 01/2006, que propõe a formação de profissionais ambivalentes (pedagogos, professores e demais profissionais da educação) num mesmo curso – sejam superados.

Sobre isso, Libâneo e Pimenta (1999, p. 240) afirmam:

[...] a posição que temos assumido é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática.

A ideia de trazer o pedagogo para a escola não tem nenhuma intenção de aglutinar as identidades de professores e pedagogos. Note-se que existe alguma coerência em propor a formação de professores no CP, até porque o saber docente se nutre dos saberes pedagógicos, mas não há coerência em formar o pedagogo com base docente. Sobre isso, destaca Libâneo (2007, p. 30), “[...] por razões lógico-conceituais, o curso de Pedagogia pode incluir o curso de formação de professores de Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não ser reduzido a ele”. Entretanto, no que diz respeito à formação de pedagogos com base na docência, argumenta que

[...] não tem nenhuma sustentação teórica, nem pela epistemologia, nem pela tradição da teoria pedagógica, a afirmação de que a base de formação do pedagogo é a docência. O raciocínio mais límpido diz que o campo da pedagogia é a reflexão sobre as práticas educativas, em sua diversidade, uma delas o ensino, ou seja, a docência. (LIBÂNEO, 2007, p. 30).

Quando se gemina a identidade docente e pedagógica, “[...] 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). Além disso, Mello (2000, p. 100) afirma que “[...] os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação”.

Esse mesmo conceito pode ser atrelado ao pensamento de Brzezinski (2010, p. 270), quando diz que a formação de professores se compromete, tendo em vista “[...] a prática de formação consagrada nos cursos de pedagogia de especializar sem recorrência aos conhecimentos básicos exigidos”. Assim sendo, verificam-se, nesse aspecto dicotômico do

curso, contradições e ambiguidades, que mantiveram e mantêm uma série de problemas e conflitos, dos quais emerge a crise identitária do CP, seja na formação do docente seja na formação do pedagogo. Além disso, a questão da cientificidade da Pedagogia continua esquecida.

Quase duas décadas após a Resolução nº 01/2006, a Pedagogia permanece com seus impasses mal resolvidos e novos conflitos continuam assombrando a formação oferecida nos CP. Em meio a um cenário catastrófico, nos últimos seis anos, o país tem sofrido com muitos retrocessos na área da educação, sobretudo com a retomada das concepções tecnicistas impostas pelo neoliberalismo, contexto esse em que surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, como proposta normativa de unificação das propostas curriculares do país, tanto para a educação básica quanto para a formação de professores. Esse novo cenário demandou uma nova reformulação verticalizada das diretrizes para a formação de professores.

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

Depois da implementação da 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 atender à nova BNCC. 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 os fins tecnicistas da BNCC, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (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 pelas instituições superiores, em conformidade com a BNCC (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020), inclusive, exigindo 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; isto é, 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 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, propostas pela 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 própria 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 importante questão, qual seja, a da formação continuada, cuja temática não é abordada na diretriz, com a escusa de que será regulamentada por resolução específica (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 367). Além disso, é importante enfatizar que 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 curso de Pedagogia 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”. 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 2/2019 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 aqui levantadas, de maneira simples e sucinta, demonstrando os danos nocivos de um projeto educacional neoliberalista e tecnicista, presente na Resolução CNE/CP nº 2/2019, 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. Esse aspecto é evidenciado no primeiro capítulo, quando se constata que as produções científicas em nível de pós-graduação também não têm tratado sobre essa questão.

Confirma-se, nesse sentido, hipótese assumida neste trabalho de que os princípios e fundamentos do curso no Brasil desviam a Pedagogia de seu estatuto científico. É imprescindível que se faça mais debates sobre a temática, para que se avance nessa questão. Cabe, então, retomar a pergunta de Libâneo (2010), parafraseando-a: que destino os pedagogos darão à Pedagogia?

Na tentativa de contribuir com essa temática tão importante, qual seja, o estatuto científico da Pedagogia, tratar-se-á nos próximos capítulos de abordar essa problemática, apresentando os princípios e fundamentos teóricos e epistemológicos sobre os quais se concebe a Pedagogia como ciência da educação. Porém, antes de adentrar ao debate específico sobre a Pedagogia e a identidade do Pedagogo, é necessário explicitar alguns pressupostos filosófico-educacionais indispensáveis nos quais se concebe a educação como prática mediadora da formação humana.

3 DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA MEDIADORA DA FORMAÇÃO HUMANA

Neste capítulo, são apresentados os pressupostos filosóficos, aqui assumidos, quanto à realidade humana e suas relações com a educação, em seus aspectos antropológicos, epistemológicos, éticos e políticos. Nesse sentido, apresenta-se aquilo que se entende por sujeito, sociedade, educação, conhecimento e formação humana.

A educação é um fenômeno bastante complexo e, como tal, acarreta inúmeras discussões, com posicionamentos diferentes. Isso porque a educação não é um fenômeno estático. Ao contrário, justamente por sua natureza dinâmica, está presente com o homem desde sempre, transformando-se, à medida que cada povo, sociedade ou nação se estabelece e se desenvolve historicamente. Então, pode-se dizer que, de acordo com o prisma com o qual se enxerga a educação, surgem conceitos e definições diferentes.

3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO

“A palavra educação foi, por vezes, empregada em um sentido muito extenso para designar o conjunto das influências que a natureza ou os outros homens podem exercer, seja sobre nossa inteligência, seja sobre nossa vontade” (DURKHEIM, 2016, p. 17). Em uma definição macro, poder-se-ia dizer que ela abrange todo o tipo de ação natural ou humana que afeta o homem, de forma intencional ou não.

Surgem então duas categorias distintas, ainda que possam ser complementares em dados momentos: a ação da natureza sobre o homem e a ação do homem sobre o homem. Durkheim (2016) compreende que a ação das coisas sobre os homens é diferente da ação dos homens entre si. De forma geral, quando se fala em educação, as duas ações estão envolvidas, mas comumente se reserva o termo para se referir às relações entre os seres humanos, devido à sua predominância nos sujeitos, tendo em vista a premissa ontológica do homem como ser social.

Na perspectiva durkheimiana, encontra-se a seguinte definição:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais dela exigidos pela sociedade política em seu conjunto e o meio especial ao qual é especificamente destinada. (DURKHEIM, 2016, p. 25).

Na sua visão, a educação só pode ser exercida por meio da socialização entre uma geração adulta e uma geração jovem. Essa socialização precisa ser metódica. Nessa concepção, a educação é um fenômeno social, com finalidade de inculcar na criança aqueles paradigmas

socialmente desejáveis. Dessa forma, não há espaço para o desenvolvimento potencial das tendências do indivíduo, exclusivamente. Ele considera ingênuo, inclusive, os pais acharem que podem educar os filhos fora dos padrões sociais vigentes. Além de ingênuo, tal ação constitui um erro, haja vista que os filhos, à medida que crescem, poderiam estar em desacordo com os padrões sociais, fato este que resultaria na dificuldade de convivência desses indivíduos. Como se pode notar, a educação, na perspectiva durkheimiana, está mais voltada para a manutenção dos paradigmas sociais.

Kant (1999⁴, apud DURKHEIM, 2016, p. 17) afirmava que a educação tinha como objetivo desenvolver no indivíduo todo o tipo de perfeição a qual estivesse suscetível. Essa concepção é criticada por Durkheim, pois ele entende que desenvolver as faculdades humanas em harmonia constitui um objetivo ideal, mas não é realizável, já que o homem está circunscrito em uma sociedade cuja tradição exige especialização (DURKHEIM, 2016, p. 18). A especialização, por si só, já é um limitador para o homem, uma vez que ele tem que escolher a área do conhecimento à qual quer se dedicar.

Acrescido a este fato, é preciso considerar que não seria possível, dentro da estrutura social estabelecida, que todos se dedicassem à mesma tarefa, tendo em vista que a sociedade demanda tanto homens de ação e sensação quanto homens de pensamento (DURKHEIM, 2016). Não obstante, as pessoas não têm, todas, as mesmas aptidões e interesses. Não se trata de afirmar que o ser humano tem alguma limitação biológica ou natural que o impede de desenvolver determinadas atividades, mas as próprias condições sociais conduzem a interesses diferentes. Nesse sentido, o próprio pensamento sugere a transgressão do campo harmônico, já que, para elaborá-lo, é necessário um processo de diferenciação entre o sujeito e o meio, portanto, um desequilíbrio.

Além da crítica à concepção de educação fundamentada na perfeição do indivíduo, Durkheim (2016) critica a concepção utilitária de educação, pois ela tem como objetivo a felicidade do homem. Sendo a felicidade um aspecto subjetivo, seria impossível delimitar o objetivo da educação ou estabelecer qualquer tipo de definição do fenômeno.

Independentemente da definição de educação proposta por teóricos, existe um ponto comum que é a tentativa de definir uma educação ideal, perfeita e universal, que colocaria todos os seres humanos em situação de igualdade. Historicamente falando, a educação foi tão variada quanto os modelos de sociedade. Daí o pressuposto de Durkheim de que a educação é um fenômeno social, assim como o homem. A educação grega, por exemplo, tinha como objetivo um cidadão educado, com “[...] princípios de honra, de solidariedade e, mais do que tudo, de

⁴ KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

fidelidade à pólis” (BRANDÃO, 2007, p. 36). Já a educação romana tinha como objetivo a formação militar e o apressamento da vida adulta. Dois grandes impérios, em um prevaleceu a educação do Estado, no outro, a educação doméstica se estendeu por mais tempo, conforme se constata na seguinte passagem:

Em Roma, portanto, ao contrário do que vimos acontecer em Atenas e principalmente em Esparta, a família prolonga o poder de socializar o cidadão e, através dela, a sociedade civil estende o alcance do seu modelo em toda uma primeira educação da criança. A partir de Homero, no alvorecer da história grega, o ideal da *paideia* é o herói da polis. Na educação romana o modelo ideal é o ancestral da família, depois o da comunidade (BRANDÃO, 2007, p. 50).

Nota-se, portanto, que o modelo educacional de cada sociedade está fundamentado em cima de suas crenças, seus valores morais, éticos e sua concepção sociopolítica. O homem se educa e é educado nesse contexto, quase que de forma irresistível. Por isso, Durkheim (2016) afirma que o sistema educacional só pode ser alterado à medida que a sociedade muda. O rumo da educação, para ele, não pode ser alterado pelo indivíduo.

Dessa forma, entende-se que a concepção de educação sofreu alterações ao longo da história e, por essa razão, não pode ser definida sem considerar sua historicidade. Tanto a sociedade quanto o homem estão circunscritos no tempo e no espaço, nas estruturas sociais que trazem consigo seus paradigmas políticos, econômicos, culturais e educacionais. A história, nesse sentido, não serve como resposta, mas como memória coletiva dos erros e acertos cometidos e daquilo a que não se deve retroceder.

Se as mudanças nos conceitos de educação foram tão variadas quanto a história, significa que o modelo ideal não foi alcançado ou que não existe educação ideal? Na primeira hipótese, corre-se o risco de viver a educação apenas no campo das ideias, distante da prática social, tornando-a utópica e longe da realidade. Na segunda, corre-se o risco do conformismo e torna-se a educação um aparelho estritamente ideológico de manutenção dos sistemas sociais, de maneira alienante.

3.2 NATUREZA E DEFINIÇÃO DA EDUCAÇÃO

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 2007, p. 7).

A bela reflexão de Carlos Rodrigues Brandão, na obra *O que é Educação*, será o ponto de partida para elucidar a concepção de educação nesta pesquisa. Todos estão inseridos no fenômeno

educacional, independentemente da própria vontade. Todos os dias se aprende e se ensina, em relações individuais e coletivas. “Não há sociedade na qual o sistema de educação não apresente um aspecto duplo: é simultaneamente, uno e múltiplo” (DURKHEIM, 2016, p. 22).

Note-se aqui que, para Durkheim, o uno não tem a ver com o indivíduo, mas com a unidade social. Ao contrário do que propõe Morin (2012), onde o conceito de uno e múltiplo se dá de maneira totalmente diferente. Para Morin, cada homem carrega consigo uma bagagem histórico-social, não só da geração a que pertence, mas de todas as gerações passadas. Logo, o homem se torna múltiplo pela diversidade de modelos educacionais, mas é também uno, já que precisa se distinguir do meio e destacar-se como indivíduo através de sua subjetividade.

A educação se configura como fenômeno humano e está presente na sociedade, mas não apenas pela estrutura social, como revela Durkheim (2016). É preciso considerar que a sociedade é composta por indivíduos e é da interação desses indivíduos que se constitui a sociedade. Vê-se, desse ponto de vista, que a sociedade emerge intrinsecamente ligada à educação, pois a constituição do indivíduo pressupõe consciência, portanto, precisa da educação. Mas são os indivíduos educados que compõem a sociedade. Logo, configura-se um erro limitar a educação às imposições da sociedade.

A origem da educação se confunde com a origem do próprio homem. A educação se dá em relação direta e indireta entre o homem e a natureza e entre homens. Evidentemente, a condição humana não é um atributo do homem natural, mas do homem educado; isto é, do homem que aprendeu a se relacionar e a transformar a natureza a sua volta, para garantir sua sobrevivência. O próprio homem é natureza.

A educação se faz presente em cada sujeito, em cada povo e reúne características individuais e coletivas. É muito comum, hoje, pensar em educação pelo viés da institucionalização, porém esse tipo de educação é resultado de estruturas sociais, políticas e ideológicas, com sistemas centralizados de poder. A educação, como a maioria dos fenômenos humanos, surge espontaneamente. “A educação pode existir de forma livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar-se *comum*” (BRANDÃO, 2007, p. 10, grifo do autor).

Concebe-se, então, a educação como parte do “modo de vida” do homem, individual e social, na criação e recriação da cultura e do conhecimento. A relação interativa entre homem e natureza resulta na produção da cultura. No interior dessa cultura, na relação entre homens, por meio de trocas simbólicas, ocorre a educação como processo de “aprender-ensinar-e-aprender” (BRANDÃO, 2007, p. 14).

A educação se define, nessa perspectiva, como um fenômeno humano em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, pelos quais indivíduos aprendem sobre a espécie, sobre si mesmo e sobre a sociedade em que estão inseridos, por meio da interação das gerações mais velhas com as mais novas. “Ela existe misturada com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor” (BRANDÃO, 2007, p. 19).

A educação “[...] ajuda a pensar os tipos de homens [...]. Ela ajuda a criá-los [...] participa do processo de produção de crenças e ideias” (BRANDÃO, 2007, p. 11). Contudo, seu caráter ideológico pode não estar a serviço da criatividade ou da produção cultural que perpassa a formação do homem livre; pode estar servindo a interesses políticos impostos sobre ela, com a prerrogativa de manutenção e reprodução dos saberes predeterminados pelas estruturas de poder. Nesses processos interativos, a educação demonstra sua força e fraqueza, através da ação ideológica, libertadora ou alienante. Certamente, a neutralidade não é um atributo do fenômeno educativo, sobretudo quando este está inserido na estrutura institucional.

3.2.1 Educação, essência e formação humana

Entende-se que a essência humana não é algo inerente ao homem desde o nascimento. O homem, enquanto ser natural, precisa se diferenciar da natureza para reconhecer-se como humano. Na medida em que esse processo ocorre, para garantir sua própria existência, o homem precisa se movimentar em direção à produção de sua própria vida. Esse movimento significa a ação do homem sobre a natureza e sua transformação.

No mundo animal, existe uma espécie de conformismo e adaptação à natureza. Para o homem, porém, é preciso negar essa condição natural, “[...] na qual os homens têm de adaptar a natureza a si” (SAVIANI, 2019, p. 35), para afirmar sua humanidade. É, principalmente, nessa dialética que o homem se diferencia dos animais, ele precisa construir sua humanidade, ela não é dada naturalmente.

A ação do homem sobre a natureza faz com que ela seja interpretada como objeto que está diante de si, como instrumento de satisfazer suas necessidades. Dessa ação, compreendida como trabalho, emerge também a consciência, na qual se tem a percepção de que a utilização de certos recursos permite a obtenção de determinados resultados. Sinteticamente, poder-se-ia dizer que a natureza se transforma em objeto e o homem em projeto (SAVIANI, 2019).

É com essa sustentação que se defende a concepção de produção da essência humana – aqui compreendida como aquilo que é próprio do homem, não pela condição natural, inatista e essencialista, mas que se constrói a partir da existência, nas relações sociais, culturais e

políticas, como a racionalidade, a humanidade, a vontade, a cultura simbólica, a ética, entre outros –, pois o homem se constitui a partir de suas formas de agir sobre o objeto (natureza), nas interações e pelo trabalho. Assim, precisa aprender a ser, a produzir, a formar-se como homem. Isto é, precisa desenvolver o senso estético, ético, crítico, reflexivo, a responsabilidade individual e coletiva, a criatividade, a sensibilidade e a liberdade, de forma integral, nas relações objetivas e subjetivas, próprias da complexidade humana. Esse processo formativo é mediado pela educação, fato este que conjuga a origem da educação com a própria condição humana.

Na experiência prática é que se validam os conteúdos e formas. Esse processo de validação e assimilação corresponde ao processo de aprendizagem. Por meio da educação, então, transmitem-se às novas gerações os elementos validados pela experiência, com a finalidade de manutenção da espécie. Nos povos primitivos, a educação era comum a todos pelo trabalho, por meio da observação e experiência, de forma que a educação estava identificada com a própria vida, não como preparação, mas como realização.

O rompimento das sociedades primitivas, em que imperava a produção comum, e o advento das divisões de classes, resultou, conseqüentemente, na divisão da educação. Então, a educação comum deu lugar à educação de classes, de acordo com a estrutura social. Surgiu, assim, a educação para o trabalho (manual) e a educação para a cultura (intelectual) (BRANDÃO, 2007).

Nessa conjuntura surgiu a educação institucionalizada, com o objetivo de educar os homens livres para o trabalho intelectual. A educação para o trabalho manual ainda era disseminada por meio da experiência e da observação, de forma empírica, na própria relação com o trabalho (SAVIANI, 2019). Verifica-se, a partir dessas divisões, uma inflexão acerca da formação humana, pois a divisão da humanidade em classes colocou a educação a serviço das relações produtivas, cujas próprias relações de trabalho determinaram a educação.

Dessa forma, o homem potencial, que poderá vir a ser de formas infinitas, dá lugar ao homem formal, no sentido estrito. Assim, a criatividade e a potência se restringem à capacidade reprodutivista, cujo potencial de cada um é predeterminado objetivamente.

Por isso, é preciso reafirmar uma concepção de educação voltada para a formação humana, em que ela se coloca como uma intermediadora do conhecimento a serviço de todos os sujeitos sociais, para a formação de um cidadão pleno, com valores morais, éticos, políticos e culturais capaz de transformar a realidade impregnada pela hegemonia dominante que reifica o homem e anula o sujeito.

3.3 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COMPLEXO

Parte-se das concepções de Edgar Morin (2021) para explicitar a noção de sujeito. Antes, porém, é preciso esclarecer que ele parte de uma base “bio-lógica”, correspondente à lógica de todo ser vivo. Isso quer dizer que o sujeito depende do meio biológico, social e cultural para se tornar autônomo, numa perspectiva auto-eco-organizadora, ou seja, em que o sujeito se organiza na dialética da ordem e desordem entre a sua “auto-referência” (si) e a sua “exo-referência” (mundo exterior). Note-se que a autonomia não está inserida no contexto de emancipação do meio, mas de dependência recíproca.

A noção de sujeito se constrói a partir da noção de indivíduo – com características únicas que lhe permitem se diferenciar da espécie –, ao passo que se vê produtor e reprodutor de um ciclo. “Sujeito é o ‘eu’ que se coloca no mundo, ocupando seu próprio espaço. Sua concepção é complexa, por isto o ‘eu’ precisa da relação com o ‘tu’ e ambos pertencem ao mundo” (PETRAGLIA, 2011, p. 68).

Entende-se o “Eu” como o âmago do sujeito. Há um “Eu” subjetivo e um “eu” objetivo, que se negam e se complementam ao mesmo tempo, ou seja, um está presente no outro. Dessa forma, “[...] o sujeito aparece na reflexão sobre si mesmo e conforme um modo de conhecimento intersubjetivo, de sujeito a sujeito, que podemos chamar de compreensão” (MORIN, 2021, p. 118).

É necessário compreender o sujeito de forma autônoma. Entretanto, isso não sugere torná-lo independente da cultura e da sociedade. Pelo contrário, o que se busca, ao dar visibilidade a um sujeito autônomo, é a sua capacidade de percepção dessas estruturas e aspectos sociais, culturais e ideológicos em sua formação. Em consequência, estará apto para agir sobre ela, de forma consciente, pois na medida em que a conhece, confronta-a e a transforma. Em outras palavras, a autonomia do sujeito individual não retira a sua dependência do sujeito coletivo. “A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos” (MORIN, 2021, p. 118). Aqui se está elucidando um “Eu” interior e um “eu” exterior.

Além disso, a noção de sujeito deve levar em conta a noção de indivíduo, pois embora uma negue a outra, ao menos no campo teórico, elas são complementares. A noção de indivíduo permite olhar o homem como ser único dentro de um conjunto e a noção de sujeito permite olhar o ser humano como ser coletivo dentro da sua individualidade. Busca-se, então, transcender a concepção reducionista entre indivíduo e espécie, estabelecendo a coexistência

desses agentes na constituição do “Eu”, isto é, da própria identidade do sujeito complexo, objetivo e subjetivo.

Na medida em que se utiliza a expressão “Eu sou eu”, para caracterizar a própria identidade, está-se assumindo que “[...] a identidade do sujeito comporta um princípio de distinção, de diferenciação e de reunificação” (MORIN, 2021, p. 120). Dessa maneira, identifica-se em si mesmo a existência de um “Eu” (subjetivo/interior) e um “eu” (objetivo/exterior). Nesse sentido, o sujeito subjetivo constitui-se de tudo aquilo que o forma e o sujeito objetivo é a expressão dessa forma. Em todo caso, o sujeito não deixa de ser egocêntrico, já que tudo está para o “Eu” ou para o “eu”. Nota-se, portanto, o primeiro princípio da identidade do sujeito, em conformidade com o pensamento complexo, o egocentrismo (MORIN, 2021).

Este princípio dá origem a um outro, quando torna o sujeito subjetivo e objetivo “inseparável”, conforme aponta Morin (2021). Junto à premissa da indissociabilidade, surge a ideia de continuidade. À guisa de exemplificação, olhe-se para uma fotografia. Mesmo com as transformações sofridas pelo “eu” e pelo “si” – a mudança de caráter, de humor (pois são formas de expressão), a mudança do corpo (pois são características externas) –, o “Eu” continua a existir, já que um adulto ao olhar para uma fotografia da infância, na qual estivesse retratado, certamente se identificaria dizendo “este sou eu”. Logo, é anacrônico, pois transcende a temporalidade cronológica.

Outros princípios da identidade do sujeito são os de exclusão e inclusão. O princípio de exclusão só enxerga o “Eu”. Mesmo admitindo a existência de vários outros seres que também se autodenominam com o mesmo pronome, eles não importam, já que ninguém poderia dizer “Eu” em lugar do outro. Nesse sentido, exclui-se tudo que é externo ao “Eu”, tornando-o um ser único e egocêntrico. O sujeito é tudo para si e tem finalidade nele mesmo. Já o princípio de inclusão admite a ideia da existência de um “nós” no “Eu” ou do “Eu” no “nós”. Assim, o sujeito subjetivo pessoal e singular “Eu” passa a considerar a possibilidade do pronome possessivo “meu”, que resulta nas expressões “meus amigos”, “minha família”, “meu filho”, entre outras.

A ideia de se apossar do outro sujeito, numa fusão entre o “Eu” e o “outro”, inclui uma subjetividade alheia na própria subjetividade. Essa intersubjetividade permite o retorno do sujeito ao pronome pessoal, porém agora plural, o “nós”, tornando as pessoas capazes de estabelecer comunicação e dedicar-se, racional e afetivamente, a outros. Embora antagônicos, os princípios de exclusão e inclusão são complementares, já que “[...] o sujeito oscila entre o egocentrismo absoluto e a devoção absoluta” (MORIN, 2021, p. 122), admitindo no sujeito

ações altruístas, como sacrificar-se por outrem, e ações egocêntricas, como sacrificar outros pela própria sobrevivência.

Com efeito, o sujeito traz em si a concepção de indivíduo, que permite uma comunicação com outros de sua espécie, por meio do princípio de inclusão. O que se denomina na epistemologia da complexidade como “duplo” – antagônico e complementar ao mesmo tempo. Essa capacidade é oriunda da própria subjetividade, já que o ser humano está circunscrito em uma instância complexa, que leva em conta seus instintos, sua afetividade e sua racionalidade.

É importante ressaltar que, para Morin (2021), não há hierarquia entre essas instâncias, mas uma permuta constante. O ser humano não pode ser predominantemente nada. Ele assume diferentes formas de expressão de sua essência, de acordo com o contexto e com a sua necessidade de permanência no mundo. É um ser múltiplo, por isso assume diferentes personalidades ao longo da vida, com um ponto fixo no “Eu”.

É preciso refletir também sobre a noção de liberdade entrelaçada com a noção de sujeito. A ideia de liberdade pressupõe, simultaneamente,

[...] a capacidade cerebral ou intelectual de conceber e fazer escolhas, e a possibilidade de operar essas escolhas dentro do meio exterior. Sem dúvida há casos em que se pode perder toda a liberdade exterior, estar numa prisão, mas conservar a liberdade intelectual.

O sujeito pode, eventualmente, dispor de liberdade e exercer liberdades. Mas existe toda uma parte do sujeito que não é apenas dependente, mas submissa. E, de resto, não sabemos realmente quando somos livres. (MORIN, 2021, p. 126).

Pode-se, então, “[...] observar diferentes tipos e graus de liberdade, segundo tenhamos a possibilidade de escolha mais ou menos amplas e mais ou menos básicas, que permitam gozar de maior grau de liberdade” (MORIN, 1996, p. 53). Nota-se, também, duas condições para o exercício da liberdade: a condição interna e externa – subjetiva e objetiva do sujeito –, pois pressupõe capacidade mental, cerebral e cognitiva para considerar diferentes possibilidades de ação e escolha; entretanto, para concretizá-la, precisa da existência do meio e das situações que o levam a tais considerações. Morin (2021) também elucida um princípio de incerteza na noção de liberdade, questionando quem fala por meio do sujeito consciente. Será o “Eu”, o “eu”, o “Nós”? Até mesmo um pronome indefinido poderia ser esse agente locutor.

A complexidade do ser e da própria existência humana coloca o sujeito permanentemente em situações conflituosas, de frustração, sofrimento e angústia, pela própria consciência da finitude do ser. Isto é, ao mesmo tempo que é o centro de si mesmo, é nada diante do universo e vê sua finitude na morte. Efetivamente, está sempre oscilando entre egoísmo e altruísmo; lutando para ser tudo para si mesmo, é capaz também de sacrificar-se “[...]”

por suas ideias, pela pátria ou pela humanidade. Aí está a complexidade do sujeito” (MORIN, 2021, p. 128).

Portanto, o sujeito não configura uma substância, uma essência – aqui compreendida como uma característica natural e comum do ser –, mas também não é uma ilusão (MORIN, 2021). O sujeito se constitui ao longo da vida e da própria civilização, isto é, da história e da cultura. Constrói-se nas relações subjetivas e intersubjetivas, expressando-se nas relações objetivas, com múltiplas variações de personalidade que compõem, sincronamente, a pluralidade do sujeito em construção, em binômios como “explicação/compreensão”, “confronto/cooperação”, “subjetivo/objetivo”, sempre com um princípio de incerteza. Assim sendo, não se poderia ter uma definição de sujeito, mas uma noção de sujeito ainda, e sempre, em construção, já que sua natureza é tão complexa quanto a própria existência humana.

Por meio dessa concepção complexa de sujeito, na qual se concebe o sujeito real, é imprescindível compreender e valorizar os aspectos subjetivos, próprios da complexidade da existência humana, não apenas por uma aproximação vazia e reducionista com a afetividade, ou pelo viés puro da consciência. Embora seja preciosa, a consciência pressupõe a capacidade de reflexão, que está no sujeito constituído e não necessariamente na sua constituição. A consciência é, portanto, instância última do sujeito.

3.4 EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E CIÊNCIA

De forma ampla, poder-se-ia dizer que o conhecimento está diretamente ligado à necessidade de sobrevivência e é construído e transmitido por meio da educação. É, portanto, uma propriedade do homem e se desenvolve processualmente em etapas, por meio da educação. Pode-se agrupar essas etapas em três modalidades diferentes: os reflexos primordiais, o saber e a ciência. Respectivamente, na primeira, o homem interage com a natureza e se apropria dela; na segunda, é marcada pela aparição da autoconsciência, caracterizada pelo conhecimento autorreflexivo em que o homem se torna consciente da sua racionalidade; na terceira, o conhecimento se torna ciência, como forma correspondente de saber metódico e sistematizado (SAVIANI, 2019).

É importante destacar que os reflexos primordiais ainda não distinguem o homem dos animais. É a partir da racionalidade que o conhecimento se torna estritamente humano, isto é, no saber advindo do conhecimento reflexivo. Nos animais, o conhecimento é transmitido de forma biológica por herança genética e a natureza, no sentido literal, detém os recursos necessários para sua sobrevivência. No caso do homem, a natureza, em sua forma bruta, não

pode garantir sua sobrevivência, por isso, o homem precisa agir sobre ela e transformá-la. É nessa relação entre o homem e o meio social que se constrói o conhecimento.

Em sua totalidade, a vida humana concreta, o ser social, o fazer, o comunicar-se e o saber não possuem caráter independente. São correlatos e interdependentes, precisam de uma constante interação e confronto para identificar-se. E, com base nessa ligação, é possível afirmar que

[...] o existir social, o trabalho, os processos cognitivos, os sistemas de signos, as relações de poder, são processos dialeticamente imbricados que se postulam e se negam uns aos outros, nas práxis objetivante e objetivada em que se tecem as tramas da vida humana e da história. (MARQUES, 1988, p. 105).

Sem esses momentos representativos, certamente os seres humanos não se constituiriam. Os modos humanos específicos de existir e agir se demonstram como produtores e produtos de suas próprias representações e da realidade na qual o homem está inserido. Independentemente do modo de atuação, “[...] todos eles iniciam e passam pelo conhecimento e nele incidem e refletem-se. São todos lugares sociais em que se produz o conhecimento” (MARQUES, 1988, p. 105).

Nas relações de trabalho, de saber e de poder, na linguagem, no campo ideológico, na cultura e no cotidiano, o conhecimento se faz presente intermediado pelos processos educativos que resultam na formação humana. É importante destacar que, em quaisquer que sejam essas relações, é a partir do indivíduo que se produz e reproduz o conhecimento, o que leva ao entendimento que, se o conhecimento não pode estar nas coisas ou nos fenômenos, ele é atributo humano.

Nesse sentido, o conhecimento, o sujeito e o objeto se constroem numa relação recíproca e dialética, como forças presentes e operantes nos processos históricos, “[...] através das mediações da anterioridade histórica que denominamos educação” (MARQUES, 1988, p. 170), ou seja, nas relações de outros sujeitos com seus modos de objetivação. Todo conhecimento produzido perpassa o momento histórico e social da geração presente e das gerações passadas, em direção à construção de uma geração futura, através da educação.

O sujeito e o objeto de conhecimento são indissociáveis no processo educativo, como campo mediador da formação humana. Na medida em que o conhecimento produzido entra em confronto com as novas necessidades do homem e da sociedade, ele é reconstruído e transformado para se adequar a esse novo contexto, por meio do processo educativo. Logo, a educação é, eminentemente, produção de conhecimento.

O conhecimento tem caráter cumulativo e progressivo, fundamentado na experiência antecedente através da educação. Contudo, a educação precisa estar a serviço do momento

histórico, social e político, para produzir, validar e contestar conhecimentos que levam os sujeitos da realidade educativa a transformarem a sociedade e a própria realidade. Nessa lógica, a tarefa principal da educação é tornar acessível os conhecimentos que são produzidos na sociedade para todos os sujeitos nela inseridos. Na perspectiva política da educação, cabe a reflexão sistemática para estabelecer os critérios de seleção dos conteúdos do conhecimento a serem desenvolvidos para o benefício do sujeito social e individual.

Esses conteúdos, a serem aprendidos, não se configuram apenas como informações generalizadas a serem reproduzidas como num programa informatizado. Constituem-se como relações fenomênicas que comportam as trocas objetivas, subjetivas e intersubjetivas entre sujeitos e suas diferentes possibilidades de interpretação das marcas históricas e identitárias e de suas forças produtivas.

A partir dessas formas de produção do conhecimento, surge uma forma mais sofisticada de conhecimento que se pode chamar de científico. Isso quer dizer que o conhecimento espontâneo, amadurecido pelas relações educativas, vai sendo aprimorado e sistematizado, estudado e refletido, testado e reproduzido por meio de métodos que permitem dar um significado generalizado para eles. A ciência e o conhecimento científico estão a serviço da humanidade, transformando saberes espontâneos em saberes sistematizados. Portanto, revela-se superior, nas diferentes modalidades do conhecimento humano, a ciência. Ela se caracteriza como um saber intencional, organizado, por meio de uma metodologia que sistematize o conhecimento para que ele possa ser confirmado ou refutado.

3.5 EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E ESCOLA

Entende-se que a educação existe em todas as estruturas sociais, na transferência dos saberes entre gerações e na produção de novos saberes que permitem a transformação dessas estruturas.

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante. (BRANDÃO, 2007, p. 9).

O fenômeno educativo está inserido na própria vida, através das interações e interações entre as diferentes gerações e a relação com a natureza. Em cada situação cotidiana, pode-se observar uma dimensão educativa, em maior ou menor escala. Seja nas relações interpessoais ou naturais, as ações estão sempre mediadas por símbolos, valores e regras, instituídos dentro de uma determinada cultura, sempre em transformação.

Aqui, a educação se demonstra em sua forma mais espontânea e abrangente. Nas brincadeiras das crianças, na mediação do adulto, nas trocas de experiências, no desbravamento da natureza. Existe sempre uma situação de aprendizagem e isso pressupõe a presença de um agente que ensina. É assim que o fenômeno educativo se apresenta nas estruturas sociais simples.

A partir do momento em que os saberes vão se aprimorando, as sociedades passam a se organizar de maneira mais complexa, de acordo com seu grau de necessidade de conhecimento. Ocorre, então, tanto a transformação das formas educativas quanto da cultura, gerando as divisões sociais de trabalho e as relações de poder. O trabalho aqui é entendido, *a priori*, como atividade educativa de produção humana e, *a posteriori*, como atividade de produção material. Conseqüentemente, a sociedade “[...] começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber” (BRANDÃO, 2007, p. 16).

Pensando nas formas sociais de condução e controle do processo de ensino-aprendizagem, as sociedades complexas instituem o ensino formal, no sentido literal do termo, criando situações próprias de aprendizagem, métodos e regras, e determina quem serão os executores desse tipo de educação.

É o começo de quando a sociedade separa e aos poucos opõe: o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe. Então é quando, entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de saber e de ensinar a saber. Este é o começo do momento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola [...]. (BRANDÃO, 2007, p. 27).

A educação escolar, desde os primórdios, está a serviço da segregação de classes. Na Grécia antiga, a diferença de classe e saber dos educandos produzia efeito, inclusive, sobre seus educadores. De um lado, os mestres-escola, que ensinavam para o trabalho; de outro, os pedagogos que instruíam para a vida e o poder social. Essa dupla concepção de educação, para o trabalho e para a cultura, implica no que se considera hoje a distinção entre saber técnico e teórico. O saber técnico está exclusivamente ligado ao trabalho para fins de sobrevivência. O saber teórico pressupõe o pleno desenvolvimento para a vida, o desenvolvimento de virtudes e o conhecimento da cultura, para a nobreza.

Os gregos sempre tiveram claro que o saber se dá pela educação, nas trocas interpessoais, nas relações interativas e afetivas (BRANDÃO, 2007, p. 38). Assim, para além do mestre-escola ou do professor artesão, a criança era confiada ao escravo pedagogo que o instruiria na educação de forma integral. O objetivo era a educação plena do homem, pela reunião mútua de suas faculdades psíquicas e corporais, entendidas como virtude e força, *paidéia*, com o ideal do cidadão pronto para servir aos interesses da pólis.

Com a percepção de que as ideias do Estado devem vir acima de qualquer coisa é que os gregos tornam a educação um projeto de Estado, cujo ideal era a perpetuação social das virtudes na nação, de modo que, nas conquistas bélicas, não houvesse a miscigenação da cultura e dos valores entre conquistadores e conquistados. Assim, a Grécia democratiza a cultura e passa a implementar a educação escolar como dever para seus cidadãos (BRANDÃO, 2007).

Na contramão da educação grega, Roma não apresenta qualquer indício de preocupação com a formação física e intelectual. A educação doméstica perdurou mais do que entre os gregos. Essa concepção estava voltada para o aspecto moral, para a renúncia de si em prol da comunidade igualada pelo trabalho. A educação é o modelo ideal da família e depois da comunidade.

Com o êxito da agricultura, os nobres romanos instituem seu império e, novamente, a partir das divisões de classes, surge a necessidade de divisão dos saberes, sendo estabelecidos modelos educativos para livres e escravos, senhores e servos. Percebe-se, assim, que as duas vertentes da educação romana não se diferem ideologicamente da educação grega, em termos de institucionalização do ensino: uma é a oficina do trabalho que comporta os filhos das classes consideradas inferiores; a outra é a escola livre, que contempla aqueles cujo futuro é o senhorio.

Finalmente, surge o caráter ideológico e colonizador da educação romana, na medida em que se espalham pelos povos conquistados na Europa. A educação serve como ideal hegemônico de conservação da cultura do dominador em detrimento da erradicação da cultura do conquistado.

A educação do conquistador invade, com armas mais poderosas do que a espada, a vida e a cultura dos conquistados. A educação que serve, longe da Pátria, aos filhos dos soldados e funcionários romanos sediados entre os povos vencidos, serve também para impor sobre eles a vontade e a visão de mundo do dominador. (BRANDÃO, 2007, p. 52-53).

Ante o exposto, fica evidente que a educação escolar sempre esteve a serviço da propagação e perpetuação da cultura dominante. Nos dias atuais, isso se acentua quando se depara com as sequelas da industrialização no ideário escolar brasileiro. Esse cenário é mais bem caracterizado por Saviani (2019).

A concepção capitalista trouxe uma nova determinação para as relações entre educação e trabalho. Com o advento da industrialização, o processo produtivo alterou a estrutura social, que resultou na passagem da agricultura para a indústria. Nela, o saber não é só uma potência intelectual, é também potência material (SAVIANI, 2019). Essa concepção acabou deslocando a cultura natural para a cultura social, passando a requerer das pessoas o básico de conhecimentos culturais das classes dominantes. Percebe-se, então, a necessidade de ensinar a

ler e escrever, atrelada ao desenvolvimento profissional, para a operacionalização técnica. A cultura intelectual passa a se impor como exigência generalizada e a escola se torna o instrumento de disseminação desse tipo de cultura.

O advento da indústria moderna resultou na simplificação dos ofícios e reduziu a necessidade de qualificação específica, devido à introdução da maquinaria, que tinha por objetivo a otimização da necessidade de mão de obra humana qualificada. “Pela maquinaria, que não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, de potência espiritual em potência material” (SAVIANI, 2019, p. 39).

Essa nova forma de organização trouxe novos paradigmas para as relações sociais. “Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola” (SAVIANI, 2019, p. 39). Assim, os sistemas de ensino passaram a ser pensados a partir da lógica produtivista, erigindo a escola como forma principal e dominante da educação. Nesse sentido, a Revolução Industrial também causou uma revolução educacional, na qual se observa cisão entre conhecimento e operacionalização. A educação deixa de ter significado global e é sintetizada na escola, atribuindo valor hegemônico ao conhecimento científico.

A escola, como concebida em nossos dias, não está aberta aos diferentes modos de produção de conhecimento ou às diferentes formas de expressão do fenômeno educativo. Ela, a serviço da cultura padrão e dominante, está pautada no saber sistematizado, no conhecimento elaborado, a serviço da cultura da elite e não da cultura popular.

A educação, nesse sistema, apresenta-se para a sociedade escondendo sua verdadeira intenção. Assim,

[...] em qualquer tipo de ordem social, quanto mais a educação autoritária e classicista é expressão de um poder autoritário de uma sociedade classista, tanto mais ela procura apresentar-se como uma prática humanamente legítima, exercida em nome de leis legítimas e "para o bem de todos". A ideologia que fala através das leis, decretos e projetos da educação autoritária nega acima de tudo que ela seja uma pedagogia contra o homem – contra a verdadeira liberdade do homem através do saber, liberdade que existe através da verdadeira igualdade entre os homens. (BRANDÃO, 2007, p. 96).

Ideologicamente e estrategicamente, esse sistema produtivista “[...] oculta o fato de que o exercício desta educação consagra a desigualdade que deveria destruir, pois afirma como ideia o que nega como prática” (BRANDÃO, 2007, p. 97). Nota-se, nessa perspectiva, movimentos distintos: o primeiro é negar a educação enquanto fenômeno humano; o segundo é limitar a escola como único lugar para que se desenvolva a prática educativa. Esse último se revela ainda

mais grave quando pensamos que a educação oferecida pelo sistema concebe a educação como bem material.

A educação se caracteriza justamente em caminho contrário à concepção produtivista e reprodutivista, pois é um bem não material,

[...] cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas que se estabelecem entre os homens. (SAVIANI, 2019, p. 44).

Embora a escola se manifeste nesse contexto alienante, ela também exerce um papel fundamental no nosso modelo de sociedade, e mesmo que não seja o único lugar onde ocorra o fenômeno educativo, tornou-se o mais importante. Reúne, portanto, um aspecto duplo, alienador e democrático. Daí que se faz necessário recorrer à pedagogia histórico-crítica, na tentativa de compreender a relação dialética do processo educativo institucional e as possibilidades de superação desse dilema.

Nessa concepção pedagógica, a escola assume um papel crítico e o conhecimento é o principal aliado no processo de transformação social. A escola é vista como um espaço de mediação que transforma o saber popular, espontâneo, em saber sistematizado, científico. A relação dialética desse processo de mediação torna possível a coexistência tanto do saber da cultura popular quanto do saber da cultura erudita, por meio de novas ligações que enriquecem as anteriores.

Essa perspectiva de mediação pressupõe que indivíduos estejam agindo uns sobre os outros na produção do saber, que, embora venha da espontaneidade, precisa sistematizar-se para tornar-se um saber produzido. A partir disso, emerge a especificidade dos estudos pedagógicos, entendido como ciência da educação, cujo objeto e métodos são próprios.

Diferentemente das ciências naturais, que se preocupam com os fenômenos naturais, e das ciências humanas, que visam identificar os fenômenos culturais, a ciência da educação “[...] preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais, necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2019, p. 44). Em outras palavras, a ciência da educação, compreendida na Pedagogia, estuda o fenômeno educacional a partir da relação entre os indivíduos, isto é, da prática e práxis educativa, cujo princípio e finalidade a educação se dá a partir da própria educação, em seus aspectos práticos e teóricos.

4 DA PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, defende-se a Pedagogia como ciência da educação, cuja identidade não se mistura nem se confunde com as ciências da educação. Apresenta-se a fundamentação teórica desta concepção, embasado em teóricos como Libâneo, Pimenta, Franco, Pinto, Marques, Severino, Houssaye, Schmied-kowarzik, Mazzotti e Saviani, que sustentam essa posição teórico-epistemológica.

Compreende-se a Pedagogia como um saber legítimo, com problemáticas e campo de investigação próprio, que devem ser respeitados por sua especificidade. Dá-se início, portanto, referendando o Manifesto a favor dos pedagogos, como introdução da discussão que se pretende fazer sobre o estatuto científico da Pedagogia.

4.1 MANIFESTO A FAVOR DOS PEDAGOGOS

Considera-se que:

- a pedagogia é legítima;
- a pedagogia é um saber legítimo;
- a pedagogia produz saberes legítimos e historicamente legitimados;
- a pedagogia produz saberes específicos;
- a formação pedagógica é legítima;
- a formação pedagógica é específica;
- a formação pedagógica deve ser construída em torno desses saberes legítimos e específicos;
- a formação pedagógica deve ser construída pelos pedagogos;
- os saberes pedagógicos se produzem na articulação de ações realizadas, de concepções científicas e didáticas, de convicções normativas e de intenções filosóficas;
- os saberes pedagógicos são produzidos pelos pedagogos;
- os saberes pedagógicos se inscrevem em uma tradição de pedagogos (Sócrates, Comenius, Pestalozzi, Dewey, Oury, etc.);
- os saberes pedagógicos de tal tradição são tão legítimos quanto os saberes sobre a educação produzidos pelos filósofos e pelos cientistas da educação (Platão, Rousseau, Durkheim, Piaget, etc.);
- os saberes pedagógicos não podem ser confundidos com os saberes disciplinares;
- os saberes pedagógicos não podem ser confundidos com os saberes sobre a educação, o ensino e a pedagogia;
- os saberes pedagógicos não poderiam ser reduzidos aos saberes didáticos, devendo, ao contrário, articular-se sobre eles;
- a pedagogia não exclui os outros saberes, ela os articula na formação;
- ninguém pode dizer-se pedagogo se não aceitar teorizar suas práticas e submetê-las à discussão;

- os saberes pedagógicos, por sua vez, também são capazes de gerar saberes sobre a pedagogia, a educação e a humanidade. A pedagogia é portadora de uma abordagem específica do homem e de seu dever;
- na formação pedagógica, somente os pedagogos estão aptos a articular os saberes pedagógicos com os saberes disciplinares e com os saberes sobre a educação, o ensino e a pedagogia;
- na formação pedagógica, somente os pedagogos podem assumir a articulação desses saberes, pois é o que comprovam em sua prática profissional;
- a formação pedagógica deve ser assumida pelos pedagogos, assim como sua legitimidade de formadores é mantida por sua legitimidade de pedagogos;
- a formação pedagógica supõe a instauração, o respeito e o reconhecimento de um espaço institucional autônomo e específico que não seja submetido aos saberes disciplinares ou didáticos nem aos saberes sobre a educação, o ensino e a pedagogia; [...]. (HOUSSAYE *et al.*, 2004, p. 7-8).

4.2 DA ORIGEM DO TERMO PEDAGOGIA

A palavra “Pedagogia” tem origem na Grécia Antiga, derivada das palavras *paidós* (criança) e *agogé* (condução), assim, em seu sentido etimológico significa, literalmente, “[...] aquele que conduzia a criança à escola [...]” (PINTO, 2011, p. 41). No decorrer da história da civilização ocidental, a Pedagogia se tornou sinônimo de educação, “[...] entendida como modo de apreender ou de instruir o processo educativo” (SAVIANI, 2008, p. 1).

Já em sua gênese, a Pedagogia conserva importantes características; a primeira, por estar relacionada com a educação (desenvolvendo uma reflexão ligada à filosofia); a segunda, por trazer consigo a relação de classes na educação, considerando que, segundo Pinto (2011), o escravo era quem conduzia o filho (menino) do cidadão grego para a escola; a terceira, nos aspectos empíricos e práticos, inerentes ao sistema de ensino. Além disso, é possível destacar um quarto aspecto, o fato de a figura do pedagogo não se confundir com a do professor.

O pedagogo conduzia a criança num processo educacional mais amplo, ligado à preparação do menino para o convívio pleno na sociedade (fase adulta), de acordo com os valores éticos e morais daquele tempo, que consistia no desenvolvimento das virtudes do homem a favor da *pólis*, conceito presente na *paideia*⁵. A instrução ficava à cabo dos “mestres-escola” que figuram à imagem do professor em nossos dias.

⁵ Cabe destacar que a “paideia” já é um conceito mais elaborado de educação (formação ética da Grécia Antiga, que incluía temas como Ginástica, Gramática, Retórica, Música, Matemática, Geografia, História Natural e Filosofia), com vistas à formação integral “[...] do homem, através do contato orgânico com a cultura, organizada em curso de estudos, com o centro dedicado aos *studia humanitatis*, que amadurece por intermédio da reflexão estética e filosófica e encontra na pedagogia - na teorização da educação subtraída à influência única do costume seu próprio guia. Todo o mundo grego e helenístico, de Platão a Plotino, até Juliano, o Apóstata, e, no âmbito cristão, até Orígenes, elaborará com constância e segundo diversos modelos este ideal

É preciso mencionar, ainda, que a educação aparece como realidade irrefutável cuja origem se confunde com a do próprio homem. “Na medida em que o homem se empenha em compreendê-la e busca intervir nela de maneira intencional, vai construindo um saber específico” (SAVIANI, 2008, p. 1), chegando à contemporaneidade fortemente associado ao termo “Pedagogia”. Ao longo dos séculos, a Pedagogia foi vítima de diversos tipos de negacionismos. Contudo, constituiu uma rica tradição teórica e científica acerca da prática educativa, e ainda está em constante movimento de construção de saberes.

Saviani (2008) indica que as características reflexivas da educação, bem como o sentido empírico e prático, unificaram-se, a partir do século XVII, nos esforços de Comenius, que se empenhou em construir uma metodologia para a educação, por meio de um sistema pedagógico alinhado com os princípios da didática, entendida como a arte de ensinar tudo a todos.

Evidentemente, as contribuições de Comenius provocaram a abertura de caminhos que conduziram a Pedagogia ao *status* científico. Contudo, é com Herbart que a Pedagogia se torna uma disciplina autônoma, cujos princípios se dividem na finalidade da educação com base na ética, e meios educacionais com base na didática e na psicologia (SAVIANI, 2008). É preciso levar em conta a análise que Franco (2008) faz a respeito do modelo pedagógico de Herbart, quando diz que a pretensão de cientificização proposta por ele busca qualificar o sentido artístico da educação, próprio da prática educativa e não necessariamente separar arte de ciência.

A Pedagogia e a problemática pedagógica se estenderam dos gregos aos romanos e por todos os séculos subsequentes, mesmo com tantas tentativas de erradicação da Pedagogia em cada época. Com efeito, nem sempre a problemática pedagógica foi considerada dentro do termo “Pedagogia ou pedagógico”, muito embora, tanto a Pedagogia quanto a problemática pedagógica sejam de origem grega, cuja cultura exerceu forte influência em diversas civilizações, entre elas, a latina (SAVIANI, 2008).

Na passagem da língua grega para a língua latina, houve variações do termo “Pedagogia”, dando origem ao “*paedagogatus*”, como substantivo masculino que significa educação, instrução; “*paedagogus*” e “*paedagoga*”, com sentido de pedagogo, preceptor, aquele que conduz; e “*paedagogium*”, substantivo neutro cujo significado se atribui tanto para o conceito de escola destinada aos escravos quanto para as crianças que a frequentavam. Essas variações fizeram com que as problemáticas pedagógicas fossem tomadas por expressões como

de formação humana, que virá a constituir, como salientou Jaeger, o produto mais alto e complexo, mais típico da elaboração cultural grega e um dos legados mais ricos da cultura ocidental por parte do mundo antigo” (CAMBI, 1999, p. 49).

“*institutio*” ou “*paedagogatus*”. Saviani (2008) destaca que essa constatação pode ser feita nas obras de Quintiliano, Montaigne, Santo Agostinho, que versam sobre a temática da educação e da problemática pedagógica, sem mencionar o termo Pedagogia.

Na França, por exemplo, o termo pedagogia foi recusado por muito tempo pela sua conotação considerada pejorativa, remetendo ao escravo, mestre-pedante e autoritário. Saviani (2008) aponta que as obras de Condorcet não mencionam nenhuma vez o termo Pedagogia, embora já se tivesse consolidado na tradição francesa seu significado associado à ciência da educação.

Foi a partir do século XIX que se generalizou a utilização do termo Pedagogia “[...] para designar a conexão entre elaboração consciente da ideia de educação e o fazer consciente do processo educativo, o que ocorreu mais fortemente nas línguas germânicas e latinas do que nas anglo-saxônicas” (SAVIANI, 2008, p. 6). No século XX, a busca pelo estatuto científico da Pedagogia ganha força na Europa e, conseqüentemente, no Brasil, principalmente em meados da década de 1960, com o surgimento das concepções teórico-críticas, tais como as defendidas por Freire, Saviani, Libâneo, entre outros.

4.3 PEDAGOGIA: O DILEMA ENTRE ARTE E CIÊNCIA

Antes de abordar a questão dilema entre arte e ciência, no que se refere à Pedagogia, é preciso lembrar que o conceito de arte que se apresenta neste tópico não tem relação com o sentido estético e sensível das formas; trata-se da compreensão de arte no sentido de fazer artesanal, manual, como produção, modo de fazer. Essa noção de arte é proposta por Herbart, quando trata do saber pedagógico. Ele buscava articular de alguma forma arte e ciência na prática educativa.

Embora a Pedagogia seja compreendida e reconhecida desde os primórdios como ciência da educação – isso quando pensamos na aplicação do termo propriamente dito – existe um dilema ainda não superado em relação ao seu entendimento como arte e como ciência, ora isolados, ora concomitantemente. Mesmo parecendo uma questão de menor importância, não é. Segundo Franco (2008), essa variedade de conceitos carrega indefinições históricas mal resolvidas, que ainda refletem tanto no termo como na concepção científica da Pedagogia. Segundo ela, não se trata da oposição entre ciência e arte, mas como essas ações científicas ou artísticas sofreram alterações de sentido ao longo da transformação histórica, estabelecendo o cerne do problema pedagógico, que está longe de ser solucionado: “[...] a articulação da teoria

com a prática, a questão da ciência da prática que não será tecnologia, a questão de encontrar o espaço da pedagogia na interseção dessas contradições” (FRANCO, 2008, p. 26).

Nota-se, na postura de muitos teóricos, um posicionamento a favor da Pedagogia como ciência. Mas a aproximação ou a confusão entre Pedagogia e educação faz com que ciência e arte não se equalizem, gerando “[...] posturas excludentes: ser ciência não comporta simultaneamente ser arte” (FRANCO, 2008, p. 27). Esse conflito parece ter solução quando se pensa na Pedagogia como ciência normativa, isto é, “[...] à pedagogia, como ciência, caberá a reflexão dos fins e a busca de meios para a concretização da educação” (FRANCO, 2008, p. 27). Assim, a dimensão artística da educação será prerrogativa dos meios utilizados pela Pedagogia. Neste sentido, o essencial para a Pedagogia é a finalidade educativa, e seu objeto é o homem em formação, objeto complexo, que precisa de uma formação diferenciada nas ciências afins, sem perder de vista seu objeto.

O problema, aparentemente resolvido, encontra outro obstáculo, qual seja, a impossibilidade de a Pedagogia se estabelecer como ciência dentro dos cânones positivistas. É bem verdade que os pedagogos não foram feitos para fazer ciência em laboratórios, mas isso não torna impossível sua ascensão ao campo científico. É preciso considerar que os pedagogos não são formados adequadamente para a pesquisa, o que dificulta os caminhos para estabelecer seus próprios métodos e fundamentar suas próprias epistemologias.

Dessa fragilidade formativa surge a necessidade de recorrer às áreas do conhecimento já constituídas no campo científico: a psicologia e a sociologia, principalmente. Nessa conjuntura, o fazer pedagógico vai se esvaindo, empobrecendo e limitando-se, de forma que sua própria atividade criadora vai se transformando em aplicadora das descobertas de outras ciências. Veja que o experimento em si não é o problema, mas, sim, a falta de ação pedagógica sobre eles. Além disso, há de se considerar o aspecto intuitivo e empírico do fazer educativo, sua função criadora dentro do contexto da prática e da sua necessidade real.

Autores como Pedro Anísio e Andrade Filho apontavam, em sua época, a discordância “[...] do modo como a atitude científica impregna a teoria e a prática pedagógica” (FRANCO, 2008, p. 30). Rebelaram-se contra os testes de QI, recusando-se a aceitar que os alunos tenham sua inteligência limitada a um teste. Eles veem nisso um fracasso anunciado e previsível, no lugar onde era esperado êxito. Isso porque a dimensão quantitativa psicológica precisa dar lugar a uma dimensão pedagogicamente qualitativa (FRANCO, 2008).

Franco (2008) ilustra bem a questão quando menciona os esforços que os pedagogos têm que fazer para arrumar uma prática construtivista que dê conta da teoria psicogenética, proposta por Piaget. Certamente, essa é uma herança da Pedagogia científica iniciada por

Comenius e Herbart, na qual se estabeleceu a teoria do método com base no experimento. É interessante observar como tem sido difícil, ao longo da história, construir um estatuto epistemológico da e para a Pedagogia. Nesse processo de cientificização impõe-se, de um lado, o entusiasmo e novas perspectivas para a ciência pedagógica e, de outro, rachaduras epistemológicas, crises identitárias e desconforto entre aqueles que são criadores e práticos do processo educativo (pedagogos e professores).

Com efeito, para se constituir como ciência, a Pedagogia precisou se adequar às imposições lógicas que fundamentavam as ciências da época. Ao se pautar, principalmente, nos saberes da psicologia e da sociologia, por meio da lógica experimental, distanciou-se das relações práticas e do saber-fazer da prática educativa, território genuinamente artesanal dos artistas práticos. Embora essa posição traga, ainda hoje, consequências problemáticas, foram os caminhos possíveis pelos quais a Pedagogia se enveredou para constituir-se como ciência. Eis aqui o aspecto positivo e negativo de uma iniciação científica tão problemática.

4.4 PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA: CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS

Nota-se, na trajetória da ciência pedagógica, que ela sempre esteve a serviço da educação e de suas problemáticas. Comenius, visando resolver os problemas educacionais da sua época e atribuir um caráter científico para a Pedagogia, desenvolveu sua proposta de educação, que ficou conhecida como didática. Em Herbart, por sua vez, tem-se a referência da Pedagogia como ciência da educação. Ele “[...] dá à psicologia a base experimental que funcionará como propedêutica à pedagogia, imprimindo a esta a orientação ética da educação” (FRANCO, 2008, p. 32). Na visão de Herbart, a prática educativa não poderá se transformar em arte pedagógica sem estar estruturada num sistema organizado de princípios, isto é, sem embasar-se numa ciência pedagógica.

Verifica-se, então, que o propósito de cientificização da Pedagogia por Herbart consiste em qualificar a arte pedagógica, na qual se admite, dentro da concepção científica, o saber-fazer da prática educativa como um saber artesanal e artístico. Ele procurou alinhar as contradições existentes alternando entre as bases filosóficas e as bases psicológicas. Ao inserir a dimensão ética da Pedagogia, no intuito de formar o caráter moral do estudante, ele acaba impondo um reducionismo à Pedagogia, pois a limita ao campo instrucional. Inicia-se com ele uma postura positivista da ciência da educação e, paralelamente, fecha as portas para a Pedagogia como ciência, porque Herbart acaba reduzindo o educacional ao instrucional, unificando o conceito

de educação e didática, ao propor uma ordem inversa, postulando que a instrução determina a educação (FRANCO, 2008).

Há que se considerar que estamos tratando de uma questão epistemológica crucial:

[...] ou consideramos a educação como projeto global, político, de formação de cidadãos, que reivindica meios de ensino para concretizar-se, ou consideramos, conforme Herbart, que será a instrução que deve organizar as percepções individuais no processo de ensino e que serão essas percepções que irão, na totalidade, compor a educação (FRANCO, 2008, p. 34).

Configuram-se, dessa forma, posicionamentos diferentes acerca da Pedagogia; ou ela está a serviço de um projeto político-social, no qual cabe a ela, como ciência da educação, ser mediadora das demandas políticas e das expectativas das práxis educativas; ou ela está a serviço da instrução, portanto, delimitada a um campo mais diretivo, menor e pouco transformador, já que perde seu caráter dialético.

Franco (2008, p. 35) entende que parte dos problemas epistemológicos que se enfrenta ainda hoje são consequência da expansão da “proposta de instrucionalização da prática”, fazendo com que a preocupação com a educação enquanto processo social, intencional e transformador, ou seja, a educação como objeto de estudo, fosse deixada em segundo plano, até mesmo “pelos próprios pedagogos”. Cabe ressaltar que não foi exatamente a proposta de Herbart que levou a Pedagogia ao caminho da instrucionalização; ela apenas abriu espaço para essa possibilidade.

Na abertura dessas novas possibilidades, diferentes configurações foram incorporadas à pedagogia científica. Os discípulos da pedagogia herbartiana produziram duas vertentes epistemológicas da Pedagogia: a pedagogia pragmatista-utilitarista e a pedagogia dialética. Depois incorporaram as influências da psicologia cognitivista e do empirismo alemão, até chegar na pedagogia científica francesa (FRANCO, 2008).

Antes de explicitar brevemente essas vertentes da epistemologia pedagógica, cabe um parêntese sobre o momento histórico, impulsionador do progresso científico. No século XIX, as ciências se demonstram cada vez mais importantes para implementar o processo de industrialização, que progredia aceleradamente. Nesse contexto, a sociedade requeria da educação a formação técnica e especializada da população produtiva, momento em que a Alemanha é a principal difusora de pesquisas científicas. Dessa forma, as pesquisas científicas, que se organizavam em torno da organicidade da relevância social de cada ciência, passam a estar a serviço da instrumentalização do processo industrial, utilizando a epistemologia positivista (FRANCO, 2008). Não foi diferente com a Pedagogia.

É possível, então, observar a Pedagogia com perspectivas epistemológicas de enfoque científico-técnico (positivista) e de enfoque histórico-crítico (socialista). A hipótese que se tem assumido a este respeito está pautada numa lógica dialética que permite o surgimento de dois modelos de configuração social, simultaneamente, pautados nos interesses da burguesia e do proletariado. Percebe-se, então, que a Pedagogia se consolida como ciência (positivista) e se afasta da filosofia, isto é, de seu compromisso ético formativo. Importa, agora, dedicar-se ao grande contingente que precisa ser escolarizado, de forma rápida e barata, em que a perspectiva pedagógica é rejeitada em detrimento da formação técnica de professores, longe do âmbito reflexivo e até mesmo experimental. Configura-se, nessa lógica, a educação como objeto das ciências sociais e a Pedagogia como tecnologia, cuja base mecanicista norteará a formação de professores.

Essas novas vertentes, oriundas das possibilidades abertas por Herbart, e disseminados por seus discípulos – Ziller e Rein –, tiveram maior influência na prática pedagógica americana do que na alemã, como se pode observar nas propostas de McMurrey e Dewey. Este último é o principal reformista do sistema de ensino americano, com forte influência sobre o Brasil. A ideologia assumida por essa concepção entende a Pedagogia como ciência da instrução. “O ensino torna-se tecnologia, não se fala mais de ensino como arte. A escola está preocupada com verdade, leis, ordem, induções e generalizações universais” (FRANCO, 2008, p. 40).

Surge, então, o grande questionamento: finda-se o conflito da Pedagogia como ciência e não como arte ou estamos falando do fim da própria Pedagogia? A resposta para essa questão parece encontrar solução na própria dialética pedagógica, que, embora sujeita às afeições da psicologia experimental, manteve latente seus aspectos políticos e filosóficos, os mesmos que “[...] tinham orientado seu resgate na modernidade [...]” (CAMBI, 1999, p. 502).

A pedagogia se mostra capaz de nutrir-se dos saberes e ideologias das ciências sociais, ao mesmo tempo que se consolida como um saber-chave da própria modernidade. No início do século XX, marcado por um contexto complexo, muitas experiências educacionais levam à concepção de educação ativa, na qual se evidencia uma nova concepção de infância, a indissociabilidade entre conhecimento e ação, teoria e prática, fundamentada num conceito de democracia e progresso, cuja participação do cidadão é condição necessária na vida social (CAMBI, 1999).

Nesse momento, a Pedagogia parece ter novamente visibilidade política e social, levando em conta sua identidade teórica e filosófica, visto que se preocupa com a prática, sem perder sua conotação científica. Impõe-se um momento de grande mistura e diversidade no campo do conhecimento pedagógico, com a incorporação das descobertas de outras ciências,

sobretudo da psicologia e da sociologia. Verifica-se, assim, o início da passagem da Pedagogia como ciência da educação para compor-se como uma das ciências da educação (FRANCO, 2008).

4.5 DIFERENTES CONFIGURAÇÕES DA PEDAGOGIA CIENTÍFICA

Dewey desenvolve uma Pedagogia pragmatista e utilitarista, uma vez que defende que a escola deve se identificar com um laboratório científico, instância política fomentadora da democracia, instância de integração da teoria com a prática educacional e instância informativa da cognição e da socialização. Seu trabalho foi significativo para a estruturação da ciência da educação e, por isso, torna-se um marco no caminho epistemológico da Pedagogia. A filosofia defendida nessa concepção está fundamentada na teoria da experiência, cuja base é a interação entre o sujeito e a natureza. Dewey entende que não é o papel da filosofia estabelecer os fins da educação, mas se constitui como instrumento que regularmente acompanha os fins alcançados, suas consequências e valores construídos. Portanto, não pode a filosofia “[...] oferecer um guia prévio à ação dos educadores” (FRANCO, 2008, p. 43).

Essa concepção pragmatista está envolta em um tipo de filosofia da experimentação que abarca “[...] um programa flexível de estudos e pressupõe o planejamento de forma cooperativa, e um respeito às possibilidades da infância” (FRANCO, 2008, p. 44). Advém do pragmatismo a ideia de a ciência da educação constituir-se dos problemas didáticos, abrindo caminhos para a unificação das identidades de professores e pedagogos. Pode-se inferir que uma grave decorrência desta concepção pragmatista, proposta por Dewey,

[...] será a submissão do pensamento à ação, cabendo à inteligência o papel de transformador da realidade no sentido utilitarista e colocando a reflexão apenas a partir de problemas dados e posteriores à ação. Isso pode produzir (e já produziu) um sofisticado processo de alienação com ares de conscientização, um sofisticado processo de submissão com formas de eficiência e uma limitação a processos criativos e discrepantes do consenso. (FRANCO, 2008, p. 44).

Outra concepção da Pedagogia como ciência está denominada como “Pedagogia dialética”. Essa concepção busca, principalmente, distinguir-se de uma Pedagogia essencialista ou existencialista (metafísica), adquirindo um caráter social e político, com vistas à construção do homem social como produto e produtor das condições sócio-históricas. A Pedagogia

dialética vai, então, incorporar o caráter histórico-crítico, cujas bases epistemológicas se encontram em Marx e Engels⁶ (FRANCO, 2008, p. 45).

Portanto, a Pedagogia dialética está inserida no contexto complexo das práxis sociais. Schmied-Kowarzik (1983) considera que os homens não são produtores de suas condições de vida; ao contrário, as condições de vida determinam o homem. Portanto, a produção humana não é interior, mas exterior. A práxis, porém, configura-se na tomada de consciência e na reflexão dessa condição, para tornar-se práxis revolucionária, isto é, tornar o homem produtor de sua realidade social. Logo,

[...] a práxis é ativa, devendo ser concebida como atividade que se renova continuamente e se constitui praticamente, através da unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. (FRANCO, 2008, p. 46).

Após a segunda metade do século XX, marcada pela predominância da teoria pragmatista-utilitarista, situada no contexto histórico da Guerra Fria, numa relação intrínseca entre tecnologia e poder, a Pedagogia se deteve mais na defesa de uma democracia liberal, na qual se buscava condições favoráveis para organização do capitalismo, para a organização dos sistemas de ensino eficientes e na pretensão de controle dos processos de cognição e aprendizagem.

Surge, aí, a Pedagogia cognitiva, que incorpora as contribuições da psicologia cognitivista (de Bruner, Bloom, Gagné, até Ausubel, Piaget, Vygotsky, Wallon e Leontiev). A psicologia comportamental também foi incorporada à Pedagogia, como influência do behaviorismo (Skinner), numa proposta da escola como “máquina de ensinar”. Esse era o espírito dado à Pedagogia na época. Mais uma vez, a Pedagogia se fortifica com base na instrução e desenvolve seu aspecto profissional operativo, o que resulta nos estudos sobre o currículo, aderindo a uma nova concepção sobre o assunto e colocando o professor como mero executor de ações previamente determinadas (FRANCO, 2008, p. 51).

A finalidade dessa concepção é homogeneizar a educação das massas e atender às demandas da indústria e do capital pela transmissão de valores e comportamentos adequados, por meio da instrução. O currículo não é pensado por um pedagogo, mas por um técnico, capaz de organizar, mecanicamente, as situações de aprendizagem. Mais uma vez, profissionais de outras áreas do conhecimento invadem o processo educativo que deveria ser pedagógico.

⁶ Não serão aprofundadas aqui as vertentes da corrente marxista; apenas são citadas para situar a base epistemológica da Pedagogia dialética. Contudo, corrobora-se com o pensamento de Franco (2008), quando considera que, a partir de Marx e Engels, não é mais possível referir-se à educação sem observar a realidade social, econômica e a luta de classes que constituem a realidade.

Pode-se dizer que a Pedagogia se envereda por um caminho técnico-científico, desviando ora para a tecnologia, ora para a psicologia genética, dando origem ao construtivismo. Essa concepção epistemológica, acarretou a inflexão da identidade não só do pedagogo, mas, principalmente, do professor. O pedagogo não precisa mais existir, pois não há que se pensar em finalidade, valores éticos, políticos e sociais, pois basta pensar em modelos de ação e garantir o controle tanto da distribuição quanto da aplicação desses modelos educacionais. Os professores deixam o exercício da criação para a execução, atribuindo a ele uma identidade estritamente técnica, quase que irreversível.

Concorda-se, portanto, com a visão de Franco (2008, p. 53):

O crescimento desses novos significados e dessas novas representações das finalidades da educação, que supervalorizam a organização da instrução e subestimam os destinos e os valores educativos, apequenam e alteram a identidade da pedagogia, fazendo-a abandonar seus ideais político-transformadores e encerrando-a nas salas de aula, onde seu papel passa a ser o de racionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino, no sentido instrumental.

Diante desta afirmação, é importante reportar-se à Pedagogia como dimensão reflexiva sobre o sentido da educação, suas implicações éticas, axiológicas, políticas, sociais e estéticas. Certamente, este é um espaço próprio da Pedagogia e de suas relações com a filosofia. Logo, é preciso pensar a Pedagogia numa dimensão entre filosofia e ciência.

4.6 PEDAGOGIA E FILOSOFIA

A racionalidade pura nunca foi um consenso histórico. Filosofia e ciência sempre se enfrentaram, diante de movimentos dialéticos, colocando em foco a importância da formação integral do homem, envolvendo tanto aspectos objetivos quanto subjetivos. A reflexão filosófica se demonstra essencial no sentido de uma aproximação, necessária, entre filosofia e ciência. Essa aproximação faz a Pedagogia seguir por caminhos que vão dos caminhos da compreensão, com procedimentos hermenêuticos, a caminhos positivistas, com procedimentos pragmáticos e utilitaristas.

Assim, observa-se que a filosofia, como dimensão reflexiva das ciências, sempre oscilou entre o enaltecimento da Pedagogia e a negação dela. O século XIX é, sem dúvida, um marco para a constituição da Pedagogia como ciência, em resposta às circunstâncias sociais e históricas da época. Ela vai se configurar, principalmente, contra o predomínio da racionalidade exclusiva, revelando uma forte consciência histórico-dialética para compreender a identidade do indivíduo e da própria existência.

Segundo Franco (2008, p. 54),

Na confluência e pela intermediação de pedagogos como Pestalozzi e Fröbel e filósofos como Schiller, Fichte, Schleiermacher e Dilthey, a pedagogia é remexida e reconfigurada por propostas e ações que realçam a atenção à camada desprivilegiada da população, enaltecem os novos conceitos de liberdade, afirmam-se nas possibilidades da intuição, realçam o papel dos sentimentos, do lúdico, colocam-se ao lado dos excluídos do processo educacional.

Inspirado na filosofia romântica alemã, Pestalozzi (1746-1827) busca alinhar experimentação educativa e reflexão pedagógica. Ele compreende a educação como formação humana, isto é, um processo integral da educação envolvendo as dimensões políticas, sociais e culturais. Nesse modelo, a dimensão instrucional da educação abrange a participação da cultura com o objetivo de emancipar por meio da interação. Por sua vez, Schiller (1759-1805) concentra seus estudos sobre a educação dos sentimentos por meio da arte, alinhando razão e sensibilidade. Tanto em Pestalozzi quanto em Schiller, nota-se a oposição radical ao utilitarismo pedagógico educacional. Busca-se compreender e formar o homem, considerando sua dimensão antropológica (FRANCO, 2008).

Outro filósofo com importantes contribuições nessa época foi Fichte (1762-1814). Embora adepto de um conceito de verdade absoluta, impacta a educação com sua concepção idealista, para resolver o problema da experiência. Dessa forma, também abre espaço para elevar os pensamentos educacionais do âmbito individual para o âmbito coletivo, por meio da autoconsciência. Prega a consciência da liberdade dentro de uma ordem ética superior, inspirado no bem comum e no dever do Estado. A dimensão ética é tomada na pessoa do educador (FRANCO, 2008).

Destaca-se, entre os filósofos e pedagogos da época, Schleiermacher (1768-1834). Mesmo sem conhecer a obra de Herbart, também se ocupa em defender a cientificidade da educação, aproximando teoria e práxis pedagógica. Ele compreende que a teoria emerge da práxis, isto é, da prática refletida em sua complexidade. Estrutura seu trabalho na compreensão hermenêutica da teoria, levando em conta as relações simbólicas presentes na realidade sociopolítica, considerando, nesse processo, o papel da historicidade e subjetividade. Admite a Pedagogia como ciência empírica, crítica e histórica (SCHMIED-KOWARZIK, 1983).

Dilthey (1833-1911), influenciado por essas ideias, também vai desenvolver uma concepção contra o utilitarismo e o pragmatismo, dando visibilidade ao aspecto histórico da educação, contrariando algumas concepções herbartianas e do psicologismo nos aspectos educativos. Nos seus pensamentos, toda filosofia é Pedagogia (FRANCO, 2008). Dito de outra forma, o papel da reflexão filosófica é promover a Pedagogia, ou seja, dar diretrizes sobre o que deve ser a educação, pela reflexão crítica. Isso porque a filosofia não pode refletir o futuro.

Ela se utiliza da historicidade para fundamentar suas reflexões, ao passo que a Pedagogia é a ciência que dará diretrizes para o futuro da sociedade, tendo a educação como dimensão transformadora e formativa, uma verdadeira *bildung*⁷.

Sem dúvida, o século XIX foi marcado por constantes transformações para as concepções educacionais. Filósofos e pedagogos buscaram responder às exigências educacionais de seu tempo, diante das modificações da estrutura social. Esse cenário de mudanças deixou a “[...] época aberta a novos redimensionamentos da questão da educação, da pedagogia” (FRANCO, 2008, p. 58). A Pedagogia se erigiu, nesse cenário, como mediadora dos conflitos e firmou-se como ciência da educação, ao demonstrar-se com caráter essencialmente ideológico e com seu compromisso ético perante a formação humana, cuja finalidade é a emancipação do homem.

Para a pedagogia, perder sua essência de prática social ideológica é perder parte de sua identidade. Parece-me que, à medida que a pedagogia se satisfaz com o fazer instrucional de sala de aula, da escola e deixa de priorizar a educação dos povos como projeto político-social que deve ser elaborado na mediação e na negociação com todos os anseios de diversos setores sociais, ela perde sua especificidade, perde poder de aglutinação e abre espaço para outros mecanismos de outras ciências que, sem a ótica do pedagógico, acabam por centrar os estudos da pedagogia quase que exclusivamente em processos instrucionais de sala de aula ou em processos cognitivos de apreensão da aprendizagem. (FRANCO, 2008, p. 59).

O que se tem refletido, concordando com Franco (2008), nas reflexões históricas e com Libâneo (2010), na atualidade, é que a abertura epistemológica proposta por Herbart, de limitar a Pedagogia ao aspecto instrucional, desviou o caminho da Pedagogia como ciência da educação, abrindo espaço para aquilo que se denomina, hoje, ciências da educação. O cenário é ainda mais desastroso quando se considera que os próprios pedagogos renunciaram à especificidade dos saberes pedagógicos. É interessante ainda notar que a Pedagogia na Alemanha, seguindo os passos da escola crítica de Frankfurt, caminhou, cada vez mais, para tornar-se ciência crítica e autônoma, ao passo que na França, nos Estados Unidos e, por consequência, no Brasil, perdeu espaço para as ciências da educação.

⁷ “A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, ‘cultura’ e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de ‘formação’ de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*.” (BERMAN, 1984, p. 142 apud SUAREZ, 2005, p. 193, grifo do autor). Cf. BERMAN, Antoine. *Bildung et Bildungsroman*. Paris: Gallimard, 1984. (Le temps de la Réflexion, v. 4).

4.7 PEDAGOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A abertura epistemológica, desencadeada por Herbart, fez com que a Pedagogia se tornasse autônoma e se dissociasse da filosofia. No entanto, isso não garantiu o retorno à sua origem como ciência da educação, tal como concebida na *paideia*. Ao distanciar-se da concepção pedagógico-filosófica, assumiu uma concepção técnico-científica, com substrato no pragmatismo utilitarista, decorrentes do positivismo.

A questão central da recusa da Pedagogia como ciência consistia na ideia de que

[...] ela não cobriria os requisitos de "cientificidade"; seria uma tarefa voltada para a prática, estando mais no campo da intuição e da arte do que no campo científico; não teria objeto de estudo próprio porque o fenômeno educativo é pluridimensional, assim como não disporia de um sistema claro e coerente de conceitos. (LIBÂNEO, 2010, p. 64).

Há de se observar, porém, que essas aparentes limitações epistemológicas também são extensíveis às ciências humanas de forma geral. Além disso, essas “[...] dificuldades epistemológicas não constituem razão suficiente para se ignorar a atividade prática correspondente ao campo de conhecimento pedagógico” (LIBÂNEO, 2010, p. 65). Entretanto, tal crítica fez com que a educação fosse “confiada” a outras ciências que estudam a problemática educativa, com a premissa de que elas tinham seus objetos mais bem definidos e métodos mais adequados, passíveis de comprovação e generalização.

Algumas correntes de pensamento, além de questionar a cientificidade da Pedagogia, ainda consideravam que a educação não poderia ser objeto de uma única ciência, devido a seu caráter pluralista. Por isso, não caberia uma ciência da educação, “[...] mas um conjunto de ciências da educação que auxiliam a compreensão do processo educativo” (MAZOTTI; OLIVEIRA, 2002, p. 35). Independentemente da corrente de pensamento, é comum a ideia de que o fato educacional é objeto a ser estudado, a despeito dos problemas epistemológicos que surgem em cada concepção.

Certamente, a Pedagogia não é a única ciência que investiga o fenômeno educativo. Outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia, a economia, e tantas outras, que se denominam “da educação”, procuram entender o fenômeno educativo a partir da sua perspectiva, com conceitos e métodos investigativos próprios. “A fecundidade destas ciências, no entanto, é de pouco valor para a investigação pedagógica” (PIMENTA, 2001, p. 45), pois, quando um psicólogo trabalha no campo educacional, sua investigação converge com o seu objeto, tal como poderia fazer se estivesse na clínica, isto é, ela se volta principalmente aos aspectos subjetivos, campo de atuação próprio desta ciência.

O que se pode notar, diante da afirmação acima, é que, quando se analisa o fenômeno educativo por vieses das outras ciências que não são da educação, mas que perpassam por ela – pela própria natureza complexa do fenômeno educacional –, os resultados convergem com a teoria e a prática do objeto científico tomado por elas, que, por sua vez, não são da educação. Portanto, o cientista de outra área do saber será incapaz de fazer Pedagogia. Por isso, Estrela (1992), pedagogo português, entende que, embora os resultados desses trabalhos tenham validade, tornam-se conhecimentos limitados para o campo pedagógico, com pouca ou nenhuma utilidade. Segundo ele, o desconhecimento ou a superficialidade do conhecimento das abordagens técnicas, teóricas e metodológicas das outras áreas do saber, permitem, apenas, uma integração parcial, por parte da Pedagogia, com os saberes produzidos.

Ao tomar como referência os saberes produzidos pelas outras ciências, como norteadores das práticas educativas, equivocadamente denominadas ciências da educação (ESTRELA, 1992), nega-se a especificidade do saber pedagógico e corrobora-se para a manutenção da tensão existente que distancia a teoria e a prática no campo educacional. Sobre isso, Mazzotti e Oliveira (2002, p. 29) asseveram que “[...] os conhecimentos apresentados pelas diversas ciências que tratam a educação nos parecem um caos, uma multidão de informações que dificilmente conseguimos coordenar”.

A hipótese que se tem assumido sobre a questão é a de que as demais ciências que estudam o fenômeno educativo não têm a educação por objeto, apenas perpassam por ela. Assim, fazem um recorte do fenômeno, considerando-o de forma fragmentada para extrair dele aquilo que interessa ao seu campo disciplinar. Ao lançar mão dessas teorias para nortear seu trabalho, o educador percebe que elas não são funcionais, pois apresentam uma série de contradições, que as tornam não condizentes com a prática.

Além disso, parece que as ciências da educação se configuram como uma solução simplista e reducionista dos problemas educacionais (pedagógicos), já que é mais fácil buscar nas ciências já consolidadas uma epistemologia substituta do que enfrentar os desafios de buscar caminhos outros que levem a uma epistemologia própria da educação, do ato pedagógico. Entretanto, é preciso ter em mente que

O não-enfrentamento da questão epistemológica da educação dificulta aos educadores tanto a articulação das pesquisas que eventualmente se realizam nessa área, como a formulação de pesquisas necessárias que estão sendo indicadas pelas urgências da prática social da educação. E, conseqüentemente, a superação dos problemas contemporaneamente postos. (PIMENTA, 2001, p. 41).

Visto que a educação enfrenta grandes dificuldades epistemológicas, tanto na definição de sua natureza como de seu objeto e método, que ainda não parecem tão claros, muitos afirmam

que defender seu estatuto científico pela configuração de uma ciência própria (Pedagogia) é uma perda de tempo, impossibilitando a superação desse dilema epistemológico. Na verdade, o que se observa nesse movimento negacionista é uma “debandada epistemológica”, que se distancia cada vez mais de uma solução coerente e condizente com a complexidade do fenômeno educativo.

O problema epistemológico precisa ser enfrentado e, certamente, a pesquisa educacional é o caminho para esse enfrentamento. Contudo, o que se percebe é que, embora as ciências da educação tenham contribuído, de alguma forma, para enfatizar que existe o fato pedagógico (PINTO, 2011), elas também têm prestado um desserviço à Pedagogia, pois emprestam à investigação educacional um falso estatuto de cientificidade, escondendo as verdadeiras fragilidades dessas ciências da educação, como especializações das ciências humanas que teorizam sem intervenção prática no fenômeno educativo (CARVALHO, 1988⁸ apud PIMENTA, 2001).

O que se põe em evidência aqui é que o fenômeno educativo deve partir e retornar a ele mesmo, o que não acontece nas denominadas ciências da educação. Elas apreendem de forma fragmentada e retornam os resultados das pesquisas para seus próprios objetos. Impõe-se daí duas dificuldades, uma de estabelecer um campo teórico próprio da práxis educativa, outra de formular problemáticas sem decorrência à prática com fundamentos em teorizações abstratas, isto é, distante da realidade. Com efeito, “[...] a Pedagogia transforma-se num campo de aplicação dos princípios de outras ciências e reduz-se a uma prática que se fundamenta em metodologias e teorias que pertencem a outros domínios científicos” (ESTRELA, 1992, p. 13).

Consequentemente,

[...] os profissionais da educação tiveram usurpados o direito e a legitimidade de elaborar o saber pedagógico. Isso teve consequências dramáticas, em particular no que diz respeito à formação dos profissionais da educação. Podemos, então, afirmar que a ciência da educação e, logo, as ciências da educação constituíram-se sobre a morte da pedagogia. (HOUSSAYE, 2004, p. 9).

Do que foi exposto até aqui, verifica-se que a Pedagogia, como ciência da educação, tem seu caráter singular negado ao longo da história, diante das suas dificuldades epistemológicas, que a impossibilitavam de ascender ao campo científico de moldes positivistas. Assim, passa a conotar um sentido pluralista, por meio das ciências da educação, para constituir-se como ciência. Entretanto, essa debandada epistemológica quase resultou em sua erradicação, na medida em que as ciências da educação pareciam ser suficientes para dar conta do fenômeno educativo, se não

⁸ CARVALHO, Adalberto Dias de. **Epistemologia das ciências da educação**. Porto, Afrontamento, 1988 (Biblioteca das Ciências Humanas).

fosse pela especificidade do “real pedagógico” (ESTRELA, 1992), que evidenciava o conflito entre teoria e prática por ter sua problemática tratada de fora da complexidade do fenômeno educativo, trazendo teorias fragmentadas como respostas aos problemas educativos derivados da práxis pedagógica. É justamente essa problemática que leva à necessidade de uma Ciência da Educação, que para nós consiste na Pedagogia.

4.8 O DILEMA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Parece ser um discurso comum, no âmbito educacional, o distanciamento entre teoria e prática, com um certo desprezo pelas teorias pedagógicas, como se elas não interferissem nas práticas educativas cotidianas, o famoso ditado “na prática, a teoria é outra”, isto é, as teorias se configuram como meras especulações que não condizem com a prática das pessoas.

Essa crítica pode ser compreendida em duas vertentes: a primeira, em distinguir qual teoria é adequada para o objeto em questão; a segunda, por considerar que existem teorias que estão situadas dentro do fenômeno educativo, mas fora das relações pedagógicas.

Quando se pensa nos argumentos sobre o fazer educativo, afirmando uma posição de forma definitiva, fecham-se as portas para o diálogo e para a argumentação, estabelecendo um critério único para todos. Tanto o desprezo pela teoria quanto a admissão da teoria como verdade absoluta são formas dogmáticas de supressão do debate. O debate não pode se situar apenas no aspecto da falácia, mas também não pode ser alheio às práticas e contextos nos quais está inserido. É nesse sentido que se põe o paradigma entre teoria e prática.

Ao passo que se manifestam aqueles que detratam a teoria, é preciso lembrar que, ao defenderem a tese de que a teoria aplicada não condiz com a prática, estão formulando uma nova teoria. Ao negar a teoria, recai-se no erro de achar que as ações humanas não são refletidas, explicáveis ou compreensíveis, sendo tão somente a ação pela ação (MAZZOTTI, 2001). Além disso, esse discurso esconde, por vezes, outras problemáticas, que vão desde a dúvida em relação a que teoria utilizar diante de determinada situação ou a própria ignorância delas.

Entretanto, existe outra hipótese a ser considerada, qual seja, a desqualificação da Pedagogia enquanto ciência da educação pelas outras ciências, que também estão inseridas dentro do fenômeno educativo. Supondo que outras áreas do conhecimento “mais consagradas” tenham métodos mais objetivos e limites mais claros para validar a qualidade de seus enunciados, entendem que, por sua prerrogativa de “status” científico, podem garantir que suas produções são verdadeiras e universais, inculcando no erro de julgar o caráter da ciência como único, universal e inquestionável (MAZZOTTI, 2001).

Por isso, a maneira mais adequada de manter o diálogo contínuo entre os saberes é a científica. Ao contrário do pensamento de muitos, inclusive dos próprios cientistas, não há um abismo entre o senso comum e o senso crítico (científico), e não tem a ciência a prerrogativa de estabelecer uma verdade absoluta (SANTOS, 2008).

Essas afirmações podem ser compreendidas nos aspectos históricos e filosóficos, pois à medida que a sociedade foi se desenvolvendo, a ciência moderna se deslocou do senso comum para construir conhecimentos de forma metodológica e sistematizada, mantendo-o em seu caráter esotérico⁹. Contudo, ao fragmentar a realidade em objetos isolados, deu origem ao questionamento que levou à “revolução epistemológica” (SANTOS, 2008), resultante na ciência pós-moderna.

A ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado.

Ao contrário, a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida. A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. Essa dimensão aflora em algumas das características do conhecimento do senso comum. (SANTOS, 2008, p. 88-89).

É nessa concepção de ciência que esta pesquisa se apoia para defender a ideia de continuidade do diálogo entre as diferentes formas de produção de conhecimento para a construção do saber pedagógico. Isso porque o processo de argumentação precisa estabelecer o contraditório, os aspectos prós e contras, evidenciando os enunciados mais adequados ao objeto.

Não é mais aceitável a ideia de verdade absoluta e saberes imutáveis. A todo momento são feitas novas descobertas e redescobertas, a ciência confirma saberes populares, e saberes populares, de alguma forma, evidenciam a ineficácia de alguns saberes científicos, ao menos no que diz respeito à aplicação prática do conceito.

A crítica realizada por Santos (2008) aplica-se perfeitamente a problemática pedagógica, sobretudo no que diz respeito à relação teoria e prática. É recorrente a forma com que se estabelecem as teorias sobre educação por parte das “ciências da educação”, sem nenhuma recorrência à prática,

⁹ No sentido filosófico do termo.

ao saber comum, à realidade. São teorias verticais e fragmentadas, que pouco ou nada contribuem para uma prática educativa efetiva e significativa. Não se pode admitir uma teoria da educação que não seja formulada a partir dos saberes práticos, daquilo que é comum. É preciso, portanto, rever a concepção tradicional e moderna de ciência, para dar lugar a uma ciência da complexidade (MORIN, 2014), ou como propõe Santos (2008), uma ciência pós-moderna. Dito de outra forma, não se pode falar numa ciência da educação sob os moldes positivistas.

É nesse sentido que se compreende a Pedagogia como ciência da educação, justamente por entender que é uma ciência da e para a prática, que emerge das relações práticas. No subitem que se segue, trata-se dessa questão de forma mais pontual.

4.9 A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Em primeiro lugar, é preciso lembrar a posição desta pesquisa acerca de a educação não se restringir ao aspecto instrucional e institucional. Para esta pesquisa, a educação é um fenômeno humano que acontece na sociedade de forma global, nas modalidades formais, não formais e informais, como prática mediadora da formação humana, em todos os aspectos de sua complexidade. É na esfera social “[...] que surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas” (LIBÂNEO, 2010, p. 26-27).

Concorda-se com Beillerot (1985¹⁰ apud LIBÂNEO, 2010), quando diz que se está diante de uma sociedade pedagógica, evidenciando que o poder pedagógico vem se acentuando nas esferas formais e não formais. Assim, as ações pedagógicas ocorrem na família, nos meios de comunicação, na escola, nos movimentos sociais, na mídia de forma geral, nas redes sociais, nos jogos e brinquedos, na propaganda, na economia, nas empresas, no serviço público, nas ações de assistência social, na medicina e em muitas outras esferas da sociedade. É notório que se está diante de novas realidades em relação ao conhecimento e à formação, por isso, reconhece-se a necessidade de uma formação integral do ser humano nos aspectos culturais, subjetivos, éticos, políticos, estéticos e sociais, pois “[...] o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo as esferas mais amplas da educação informal e não-formal” (LIBÂNEO, 2010, p. 28).

Mesmo diante dessa ampliação (ou reconhecimento) dos espaços pedagógicos, a Pedagogia e os pedagogos continuam sendo excluídos do meio intelectual e reféns dos

¹⁰ BEILLEROT, Jacky. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés Editora, 1985.

reducionismos do campo educativo. Não se trata de negar a importância das ciências da educação para a Pedagogia; trata-se de buscar caminhos que articulem e integrem esses saberes produzidos, na construção de uma teoria pedagógica, fundamentada em sua identidade epistemológica, como articuladora de um projeto de sociedade.

Conforme observa Marques (1990, p. 79),

Como nunca, são atuais e decisivos os desafios postos à educação. O trabalho especializa-se, intelectualiza-se e se diversifica. As relações humanas e as responsabilidades sociais multiplicam-se e se superpõem, exigentes de uma visão abrangente dos problemas, embasadas por informações amplamente circulantes e permanentes e pela reflexão coletiva, para as opções em que se engaja o futuro. Multiplicam-se os dinamismos e as expressões culturais, de que importa saber servir-se para aceder à plenitude humana. São todas necessidades educativas que se prolongam por toda a vida de todos os homens e que se realizam em permanente tensão entre as condições materiais e a criatividade histórica, entre autoridade e liberdade, entre os conhecimentos especializados e a formação humano-genérica. Tensões que só a prática pedagógica resolve, não uma prática intuitiva apenas, mas uma prática exigente de um componente substancial de reflexão coletiva e de pesquisas co-participadas.

Com efeito, a Pedagogia precisa estar a serviço da humanidade, desenvolvendo seu papel político de refletir, avaliar e discutir as finalidades e as dimensões axiológicas da educação, dentro de um determinado tempo e espaço. Ela deve conduzir o homem ao caminho da humanização, em uma ação inclusiva e participativa, explícita e democrática. Assume, desta forma, uma posição em favor da liberdade e emancipação do homem em suas relações dialéticas com a cultura, com a política e com a sociedade. A pedagogia é crucial ao homem, em sua formação humana e cultural (FRANCO, 2008). Ela deve buscar espaços libertadores, por meio da crítica e da autocrítica, de sua própria epistemologia e metodologia.

Segundo Houssaye (2004, p. 10), a pedagogia “[...] é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativa pela mesma pessoa, em uma mesma pessoa, o pedagogo é antes de mais nada um prático teórico da ação educativa”, isto é, o pedagogo conjuga teoria e prática em sua própria ação. É nessa relação – teoria e prática – que surge a Pedagogia, como ciência da e para a educação. O pedagogo não pode ser apenas prático, nem apenas teórico, ele deve estar no meio dessas ações prático-teóricas.

Nesta perspectiva, a Pedagogia assume destaque em relação às outras ciências que perpassam pelo fenômeno educativo, uma vez que seu objeto é, genuinamente, a educação. Ela parte dele e volta-se para ele. Em outras palavras, ela parte da prática educativa para investigar, identificar, analisar e compreender os problemas educativos que estão situados numa sociedade historicamente determinada e, nesse processo crítico-reflexivo, desenvolve sua teoria. Essa é a via específica da pedagogia “[...] uma proposta prática, mas ao mesmo tempo uma teoria da

situação educativa referida a essa prática, ou seja, uma teoria da situação pedagógica” (HOUSSAYE, 2004, p. 12).

Para Schmied-Kowarzik (1983), a Pedagogia é uma ciência prática, cuja relação teoria e prática se estabelece como fator fundamental. Ela deve evidenciar e comprovar a relação entre teoria e prática a partir de si mesma. Nota-se que a relação teoria e prática pode ser entendida, *a priori*, como uma questão simples, se for considerado que a prática corresponde à educação e a teoria à ciência da educação. Com efeito, a teoria seria investigadora da prática e a prática seria a base da teoria, estabelecendo uma relação de interdependência uma da outra. Contudo, essa simples caracterização, por si mesma, já demonstra toda a complexidade da realidade dialética na qual a Pedagogia está inserida. “É preciso lembrar que, além da pedagogia, nenhuma outra das ciências ‘burguesas’ tradicionais ensinadas atualmente nas universidades conhece este problema da mediação entre teoria e prática” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 11).

Na medicina ou no direito, por exemplo, a relação teoria e prática é suprimida pelas imposições normativas e técnicas, sem necessidade de submissão à prática. Nas ciências sociais e humanas, esse dilema também não é reconhecido, por tomar como ponto de partida um fato predeterminado, ou seja, decisões e comportamentos de indivíduos, grupos ou relações sociais.

A relação teoria e prática é sempre presente no aspecto pedagógico e pode ser observada sob diferentes perspectivas. Na prática da educação, surge como elaboração teórica das situações práticas para indicar procedimentos futuros ao educador. No âmbito da pesquisa da ciência da educação, está presente nas particularidades da pesquisa em elucidar a práxis como orientadora para prática dos educadores. Na formação de professores, coaduna prática e pesquisa na condição de compreensão teórica da prática e condução dela à práxis por meio da teoria (SCHMIED-KOWARZIK, 1983). Em síntese, trata-se de “[...] uma explicação teórica dos fundamentos filosóficos da relação teoria e prática na pedagogia” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 10).

É evidente que todo saber tem sua utilidade, mas os saberes construídos pelas ciências do conhecimento não servem de fundamentação para o saber pedagógico, pois este não pode ser tomado por situações pré-estabelecidas; ele surge apenas nas situações práticas, em que se reconhece a dimensão dialética da teoria e da prática, na qual se exige do educador objetivos claramente definidos, posicionamento e decisões, com uma fundamentação ética e política, cuja finalidade seja a humanização. Aqui é importante destacar que, embora a postura política nunca seja neutra na relação teoria e prática e na relação educador-educando, a Pedagogia deve estar a serviço da práxis humanizadora e não da ideologia política.

A Pedagogia não pode perder de vista sua dimensão dialética. Caso isso acontecesse, ela negaria a si própria como ciência e seria incapaz de influir na práxis educativa. Quando se refere à dimensão dialética, quer-se dizer que ela não pode estar fora da prática e apenas no campo teórico. O pensamento dialético evidencia que as situações educacionais são um movimento constante de conexões de sentido em que a ação educacional precisa ser determinada pedagogicamente, não como uma análise determinista da realidade educacional, mas como um parâmetro para que o educador se conscientize da responsabilidade de sua ação educativa.

Também defendendo a concepção científica da Pedagogia, Libâneo (2010) entende que ela se ocupa dos processos educativos, métodos e maneira de ensinar. Contudo, compreende que ela tem significado bem mais amplo. Para ele,

[...] ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”). O *pedagógico* refere-se às finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem as formas organizativas e metodológicas da ação educativa. (LIBÂNEO, 2010, p. 30, grifo do autor).

E conclui,

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. Nesse sentido, educação é *o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais* (LIBÂNEO, 2010, p. 30, grifo do autor).

Para ele, a educação é uma prática social voltada para a existência humana, individual e grupal, cujo objetivo é “[...] realizar nos sujeitos humanos as características de ‘ser humano’” (LIBÂNEO, 2010, p. 30). Observada a dimensão dialética e antagônica da sociedade, e as relações de exploração existentes, a educação precisa assumir posição emancipatória, para transformar a realidade social.

Assim como são muitas as práticas educativas, também são muitas as pedagogias: escolar, familiar, sindical, hospitalar, empresarial, entre outras. Esse fato reafirma a especificidade da Pedagogia, com uma problemática peculiar e um terreno de investigação próprio. A educação se associa a processos de comunicação e interação pelos quais se assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes e valores. Logo, a mediação é um atributo intrínseco da educação. Esse processo de formação humana, mediado pela educação, constitui o objeto de estudo da Pedagogia.

Sobre isso, destaca Marques (1990, p. 145):

À Pedagogia cumpre considerar os públicos diferenciados como sujeitos coletivos dos processos educativos, que só são relevantes e efetivos/eficazes na medida em que coletivamente entendidos, organizados e conduzidos. Tais processos se dão, desde nos lugares das relações educativas imediatas e diretas, tais os grupos primários, os grupos de convivência, de trabalho, de lazer, a sala de aula e, no interior dela, os subgrupos de alunos e de professores, até nas articulações mais amplas mediadas por organizações e instituições de natureza econômica, política, cultural, educacional, etc., com suas redes internas de comunicação e funcionamento e com suas redes externas, de relações umas com as outras na e com a sociedade abrangente, onde se travam as lutas decisivas para a estruturação global da sociedade. [...] Voltada a essa esfera pública ampla, cumpre leve a Pedagogia os educadores a trabalharem a opinião pública, no sentido de educar a vontade pública como vontade política esclarecida quanto às exigências da emancipação humana.

Essa concepção da Pedagogia não permite que ela se estabeleça como ciência sob a égide positivista. É preciso estabelecer um novo paradigma, que leve em conta toda gama de complexidade que abrange o fenômeno educativo. A capacidade de criação contínua do processo educativo exige uma forma dialética, na qual o que determina é, ao mesmo tempo, por ele determinado. Em outras palavras, a prática educativa só pode ser teorizada a partir dela mesma.

A Pedagogia deve produzir conhecimento pedagógico e formar-se a partir deles. Isso não a impede de buscar nas outras áreas do conhecimento referências para sua prática, nem a torna inferior. Pelo contrário, evidencia-se sua especificidade e exclusividade no trato das questões educacionais. Ela se constrói como ciência da educação, ao passo que as demais ciências sociais e humanas tomam a educação por temas, não como objeto.

4.10 DAS PRÁXIS EDUCATIVAS ÀS PRÁXIS PEDAGÓGICAS

Já se falou que o dilema teoria e prática na educação é um dilema intrínseco e exclusivo da Pedagogia. Mas, sendo a Pedagogia uma prática intencional, ela precisa transcender a ideia de que a prática é uma simples ação e entender a prática como práxis educativa. O conceito de práxis aqui assumido implica na ação refletida e intencional da prática educativa que leva à transformação das condições existenciais entre o homem e a natureza e o homem e ele mesmo. Assim, a práxis pode transformar tanto a teoria que a determina como a prática que concretiza (FRANCO, 2008). Portanto, a prática pode ser entendida como ação transformadora e criadora, mas também pode ser conformadora e organizadora. É no movimento dialético da realidade ontológica que a práxis educativa dá lugar à práxis pedagógica, como um projeto educacional de humanização.

Nesse sentido, pode-se diferenciar práxis educativa de práxis pedagógica. A práxis educativa transcende a ideia da prática por si só, “[...] ela caracteriza-se pela ação intencional e reflexiva da prática” (FRANCO, 2008, p. 83). Por muito tempo, acreditou-se que as práxis educativas eram exclusivas dos espaços formais, mas esse paradigma parece estar mudando diante de uma sociedade cada vez mais pedagógica. A práxis pedagógica, por sua vez, é compreendida como “[...] a ação teórico-prática dessa ciência (pedagogia) sobre seu objeto, que é a práxis educativa” (FRANCO, 2008, p. 84).

No decorrer da história, a práxis pedagógica privilegiou, exclusivamente, as práxis educativas escolares. No entanto, à medida que a sociedade se desenvolveu, diluindo as fronteiras entre educação formal e não formal, faz-se cada vez mais necessário uma práxis pedagógica integradora nos ambientes de aprendizagem e formação. “A práxis pedagógica será o exercício do fazer científico da pedagogia sobre as práxis educativas” (FRANCO, 2008, p. 84). Cumpre à Pedagogia o papel de transformar o senso comum pedagógico; a dimensão artesanal, intuitiva e espontânea, em atos científicos; e a dimensão interpretativa das teorias implícitas nas práxis, por meio de ações refletidas, fundamentações teóricas, críticas e autocríticas, num sentido cada vez mais emancipatório.

4.11 COORDENADAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA PRÓPRIA DA PEDAGOGIA

É preciso lembrar que a Pedagogia não é um produto das ciências da educação, pois, na perspectiva histórica, ela antecede cada uma delas. Mas, embora autônoma, não pode pretender se constituir independente das demais áreas do saber. Não se trata de emprestar métodos das outras ciências para estabelecer seu estatuto científico. A história da educação tem demonstrado que esse método quase erradicou a ciência pedagógica, transformando-a em disciplina tecnológica de aplicação de saberes alheios, instrumental. Trata-se de uma proposta interdisciplinar¹¹ que reúne os diferentes saberes produzidos sobre a educação e os direciona para o fazer pedagógico, alicerçado no paradigma da complexidade (MORIN, 2006).

¹¹ O termo interdisciplinar é adequado para a questão, quando vislumbrado dentro de um contexto integrador, onde os saberes se complementam, sem a necessidade de ceder às pressões do dualismo excludente que acomete a sociedade ocidental. Tem-se claro que, durante muito tempo e para alguns teóricos, devido à deturpação do conceito, a interdisciplinaridade assumiu uma postura hegemônica, sob a égide da inclusão, quando, na realidade, excluía os saberes e áreas do conhecimento consideradas de menor importância pela ideologia dominante. Contudo, pretende-se aqui resgatá-la na perspectiva da complexidade, associada à concepção da transdisciplinaridade, assumida por Morin (2012), para nos referir ao conjunto de saberes de várias áreas do conhecimento articulados, em todos os aspectos, a favor do processo formativo.

Nesse sentido, a interdisciplina

[...] é a coordenação de diversas disciplinas com vistas a tratar mais adequadamente um tema, um assunto, um objeto que se apresenta como comum a cada uma delas. Os problemas teóricos e metodológicos que emergem nas circunstâncias nas quais se requer uma interdisciplina não são diferentes daqueles que se apresentam para cada disciplina. (MAZZOTTI; OLIVEIRA, 2002, p. 76).

Entende-se, aqui, “[...] a interdisciplinaridade em seu sentido próprio: a coordenação de teorias de diversas disciplinas para apreender um objeto que cada uma delas é incapaz de realizar” (MAZZOTTI; OLIVEIRA, 2002, p. 77). A Pedagogia é a ciência da educação, portanto, interdisciplinar por natureza. Ela precisa desenvolver um diálogo produtivo entre as disciplinas do conhecimento para compreender os aspectos educacionais em sua globalidade e complexidade, sem com isso perder de vista seu objeto, a práxis educativa.

O paradigma da complexidade é compreendido como contraposição ao paradigma cartesiano, que busca uma verdade absoluta e o estabelecimento de leis universais para os fenômenos humanos e sociais, tais como nas ciências exatas. Essa concepção encontra substrato em Edgar Morin, que, a partir do conceito de auto-organização, da teoria da informação, dos sistemas e da cibernética, desenvolve a noção de complexidade como conceito norteador de sua cosmovisão. Trata-se de uma cosmovisão que comporta e acolhe a incerteza, a confusão e a desordem, como princípio auto-organizador, na medida em que procura respostas e possibilidades para as insuficiências do pensamento simplificador, reducional e fragmentado. (MORIN, 2006).

Para ele, a complexidade se estabelece como um desafio, não como respostas imediatistas e simplificadoras dos problemas da existência, tampouco como forma oportunista de racionalização. É um exercício de refletir por meio da complicação existente nas inúmeras possibilidades de interrelações humanas, que são incertas, controversas, antagônicas e imperfeitas. A própria dimensão da complexidade precisa ser vista de forma complexa, para não se tornar uma saída simplificadora. Busca-se, portanto, um saber que, reconhecendo sua incapacidade de onisciência, não se permite constituir como fragmento da realidade, nem como verdade absoluta; seu eixo norteador é a incerteza, imprevisibilidade.

Por pensamento dialético, postula-se que a realidade não é algo metafísico, mas uma construção histórico-social, como uma totalidade articulada. Por olhar fenomenológico, considera que é preciso ir além do aparente na investigação das práxis educativas, mergulhar a fundo no fenômeno para trazer à luz os aspectos encobertos pelas impressões iniciais da realidade e buscar a essência das leis que antecedem e fundamentam o fenômeno. Por fim, por

fazer crítico, refere especificamente a prática científica da Pedagogia, por meio da metodologia formativo-emancipatória, numa perspectiva dialética de uma Pedagogia da e para a educação.

Esse pensamento parece ir na direção do que propõe Marques (1990), quando diz que a construção do método teórico-científico da Pedagogia deve levar em conta três dimensões de operacionalização: a hermenêutica, a dimensão crítico-reflexiva e a dimensão instrumental. Para ele, a constituição de um método próprio da Pedagogia não pode se dar de maneira generalizada por meio de leis absolutas. E afirma:

O método constrói-se como discurso em que se articula a lógica interna, o travamento da prática discursiva orientada pela anteposição de seus pressupostos teóricos e de suas condições de operacionalização. Anteposição que necessita de contínuo ser repostas no desenvolver da prática pedagógica, que, ao ser conduzida pela teoria, também a constrói e reformula. Em ação recorrente, performativa e concriativa, o método, ao ser gerado pela teoria, a regenera.

O método é a presença ativa dos sujeitos do conhecimento, a vigilância, a disciplina interior e coletiva, a concriatividade, aplicadas constantemente ao desenvolvimento da atividade cognitiva explícita, de maneira que nela não se reifique ou degenere a concepção teórico-crítica da produtividade da história como ruptura de sentido, no seio da unidade dos muitos sentidos restabelecida pela hermenêutica das tradições. A teoria só pode manter e desenvolver suas virtualidades à custa de uma recriação intelectual permanente dos sujeitos entre si e com os objetos de seus mundos. (MARQUES, 1990, p. 113-114).

Com efeito, o método na Pedagogia significa flexibilidade, pois ele é gerado pela teoria e é capaz de ressignificá-la a cada movimento. Traduz-se como iniciativa, arte, capacidade de pensamento e invenção, em que os homens são capazes de referendar seu próprio conhecimento, de se transformarem e transformar as condições de sua existência por meio de suas ações como possibilidades outras de relação com a natureza e com seus semelhantes. Em síntese, poder-se-ia dizer que o método teórico-científico da Pedagogia se define pela articulação de seus pressupostos constitutivos com as suas condições de operacionalização.

Vista sob a dimensão hermenêutica, a Pedagogia precisa se situar no tempo para desvendar seu sentido histórico. Assume lugar privilegiado na interpretação histórica do real sentido da educação, olhando o primado da tradição para se libertar dos limites historicamente impostos. Esse movimento de retrogradar permite observar tanto os sentidos que agem sobre a subjetividade quanto as condições materiais que os sustentam. A Pedagogia “[...] realiza assim sua função de tornar compreensível o processo da educação em sua concretude histórica” (MARQUES, 1990, p. 105).

Entretanto, a dimensão hermenêutica não é suficiente para a ação pedagógica, para além da interpretação dos contextos que permitem compreender as finalidades da educação no presente. É preciso levar em conta a dimensão crítico-reflexiva da Pedagogia, isto é, sua

capacidade transformadora, precedida por uma teoria. Marques (1990) entende que o pedagogo precisa buscar o sentido que quer dar às próprias ações. Esse apontamento corrobora com o que diz Houssaye (2004, p. 10) sobre a Pedagogia ser “[...] a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativa pela mesma pessoa, na mesma pessoa”, e o pedagogo, o prático-teórico da educação. “O portador das ciências e o sujeito das práticas é sempre o homem e é próprio do homem que se encontra em possibilidades de se humanizar” (MARQUES, 1990, p. 115).

É justamente por essa concepção que a Pedagogia pode se realizar na qualidade de ciência sob o primado da prática, pois o ponto de partida e ponto de chegada dela “[...] são as relações educativas em que se defrontam educadores e educandos na imediatez de práticas concretas/determinadas” (MARQUES, 1990, p. 115). O que se busca fundamentar sobre essa dimensão crítico-reflexiva da Pedagogia é que ela acontece no decorrer das ações e precisa refletir sobre as possibilidades e teorizá-las na mesma imediatez e dinâmica em que a prática acontece. Não é possível refletir e teorizar do lugar do observador, nem parar o movimento para investigá-lo. Troca-se, portanto, os pneus do carro com ele em movimento, ou seja, faz-se a Pedagogia no movimento e durante o movimento dialético da existência humana.

Segundo Marques (1990), uma vez que a Pedagogia está a serviço da educação emancipatória, ela precisa enfrentar os desafios postos pela prática para estabelecer sua postura ética e política, na coordenação de valores e dos planos de ação coletiva, além de entender que o aspecto coletivo também pressupõe aspirações individuais. De modo crítico e reflexivo, é preciso questionar os fundamentos das convicções, preferências e atitudes que circunscrevem as ações coletivas inseridas numa situação opressora e distorcida da realidade. Sobre essa situação é que a razão crítico-reflexiva trabalha, com a finalidade de produzir conhecimentos pedagógicos que conduzam à consciência, à emancipação e à transformação da realidade posta.

Não basta, porém, à Pedagogia conformar-se com as dimensões hermenêuticas e crítico-reflexivas. Ela precisa, sobretudo, de sua dimensão instrumental. A racionalidade instrumental pressupõe controle técnico e específico sobre os processos objetivados, “[...] não sobre objetos em si como quereria um objetivismo ingênuo, mas sobre uma realidade empírica constituída como tal pelos intercâmbios do homem com a natureza” (MARQUES, 1990, p. 123). Seu interesse fundamental “[...] é o tecnológico-estratégico da intervenção manipulatória do sujeito sobre o mundo” (MARQUES, 1990, p. 123).

As relações educativas são dadas pela mediação em um humano e social previamente estabelecido, mas também em construção, em que se dão as ações criativas e objetivas, com limites e possibilidades. Portanto,

Incumbe à Pedagogia, em sua dimensão instrumentalizadora, assumir as contribuições da racionalidade instrumental: a) no que se refere aos saberes e técnicas do mundo da vida na esfera da cultura local (de modo especial, de como nela vivem os educadores sua cultura), da cultura específica de cada faixa etária; b) no que se refere ao patrimônio do saber desenvolvido no estado atual das ciências cujos conteúdos são trabalhados pelas disciplinas do ensino; c) no que se refere às ciências que tratam das condições (biológicas, psíquicas, sociais, etc.) da educação, às tecnologias educacionais apropriadas, aos procedimentos regulados, à didática e às metodologias específicas, aos materiais instrucionais. (MARQUES, 1990, p. 124).

Contudo, ao assumir essa função, a Pedagogia precisa estar atenta aos diversos sujeitos e suas relações históricas com os objetos, harmonizando a relação sujeito-objeto, sem estabelecer uma relação hegemônica de um sobre o outro, conforme o fazer absolutista, com a primazia do objeto. Dessa forma, para estabelecer os conteúdos do ensino, a Pedagogia precisa, em primeira instância, ter uma compreensão crítica deles, uma vez que todo saber traz consigo as intencionalidades com as quais foram produzidos. Nesse movimento, a compreensão crítica permite desarmar os dispositivos ideológicos para promover uma educação emancipadora.

Neste sentido, a dimensão instrumental da Pedagogia funciona como tradução das informações científicas, artísticas e culturais que considera relevantes, para a linguagem dinâmica da vida. Dito de outra forma,

Interpretar os resultados das ciências, os conceitos com que operam e as possibilidades de se aplicarem tecnologicamente é traduzi-las para os horizontes das expectativas dos educandos nas práticas em que se empenham ou empenharão, nas suas convicções e crenças, conceitos e normas, nos seus interesses prático-vitais (MARQUES, 1990, p. 125).

Deve, portanto, a proposta pedagógica partir de suas intenções próprias, prévia e claramente estabelecidas, por meio da compreensão crítica e da interpretação hermenêutica, estabelecer seus critérios e prioridades na seleção, ordenação e graduação dos conteúdos, como expressão viva, orgânica, do que ocorre nos processos de ensino-aprendizagem. Essas propostas exigem reflexão permanente sobre os aspectos curriculares, sobre como são tratados os conteúdos, normas e valores presentes na rotina educacional, sobre a prática avaliativa e todas as demais questões que permeiam as práxis educativas, com a finalidade de desvelar o que está oculto nas propostas de ensino, sobretudo, na prática educativa institucionalizada.

Cabe à Pedagogia o papel de analisar e propor procedimentos metodológicos, didáticos e técnicos exigidos pelo processo de ensino-aprendizagem, fundamentados nas práticas científicas pertinentes à realidade educacional de cada sociedade histórica, e apropriados às expectativas dos sujeitos coletivos e individuais a que se destina. De igual forma, deve refletir sobre a eficiência dos materiais didáticos, seus objetivos e fins, permitindo que todos os agentes do processo educativo (educador/educando) exerçam pleno domínio e controle sobre ele. O

educador precisa assumir sua identidade como responsável pela organização e condução das práticas educativas e como produtor de conhecimentos, especificamente pedagógicos.

Reflete-se, contudo, que, mesmo tendo ascendido ao campo científico, a Pedagogia ainda tem um longo caminho a percorrer para libertar-se dos paradigmas das ciências da educação e referendar seu próprio estatuto científico e metodologia. Esse caminho começa com a necessidade de uma sólida formação, capaz de articular os saberes científicos, teóricos, metodológicos e técnicos necessários ao processo educativo, com o objetivo de construir a identidade específica do pedagogo e sua função essencial na sociedade. O capítulo a seguir pretende elucidar os aspectos específicos dessa formação.

5 DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO: FORMAÇÃO E CAMPO DE ATUAÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se o conceito de identidade assumido neste trabalho e a possibilidade de caminhos abertos para a construção da identidade, formativa e profissional, do pedagogo, com vistas à sua inserção e atuação nas diferentes modalidades das práticas educativas próprias do fenômeno educacional. Para tanto, defende-se a especificidade da formação do pedagogo e dos saberes pedagógicos, por meio de uma sólida formação, por meio de um currículo capaz de abranger os aspectos éticos, científicos, sociais, políticos, culturais, técnicos e docentes, entendidos como aspectos basilares indispensáveis para a formação do pedagogo, situada nos cursos de graduação em Pedagogia, em nível de bacharelado e de licenciatura.

5.1 DO CONCEITO DE IDENTIDADE

Antes de adentrar a discussão sobre a identidade profissional do pedagogo, é preciso fundamentar a noção de identidade assumida neste trabalho. Compreende-se que

[...] a identidade não é aquilo que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado duma “identificação” contingente. É o resultado duma dupla operação linguística: diferenciação e generalização. A primeira visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém: a identidade é diferença. A segunda é aquela que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é a pertença comum. Essas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado. Este paradoxo não pode ser resolvido enquanto não se tiver em conta o elemento comum a estas duas operações: a identificação de e pelo outro. Não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, assim como as alteridades, variam historicamente e dependem de seu contexto de definição. (DUBAR, 2006, p. 8-9).

Ao longo da história, a concepção de identidade sofreu fortes influências de duas vertentes: a essencialista e a existencialista. A primeira pressupõe que as características do ser estão dadas previamente, são imutáveis e atemporais. A segunda, compreende que o homem se constitui a partir de sua experiência com a realidade, que não é estática; ao contrário, está em constante movimento, e por isso a identidade não pode ser algo absoluto, mas sempre em construção.

Para além do paradigma essencialista e existencialista, é preciso lembrar que o fenômeno educativo está inserido numa gama de complexidade que não permite conformidade com o pensamento dualista, o que é e o que não é. A complexidade compreende que esse

paradoxo, na realidade, é a própria identidade em movimento, aquilo que caracteriza o sujeito e o torna individual e aquilo que o torna coletivo. A definição de Dubar (2006) sobre identidade se aproxima, então, da perspectiva da complexidade proposta por Morin (2012), na tríade indivíduo/sociedade/espécie, como elementos inseparáveis e epistemologicamente soldados, dando origem ao ser uno e simultaneamente múltiplo, histórica e contextualmente constituído.

Essa noção de identidade permite compreender que tanto a identidade individual quanto as “grandes identidades¹²” forjam o complexo humano, evidenciando a interrelação das categorias internas e externas de identificação, o “para o Outro e para Si” (MORIN, 2021; DUBAR, 2006). É preciso destacar, ainda, que a construção da identidade é mediada pelas forças produtivas das relações de trabalho, por meio da socialização profissional, que evocam as características identitárias do sujeito individual e coletivo, e as características do sujeito profissional. De acordo com Dubar (2012, p. 358), a

[...] socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente.

5.2 DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO

Falar sobre a identidade do pedagogo é um assunto muito espinhoso e polêmico, simultaneamente fecundo e obscuro. A ideia aqui consiste em defender a construção desta identidade por uma perspectiva teórico-epistemológica, no intuito de encontrar caminhos para a construção de uma identidade genuinamente pedagógica, sem nenhuma pretensão de delimitá-la. Ao contrário, objetiva-se expandir a atual concepção que engloba a identidade do pedagogo.

A opção por uma reflexão teórico-epistemológica, fundamentada, principalmente, em Libâneo (2010), Severino (1996) e Franco (2008), faz-se necessária, na medida em que a maioria das pesquisas que dão voz aos egressos do CP trazem em suas conclusões uma base identitária quase que exclusivamente docente. No entanto, o que se propõe, nesta reflexão, é delinear a identidade do pedagogo de um lugar que, embora intimamente ligada com a concepção docente, permita transcender a conjunção entre a identidade do docente e a identidade do pedagogo.

Tem-se reafirmado, ao longo deste trabalho, momentos históricos diferentes que conceberam a Pedagogia a partir de diversas perspectivas, dada a realidade sócio-histórica da

¹² Terminologia utilizada por Edgar Morin (2012), para se referir à identidade social, que por sua vez é constituída pela esfera cultural e política.

educação. Esse dinamismo também se faz presente no que se refere à construção da identidade profissional do pedagogo. Uma vez que a identidade é permeada por fatores internos e externos, e historicamente constituída, entende-se que o profissional pedagogo assume uma dupla denotação identitária: aquela que se constrói em sua prática profissional e aquela que se constrói em decorrência de sua formação humana e profissional.

Parte daí o nó que envolve a caracterização do pedagogo na atualidade. Em decorrência das necessidades históricas e dos desafios que a Pedagogia enfrentou para ascender ao campo científico, o pedagogo assumiu outras prerrogativas que acabaram conduzindo-o para uma identificação (fusão) com a figura do professor. Entende-se que esse movimento foi um dos responsáveis pela descaracterização da Pedagogia e, conseqüentemente, do pedagogo.

Destarte, no que se refere à constituição da identidade do pedagogo pela prática profissional, será preciso primeiro que sua figura seja resgatada na sociedade e na academia brasileira, já que o campo investigativo da educação continua à cabo das “ciências da educação”, desqualificando a importância e a necessidade de uma ciência da educação (Pedagogia). Assim, a (re)construção de sua identidade profissional prática se configura como segunda etapa, com longo caminho a percorrer, já que essa identidade deverá ser construída no cotidiano, por meio da prática destes agentes do saber-fazer pedagógico.

Quando se fala que a identidade prática do pedagogo se configura como segunda etapa, não se está considerando-a como de segunda ordem de importância, até porque, uma vez que a Pedagogia é uma ciência “da e para a prática” educacional, será, primordialmente, a ação do pedagogo, entendida como práxis educativa, que caracterizará e objetivará a identidade deste agente. Contudo, para que seja conduzido à prática, é imprescindível que o pedagogo passe por uma formação adequada que o subsidie para a prática, de modo que a identidade formativa precede a identidade prática.

Essa formação não se limita apenas à academia, tendo em vista que a própria identidade subjetiva, em constante construção na esfera das interações sociais e interpessoais, também é responsável pela postura ética e política desse agente. Não obstante, a formação acadêmica e profissional deste agente será fundamental para nortear suas ações e reflexões. É neste caminho que se pretende defender, teórica e epistemologicamente, a importância de caracterizar a identidade formativa do pedagogo, referenciando e ampliando seu campo de atuação, para além das instituições formais e da atividade docente.

No Brasil, por exemplo, é escassa a publicação de pesquisas que falam da identidade do pedagogo, ao passo que o tema identidade docente é cada vez mais recorrente entre os trabalhos acadêmicos, referendados com o termo “estudos pedagógicos” (LIBÂNEO, 2010, p. 122). A

tradição pedagógica no país, cujo lastro é a docência, é, sem dúvidas, a grande responsável por esse equívoco epistemológico e teórico. Algo parecido ocorre no campo da didática, mas este não é o espaço adequado para aprofundar a discussão, ainda que os temas estejam intrinsecamente conectados.

Tendo em vista a reflexão de Dubar (2006) sobre a construção da identidade, dois processos precisam ser evidenciados: a diferenciação e a generalização; isto é, aquilo que diferencia e aquilo que torna comum, que aproxima. Nesse sentido, será necessário destacar o que diferencia o pedagogo do professor e o que os aproxima. Vale lembrar que a Pedagogia “[...] é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias [...]” e seu objetivo “[...] se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e o contexto em que ocorre” (LIBÂNEO, 2010, p. 38).

Segundo Libâneo (2010, p. 52, grifos do autor), o

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. Em outras palavras, o pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.

A partir desta visão do profissional pedagogo, é possível destacar que ele se diferencia do professor em seu campo de atuação. Enquanto o professor está restrito às instituições escolares, o pedagogo transita entre as várias instâncias da prática educativa, em suas diferentes modalidades e manifestações, isto é, onde quer que demande a necessidade da prática educativa intencional, há ali a necessidade de um pedagogo. É importante, contudo, lembrar que o autor apresenta uma concepção expandida do pedagogo.

Ele entende que há dois tipos de pedagogos, o *lato* e o *stricto sensu*.

São pedagogos *lato sensu* os professores de todos os níveis de ensino e os demais profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa, especialmente no campo dos saberes e de modos de ação, em suas várias manifestações e modalidades; eles são, genuinamente pedagogos. Certamente, é também legítimo identificar como pedagogo *stricto sensu* aqueles especialistas que, sem restringir sua atividade profissional ao ensino, dedicam-se a atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições. (LIBÂNEO, 2010, p. 37).

Notoriamente, a perspectiva do autor não tem a intenção de unificar as identidades, mas evidenciar que são complementares, embora distintas. O fundamento de sua argumentação tem o intuito de afirmar “[...] que o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente,

embora todo o trabalho docente seja um trabalho pedagógico” (LIBÂNEO, 1996, p. 120). Nesse sentido, promove uma nova distinção entre as identidades do pedagogo e do professor, qual seja, a dimensão formativa. Para ele, “[...] a base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente” (LIBÂNEO, 1996, p. 120). Portanto, a base comum da formação do educador deve se ater aos conhecimentos pedagógicos e não à docência. Dada a natureza do fenômeno educativo, é importante compreender que seus conteúdos “[...] remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar da prática educativa” (LIBÂNEO, 2010, p. 55). Assim sendo, defende a inversão da lógica atual que rege o CP, cuja identidade está fundamentada na docência.

Esse mal-entendido deturpa a identidade do pedagogo pelo fato de este profissional estar, indissociavelmente, ligado à docência e a extrapolar ao mesmo tempo. O fato de os saberes pedagógicos estarem ligados à docência significa que a prática docente é pedagógica, já que o processo de ensino-aprendizagem presente na relação professor-aluno é intencional, ou seja, precisa ser planejado, organizado, refletido, avaliado, autoavaliado e (re)significado.

Contudo, nem toda prática pedagógica é docente (LIBÂNEO, 2010), tendo em vista que, na própria instituição formal, tem-se a ação do pedagogo em outras configurações profissionais, como coordenador pedagógico, orientador educacional, diretor escolar, supervisor de ensino e assistente técnico-pedagógico, por exemplo. Claro que a figura desses profissionais, por estarem situados dentro da esfera formal, pressupõe, também, a base formativa docente, para nortear suas práticas e ações. Não é possível ser um coordenador pedagógico sem conhecer a prática docente; seria, no mínimo, incoerente. Mas o que se pretende fundamentar nesta reflexão é que, dentro da própria instituição formal, o professor não se confunde com o pedagogo, mesmo considerando que possam ter bases formativas semelhantes.

Neste sentido, destaca:

O pedagogo entra naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais, no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino. O pedagogo entra, também, na coordenação do plano pedagógico e planos de ensino, da articulação horizontal e vertical de conteúdos, da composição de turmas, das reuniões de estudo, conselho de classe etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 37).

Fica evidente, então, que o pedagogo escolar é um técnico da educação, e não o docente; este é, por sua vez, o prático da educação escolar. O docente é pedagogo por extensão do ato

pedagógico, em sua dimensão crítico-reflexiva, e não por desempenhar a mesma função dentro do processo educativo. Essa concepção é corroborada por Franco (2008, p. 44), quando diz:

Quero salientar que ação do pedagogo não se confunde com ação docente, ambos funcionam ainda como papéis complementares, mas diferentes. Ao pedagogo, educador por excelência, cabe a organização da escola, a reflexão sobre as ações desencadeadas, a composição dos elementos da filosofia da educação, que emergem da prática, a previsão de ações didáticas, o acompanhamento do papel do professor. Este será um executor em sala de aula da organização e dos fins pretendidos.

Numa perspectiva histórica, a autora reflete que o pedagogo não foi representado como docente, mas como organizador das possibilidades das ações docentes. Essa concepção é compatível, inclusive, com a própria etimologia do termo. Destacam-se, nesse sentido, as habilitações para funções específicas presentes no CP durante muitos anos, ainda que não propriamente voltadas para questões pedagógicas ou da investigação pedagógica, mas ao menos distinguiam diferentes funções.

Deve-se, então, pensar naquilo que propõe Libâneo (2010) sobre a inversão da lógica na qual é pensado o CP, dando à docência papel de destaque, mas não basilar da formação pedagógica. Dessa forma,

[...] no processo de sua formação, o pedagogo deve construir profunda intimidade com as questões da docência, do ensino, mas será inconcebível subsumir a formação de pedagogos ao exclusivo exercício docente (FRANCO, 2008, p. 124).

Tanto a formação pedagógica como a formação docente requerem a sólida formação de um pesquisador crítico-reflexivo, mas com focos diferentes:

ao pedagogo, são os processos constituintes e intervenientes na práxis educativa; ao professor, a ênfase está nos processos dialógicos e dialéticos da relação aluno e conhecimento, quer na construção, quer na apropriação desse processo. Focos próximos e complementares, mas diferentes e que requerem olhares, metodologias, procedimentos e preparo diferenciados. (FRANCO, 2008, p. 125).

A base do saber pedagógico deve ser ele mesmo, portanto, a própria Pedagogia, cuja docência está intrinsecamente ligada.

Considerar a Pedagogia como base identitária dos cursos de formação de educadores significa pressupor a necessária intercomunicação entre pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade. (FRANCO, 2008, p. 116).

Além disso, mesmo considerando que professores e pedagogos precisam de uma base formativa comprometida com a pesquisa, seus objetos investigativos são de cunhos diferentes. O professor será, também, o pesquisador das relações professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, ao passo que

O pedagogo deverá ser o profissional investigador da educação como prática social. Como investigador, pesquisará mediações da educação com o mundo sociocultural, além da escola, transcendendo o previsto nas demandas de mercado. Poderá investigar e criar meios de dialogar e produzir novas mediações com o mercado editorial, com os meios de comunicação, com as novas organizações não-governamentais, com instituições sociais já existentes, visando criar novos espaços educativos na sociedade, por meio da prática científica pedagógica. (FRANCO, 2008, p. 112).

Percebe-se, então, que, embora as identidades se aproximem, no sentido de ambas estarem, até certa medida, relacionadas às práxis educativas – e, por sua vez, às práxis pedagógicas –, a figura do pedagogo transcende o âmbito educativo e abrange o campo educacional em sua totalidade. Portanto, a identidade do pedagogo distingue-se, sobretudo, no

[...] campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo. O aspecto *educacional* diz respeito a atividades do sistema educacional, da política educacional, da estrutura e gestão da educação em suas várias modalidades, nas finalidades mais amplas da educação e de suas relações com a totalidade da vida social. O aspecto educativo diz respeito à atividade de educar propriamente dita, à relação educativa entre os agentes, envolvendo objetivos e meios de educação e instrução, em várias modalidades e instâncias. (LIBÂNEO, 2010, p. 54-55).

Destarte, tanto o professor quanto o pedagogo são agentes que se aproximam, por se situarem dentro da ciência pedagógica. Mas se distanciam em suas finalidades, campo de atuação e base formativa. Note-se, ainda, que a figura do professor está inserida na realidade das práticas educativas, enquanto o pedagogo transita entre as práticas educativas e educacionais. Sendo a dimensão educacional diretiva da dimensão educativa, evidencia-se, portanto, a necessidade de uma sólida formação, que dê conta dos aspectos teóricos, epistemológicos, metodológicos, axiológicos e praxiológicos da atividade educativa.

Franco (2008) aponta que, no Brasil, haverá de se refletir sobre a mudança de seu perfil identitário: de professor para pesquisador. Poderá reunir os dois, mas com princípio no pesquisador. Essa inflexão será necessária, tendo em vista que a sociedade se revela cada vez mais pedagógica, na qual as práticas educativas são múltiplas, tanto em suas modalidades quanto em suas manifestações.

Por este motivo, para Severino (1996, p. 11), o profissional que se prepara para atuar dentro do fenômeno educacional, nas diferentes modalidades em que ocorrem as práticas educativas, deve “[...] investir radicalmente na construção da cidadania”. Esse compromisso deve permear tanto a sua dimensão formativa quanto a sua atuação social. Para além das dimensões técnicas que a burocracia administrativa dos sistemas de ensino impõe, ele concebe um profissional que atue no “[...] universo de mediações concretas, mas profundamente

sensibilizado às significações mais profundas de sua prática de intervenção social” (SEVERINO, 1996, p. 11).

Para ele, a identidade do educador deve estar alicerçada na condição radical da existência. Por isso, o pedagogo deve se entender como sujeito, profissional e individual, histórico-social, cuja existência se consolida apenas na própria prática. Essa visão implica a rejeição e qualquer concepção essencialista, naturalista ou genética. Com efeito, sua identidade profissional não pode se constituir longe da prática histórica e socialmente construída. “O homem é aquilo que se faz e ele só se faz, fazendo coisas. Ele se constrói pela prática efetivamente realizada” (SEVERINO, 1996, p. 12).

Percebe-se, assim, que o ser humano, à medida que age, também se relaciona com o meio pela interação permanente com seus pares, com os produtos de sua subjetividade e com a própria natureza. Para Severino (1996), o homem se constrói no universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica em que a educação se denota como prática mediadora das relações históricas. Portanto, a formação e a identidade do pedagogo devem estar intrinsecamente entrelaçadas com a perspectiva cultural, em que se produz o saber; com a perspectiva da prática produtiva, o próprio fazer; e com a perspectiva política, nas relações de poder.

Para ele, a prática cultural tem papel prioritário na formação do educador, pois entende que “[...] a prática do profissional da educação é, fundamentalmente simbólica” (SEVERINO, 1996, p. 12); isto é, as ferramentas de que dispõe para executar seu trabalho são frutos da cultura simbólica, que se configura como saber produzido, como conhecimento. Por conhecimento, ele entende “[...] a capacidade do espírito humano para explicitar, para construir um sentido para todos os elementos e aspectos da experiência vívida dos homens” (SEVERINO, 1996, p. 12). Dessa forma, o homem faz conexões entre os diferentes elementos, resignificando-os simbolicamente, de forma subjetiva. Por este motivo, não se pode pressupor um essencialismo natural nas práticas educativas, pois o homem constrói sua existência e sua essência por meio de ações dirigidas intencionalmente, nas quais estabelece sentidos, finalidades, objetivos e referências.

Por conceber o conhecimento num sentido mais amplo, Severino (1996) entende que a primeira exigência para a construção da identidade do pedagogo seja sua capacitação no campo teórico, tanto em sua formação quanto na mediação de seu trabalho. Assim, o papel de mediador cultural é uma condição *sine qua non* da identidade do pedagogo. Pressupõe-se, então, uma competência científica, adquirida por meio da cultura, pela apreensão dos saberes filosóficos, científicos e artísticos de diferentes áreas.

Enquanto modalidade prática produtiva, o fazer pedagógico se caracteriza pela intervenção social. Severino (1996) observa que, mesmo que a educação não se enquadre na

modalidade materialista do trabalho, por não produzir materiais concretos e imediatos, tal aspecto não compromete a ação educativa como atividade de trabalho. Ela se situa como trabalho humano simbólico, pelo qual se desenvolvem também os bens materiais. Entende, desse modo, a educação como produto socialmente útil, um serviço necessário. Daí a necessidade de uma formação técnica e profissional competente, dando origem a uma identidade presente na dimensão técnica da prática educativa e do fenômeno educacional.

Por fim, Severino (1996) reflete sobre a perspectiva da prática política como aspecto fundamental na formação, na prática profissional e na identidade do pedagogo. Para ele, essa prática está profundamente relacionada com as relações de poder que se dão na esfera social humana. Ele compreende as relações sociais como relações políticas. Desse modo, as atividades pedagógicas não se restringem ao campo simbólico da cultura ou apenas a sua dimensão técnica. As práticas pedagógicas e educativas são, eminentemente, políticas, isto é, envolvem as relações de poder presentes nos indivíduos e nos grupos.

Com efeito, o pedagogo assume uma identidade de agente político, tendo em vista que ele intervém nas relações de poder que atravessam as relações interpessoais e subjetivas. Simultaneamente, constitui-se cidadão e atua na formação de outros. Em seu aspecto mais profundo, deve o pedagogo denunciar toda forma de opressão, dominação e subserviência que aliena e degrada a humanidade.

Para Severino (1996, p. 15),

A identidade profissional do pedagogo, a ser construída para enfrentamento dos desafios históricos lançados na atualidade, se consolidará pela sua qualificação profissional apoiada no tripé formado pelo domínio do saber teórico, pela apropriação da habilitação técnica e pela sensibilidade ao caráter político das relações sociais. Só com este perfil o pedagogo poderá desempenhar seu papel e dar sua contribuição, limitada mas sem dúvida fecunda, ao processo geral de construção da humanidade.

Diante dessas considerações, fica evidente a identidade do pedagogo, a ser construída em sua prática profissional e também em sua base formativa. Ele tem compromisso com a construção de uma humanidade, com o perdão da redundância, cada vez mais humana. E, tendo em vista a complexidade e amplitude da sociedade humana, é preciso considerar as múltiplas possibilidades do campo de atuação do pedagogo.

5.3 DO CAMPO DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

É evidente que, na conjuntura atual da sociedade, cada vez mais globalizada, as instituições formais se configuram como ambiente privilegiado de produção de conhecimento

e, por isso, dada a sua importância, a presença do pedagogo é predominante nas escolas, apesar da crise identitária evidenciada anteriormente. Cabe abrir um parêntesis aqui para ressaltar que a formação de professores em nível superior é uma conquista histórica e, sem dúvidas, uma das mais importantes para o salto qualitativo da educação de uma nação. A importância da formação de lastro pedagógico do professor é primordial.

Porém, para Libâneo (2010), mesmo na esfera da vida particular, muitas práticas conduzem a atividades educativas de natureza pedagógica: na família, nos pequenos grupos, nas relações com as pessoas próximas, entre muitas outras. É nesse sentido que ele destaca a sociedade pedagógica¹³. Ele defende que em todos os espaços sociais existe a necessidade de propagação e apreensão de saberes e modos de agir que levam à prática pedagógica.

Ele reflete que a Pedagogia é um campo do conhecimento (Ciência da Educação), cuja ocupação é o estudo sistemático da educação, compreendida como fenômeno humano e social. Para ele, os processos formativos constituem o objeto de estudo desta ciência, e eles se dão nas modalidades informais, não formais e formais. Sinteticamente,

A educação formal corresponderia às ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. A educação não-formal seria a realizada por instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática. (LIBÂNEO, 2010, p. 31).

Libâneo (2010) chama a atenção, no sentido de compreender que essas modalidades não devem ser consideradas isoladamente, pois elas são interrelacionadas. Com efeito, na medida em que existem várias práticas educativas, nas diferentes modalidades, há também diferentes pedagogias e diferentes campos de atuação pedagógica.

Para ele, a Pedagogia tem como ocupação principal a educação intencional, com duas características fundamentais desta intencionalidade: a de ser uma atividade humana intencional e a de ser uma prática social.

No primeiro caso, sendo a educação uma relação de influências entre pessoas, há sempre uma intervenção voltada para fins desejáveis do processo de formação, conforme opções do educador quanto à concepção de homem e sociedade; ou seja, existe sempre uma intencionalidade educativa, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. No segundo caso, a educação é um fenômeno social, ou melhor, uma prática social que só pode ser compreendida no quadro do funcionamento geral da sociedade que faz parte. Isto quer dizer

¹³ Conforme o pensamento de Beillerot (1985 apud LIBÂNEO, 2010).

que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinada a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos e classes sociais. (LIBÂNEO, 2010, p. 33-34).

Isso quer dizer que, independentemente da modalidade na qual se manifeste o fenômeno educativo, a Pedagogia tem como objetivo investigar os motivos e interesses que estão por detrás das propostas educacionais. Justamente por isso, a ação pedagógica funciona como uma ação diretiva que determina o caminhar das práticas educativas, de acordo com os interesses sociais. Portanto, o processo educativo conduz a prática social em todos os âmbitos, por meio das diretrizes pedagógicas, por uma prática intencional.

É interessante observar que, no âmbito das instituições formais, o trabalho do professor está situado num campo didático, ou seja, dentro de uma modalidade do trabalho pedagógico que se refere diretamente à teoria e prática do processo de ensino-aprendizagem, presente na relação professor-aluno, e se aplica às relações educador-educando, fora dos ambientes formais de educação.

O didático, na concepção de Libâneo (2010), refere-se ao método que se utiliza para atingir determinado fim educativo. Ela busca caminhos para alcançá-lo, porém não é ele que determina a finalidade, essa competência da ciência pedagógica. Em outras palavras, o didático está para a execução do currículo e o pedagógico para a construção, definição e direção dele. Dessa forma, compreende-se o papel pedagógico do professor e a função dos pedagogos técnicos (coordenadores, diretores, supervisores, orientadores educacionais, entre outros) nas instituições formais, onde se concentram hoje a maioria dos egressos do CP, dada a identidade atual do curso.

A concepção defendida neste trabalho deve considerar, também, como campo de atuação pedagógico, aquelas práticas educativas desenvolvidas por outros agentes educacionais que se encontram nas modalidades não formais e informais¹⁴, isto é, a família, os meios de comunicação, movimentos sociais, diferentes organizações dos grupos humanos, instituições

¹⁴ Parece um contrassenso falar da educação informal como campo de atuação pedagógico, uma vez que o pedagógico se refere, justamente, a uma atividade intencional, ao passo que a educação informal é caracterizada, principalmente, por sua espontaneidade, casualidade e pela ausência de vínculo institucional. Entretanto, assume-se a postura de que mesmo as ações espontâneas e casuísticas estão inseridas dentro de uma determinada realidade social e política, historicamente constituída, portanto, ideológica. Assim, carregam consigo uma espécie de intencionalidade subjacente, que não está expressada formalmente por um currículo ou objetivamente definida, mas que se faz presente ainda que inconsciente. Nesse sentido, cabe à Pedagogia investigar, também, essas interrelações, seja do lugar do observador ou mesmo do participante destas ações, para desvelar seus objetivos e tentar apreendê-los teoricamente. Contudo, ainda são escassas as pesquisas que aprofundam a questão, de forma que não cabe, neste momento, demorar neste aspecto. A ideia aqui é, simplesmente, evidenciar que cumpre à Pedagogia a investigação de todas as modalidades do fenômeno educativo.

não escolares, televisão, rádio, jornais, revistas, livros, enciclopédias, guias, manuais, mapas, vídeos, jogos, brincadeiras, brinquedos, empresas, hospitais, instituições públicas, museus, teatros, cinemas, entre muitos outros. Em todos esses espaços, produzem-se saberes e situações, legitimamente pedagógicas.

Severo (2017) evidencia que a educação não escolar (ENE) tem pouca visibilidade na investigação pedagógica, e a inserção do pedagogo nestes espaços também carece de estudos. Para ele, é preciso que se reflita numa perspectiva crítica da história, com vistas à análise das inúmeras possibilidades que o conhecimento, a formação e a atuação do pedagogo possuem com relação aos processos de ENE. E destaca:

Essas práticas ampliam o significado atribuído à educação e expressam demandas de formação humana que transcendem os limites da escola como instituição social que, historicamente, tem sido vista como mecanismo educativo mais típico, de tal modo que se construiu uma associação muito forte entre o que se concebe como educativo/pedagógico e os aspectos do processo de escolarização. (SEVERO, 2017, p. 129).

A inserção do pedagogo nos processos de ENE potencializa “[...] a educabilidade humana em tempos nos quais as pessoas são confrontadas por múltiplas possibilidades e demandas de ensinar e aprender, de educar e de se educar” (SEVERO, 2017, p. 130). Franco (2008, p. 131) corrobora o pensamento quando afirma que “[...] é preciso que se reivindique à Pedagogia um estatuto contemporâneo que possa absorver as especificidades do momento histórico e atual”.

Quem estudará as relações educativas em cinemas, bibliotecas, organizações não governamentais (ONGs), grupos sociais menores, museus, empresas estatais ou privadas, supermercados, ruas, campos, comunidades indígenas, meios de comunicação, atividades interativas mediadas pela tecnologia virtual e em tantos outros espaços em que se fazem presentes as ações e práticas educativas e pedagógicas? Deixar-se-á essas possibilidades educativas de lado, como se fossem sem importância, ou se deixará que as ditas “ciências da educação” mais uma vez ocupem esses espaços, aprofundando o fosso existente nas relações entre teoria e prática?

É preciso que a Pedagogia, em suas diferentes dimensões (científica, filosófica, teórica, epistemológica, tecnológica, crítico-reflexiva, metodológica, hermenêutica), atue nesses espaços para potencializar, evidenciar e compreender as diferentes possibilidades do ato educativo, uma vez que ela se ocupa, genuinamente, da educação. Observe-se que não se defende, de maneira alguma, neste trabalho, uma interpretação dos fenômenos sociais pela Pedagogia. O que se propõe, ao firmar e reafirmar a atuação dos pedagogos nesses diferentes

espaços, é que o fenômeno educativo seja tratado em sua complexidade e especificidade, isto é, por uma ciência própria, a Pedagogia.

O pedagogo deve analisar, de forma crítica, essas relações educativas, considerando, principalmente, que o processo de globalização vem acentuando as interferências internacionais no plano educacional. Severo (2017, p. 135-136) reflete que o investimento sistemático dos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização das Nações Unidas (ONU) visam difundir as

[...] perspectivas pedagógicas que evidenciam o lugar central da ENE para o desenvolvimento humano no que se denomina como sociedade do conhecimento, da informação ou da comunicação, a exemplo do paradigma da aprendizagem ao longo da vida.

Visto que os múltiplos espaços sociais em que ocorre o processo educativo passaram a reconhecer e potencializar a dimensão educacional, e as organizações internacionais têm fomentado este aspecto, é preciso se atentar para as finalidades e sentidos que estão por detrás dessas ações. Essas abordagens devem ser investigadas pelo pedagogo, na dimensão político-social,

[...] de modo crítico por, em certa medida, se pautarem pelo imperativo do capital humano que ajusta a Educação às necessidades sociais de mercado dinamizadas por forças econômicas, fazendo com que se afastem de uma concepção educativa crítica e humanizante (SEVERO, 2017, p. 136).

Como se demonstra, a inserção do pedagogo nesses espaços visa à investigação das prerrogativas destas ações e o compromisso com uma educação a serviço da humanidade e da emancipação, diferente daquela a serviço do capital. Desta forma, defende-se a especificidade do saber pedagógico e a importância de uma formação de lastro científico, técnico, histórico-crítico, teórico, social, ético e político.

5.4 DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A ESPECIFICIDADE DO SEU SABER

Diante de tudo que se explanou até aqui, fica evidente que, tanto a construção da identidade do pedagogo quanto a eficiente inserção de sua figura nas modalidades não formais e informais, carece de uma sólida formação que dê conta das especificidades do saber pedagógico, com vistas à atuação destes profissionais na sociedade, fortemente associada ao compromisso ético, político e social.

Segundo Houssaye (2004), a formação é o grande carrasco da educação. Ele entende que “[...] por não respeitar a natureza da formação pedagógica, a formação habitualmente falha na educação daqueles que forma” (HOUSSAYE, 2004, p. 29). É nesse sentido que se concorda

com Libâneo (2010) sobre a formação do pedagogo *stricto sensu* e *lato sensu*. Em sentido *stricto*, forma-se o pesquisador, o investigador, o técnico e o cientista para atender as demandas da educação enquanto fenômeno social e humano. Em sentido *lato*, forma-se o professor para atuar na educação básica e nas demais modalidades da educação institucional em que couberem disciplinas pedagógicas.

Visto que a especificidade da formação do pedagogo deve corresponder diretamente à especificidade do saber pedagógico, Fabre (2004, p. 97) questiona: “[...] a pedagogia produz saber, um saber que ela seria a única capaz de produzir?”. Para ele, é preciso ter prudência, ao considerar a Pedagogia como um puro saber fazer ou simples saberes da ação, pois esta dimensão pode descaracterizar a ação reflexiva da Pedagogia, conduzindo-a para longe da reflexão teórica.

A ideia de afastar a Pedagogia da reflexão teórica implica numa questão de simples prática, um conceito artístico, no sentido de um fazer artesanal que depende de um dom natural ou da experiência adquirida pela prática constante. Mas, considerar a Pedagogia apenas do ponto de vista da reflexão a torna uma teoria. Esse contrassenso é o argumento utilizado para a negação da Pedagogia como “Ciência da Educação”, ora tomada como teoria, ora tomada como prática (arte). Assim, ciências humanas ou “da educação” devem fundamentar a ação educativa, negando a Pedagogia. Como a própria história demonstra, “[...] a desvalorização da pedagogia leva inevitavelmente ao cientificismo [...]” educacional (FABRE, 2004, p. 97), isto é, ao abismo entre teoria e prática.

A especificidade do conhecimento pedagógico emerge justamente como paradoxo. Nem apenas teoria, nem apenas prática. A Pedagogia é o entremeio da relação teoria e prática. “O pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação [...], aquele que fizer surgir um *plus* na e pela articulação teoria-prática em educação. Esse é o caldeirão da fabricação pedagógica” (HOUSSAYE, 2004, p. 10). Neste ponto, reside a aproximação da Pedagogia com o aspecto científico. Ela não é uma combinação de atos, ela é uma combinação das ideias que, por sua vez estão ligados aos atos. A Pedagogia é, então, simultaneamente, teoria e prática da educação.

Neste sentido, revela-se a especificidade do saber pedagógico, na existência de um espaço intermediário entre a teoria e a prática, que coloca a Pedagogia como uma reflexão em ação, como um movimento permanente de construção do saber educativo, sem a pretensão de achar respostas absolutas, mas de refletir, criticar, avaliar, nortear e significar a ação educativa; ou seja, seu papel é dar sentido à educação, no intuito de humanizar e emancipar a humanidade.

Nesta conjuntura, o compromisso da formação pedagógica é a formação profissional e humana, acurada e competente, de um educador que tenha um compromisso ético, político e social com a educação e com os seus semelhantes. Severino (2005, p. 2) aponta a importância de uma

Formação que tem um compromisso radical com o conhecimento sistemático. Vale dizer, ele precisa ser formado como cientista, dando a esse termo uma significação abrangente daquele que se apropriou dos processos de produção do conhecimento e com eles tem condições de trabalhar. Mas, desde já alerto que, referindo-me a um curso de graduação, não estou pleiteando que o Pedagogo saia um cientista maduro da faculdade. Para evitar qualquer mal-entendido, estou pleiteando apenas que, no mínimo, o curso de Pedagogia receba a mesma atenção e tenha o mesmo respeito que os demais cursos de graduação. Em todos eles, já está em pauta uma iniciação ao projeto de formação do cientista, como conhecedor dos fenômenos de sua área específica. Todos sabemos que 4 anos é tempo insuficiente para se formar um cientista, mas é um tempo durante o qual devem ser lançadas bases sólidas para essa trajetória. Isso é o que é previsto para as graduações de todas as áreas, é isso que se visa, em nossa tradição educacional, com os cursos de bacharelado e é isso que defendo que seja praticado também no que concerne à Pedagogia como curso de formação dos profissionais especializados do campo educacional.

Essa importante reflexão de Severino faz pensar sobre a estrutura das demais graduações e a especificidade de seu campo de conhecimento e atuação. Basta tomar o exemplo do geógrafo, do historiador, do físico, do sociólogo, do matemático e de tantos outros profissionais. Existe um campo específico de conhecimento de sua disciplina ou área de conhecimento do qual se apropria em sua formação inicial, tornando-o conhecedor e pesquisador desse fenômeno, mas isso não os prepara para a docência, pois essa carece da especificidade dos conhecimentos pedagógicos, que incluem a didática, para prepará-los para a prática educativa.

Os cursos de bacharelado formam o pesquisador de uma área básica, cuja finalidade é a construção de saberes sobre ela mesmo. Os cursos de licenciatura formam o professor, aquele que vai desenvolver as práxis educativas, ensinando os conhecimentos de uma determinada área do saber em outra área do conhecimento que é a educação. Esse entendimento se fundamenta na medida em que o que falta às outras áreas do conhecimento são os saberes pedagógicos, sobretudo aqueles necessários à prática docente, o que justifica a necessidade de uma licenciatura para dar conta dos elementos do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a opção pela licenciatura também faz parte de uma escolha profissional, tendo em vista que nem todo professor tem a intenção de ser cientista ou especialista em sua área, mas trabalhar diretamente com o processo educativo. O que pressupõe, de igual maneira, uma sólida base formativa nos aspectos específicos da área do conhecimento que se pretende

ensinar e nos aspectos teóricos, pedagógicos, didáticos, sociais, políticos, éticos e históricos do processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, a educação, como já demonstrado, não se resume ao processo de escolarização. Ela é um fenômeno humano extremamente complexo presente na sociedade. Portanto, configura um objeto próprio de estudo que, conseqüentemente, subsidiará as práticas educativas escolares ou não. Portanto, o CP deve se caracterizar, em primeira instância, como um curso de bacharelado, cujo objetivo é a formação integral do educador, em seus aspectos científicos, técnicos e docentes.

O grande desafio é, como aponta Severino (2005, p. 3), que, “[...] na verdade, o bacharelado em Pedagogia é essencial e simultaneamente licenciatura, pois se trata de conhecer cientificamente o próprio processo do ensinar e do aprender”. É nesse sentido que é proposta uma formação em nível de bacharelado para o pedagogo, articulado com a licenciatura, tendo em vista que suas identidades estão intrinsecamente entrelaçadas. Mas, tal como nas demais áreas de conhecimento, cabe reservar o direito de escolha do profissional docente em não querer atuar nas dimensões técnicas e científicas da educação, mantendo o curso de licenciatura para aqueles que desejam se dedicar, exclusivamente, às práticas educativas escolares, exclusivamente na esfera da docência.

De igual maneira, formação docente pressupõe uma sólida base formativa nos aspectos teóricos, pedagógicos, didáticos, sociais, políticos, éticos e históricos do processo de ensino-aprendizagem, além dos conhecimentos metodológicos específicos da dimensão polivalente assumida pelo professor de educação infantil e ensino fundamental nos anos iniciais, uma vez que ensinam, articuladamente, conhecimentos elementares de muitas outras áreas do saber, tal como história, ciências biológicas, geografia, artes, matemática, língua portuguesa, entre outros.

Reafirma-se, então, que a especificidade do saber pedagógico transcende a concepção do ato educativo presente nos sistemas de ensino. Todos os profissionais da educação precisam ser formados em lastro basilar com pressupostos éticos, políticos, históricos, sociais, culturais, teóricos, epistemológicos e científicos (pesquisador). Entretanto, cada uma dessas formações deve respeitar as necessidades e especificidades dos saberes necessários para cada campo de atuação dentro do fenômeno educativo. Destarte, faz-se necessário a implementação de um currículo que abranja o fenômeno educativo em suas modalidades formais, não formais e informais, para atuar na estrutura de uma sociedade, como já destacado, genuinamente pedagógica.

5.5 DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

A proposta que se pretende defender para a formação do CP encontra fundamentação teórica em Libâneo (2010) e Severino (2001, 2005, 2006, 2013). Embora as posições assumidas pelos teóricos sejam próximas, em alguns aspectos apresentam divergências. De modo que o posicionamento aqui assumido se caracteriza como uma articulação entre essas duas propostas, apresentadas a seguir.

Para Libâneo (2010), o curso de Pedagogia deveria ser ofertado nas Faculdades de Educação em dois cursos distintos: o pedagogo (bacharel) e o docente (licenciado) para a docência nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas do ensino médio. Ele compreende que o pedagogo

[...] obteria especializações através de habilitações, entre elas a de Pedagogia Escolar [...] [e o licenciado] obteria habilitações para: a) docência para o magistério¹⁵; b) docência das disciplinas de 5ª a 8ª série e 2º grau¹⁶; c) docência nas séries iniciais do ensino fundamental (LIBÂNEO, 2010, p. 44).

Em relação à estrutura curricular, o autor compreende que ela deveria se constituir em dois aspectos:

a) uma base comum composta de disciplinas referentes à teoria da educação e à compreensão e organização da escola e do ensino; b) uma parte específica referente a conhecimentos técnico-profissionais, conforme o âmbito de atuação profissional (pedagogo, docente ou outra habilitação) (LIBÂNEO, 2010, p. 44).

É importante destacar que, mesmo defendendo cursos diferentes, o autor não descarta a possibilidade de uma organização curricular que possibilite o pedagogo habilitar-se como docente ou o docente habilitar-se como pedagogo. Outro ponto que merece atenção em sua concepção é que o pedagogo escolar (técnico da educação) não se confunde com o professor (prático-crítico da educação). Para ele, o pedagogo (*lato e stricto sensu*) é considerado “[...] um profissional especializado em estudos e ações relacionadas com a ciência pedagógica, pesquisa pedagógica e problemática educativa, abordando o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade” (LIBÂNEO, 2010, p. 44-45).

Em síntese, pode-se afirmar que o CP em nível de bacharelado deve ser distinto da licenciatura, embora se apresentem como complementares diante da multidimensionalidade das práticas educativas. Contudo, Libâneo (2010, p. 45) firma posição no CP como formador do

¹⁵ O curso do magistério, que visava à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, foi extinto, de forma que hoje a formação do professor deve ser realizada em nível superior. Entretanto, por correspondência, poder-se-ia incluir neste aspecto os cursos profissionalizantes, de caráter técnico, oferecidos em nível médio em que caibam as disciplinas e os conhecimentos pedagógicos.

¹⁶ Compreende os anos finais do ensino fundamental, agora sob nomenclatura do 6º ao 9º ano.

pedagogo em seu sentido estrito, “[...] um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações”. Esse é o modelo proposto de formação a ser ofertado nas Faculdades de Educação.

A proposta de Severino (2001) apresenta as mesmas distinções que Libâneo sobre o campo de atuação e especificidade formativas e do saber dos diferentes profissionais que permeiam o âmbito pedagógico e educacional. Por isso, defende que a formação destes profissionais deve ter, *a priori*, o mesmo lastro, para, *a posteriori*, possibilitar ao egresso a especialização e o aperfeiçoamento naquele eixo no qual escolheu atuar.

Com efeito, Severino (2005, p. 2) entende que o pedagogo deve ser o especialista da educação.

Muitas vezes, tende-se a identificar o profissional da educação como o professor, como o docente. Esta identificação é pertinente, na medida em que como profissional do ensino, é de se supor que ele seja também um educador, eis que o ensino é mediação direta, explícita e instrumental da educação. Mas o ensino não esgota a educação, quando se trata da vida social.

Cabe então falar de um profissional da educação num sentido mais restrito, que é, tecnicamente, o pedagogo. Na verdade, o professor é igualmente um pedagogo, mas a tradição consagrou a denominação de professor para aquele profissional cuja atividade pedagógica é ensinar um determinado conteúdo. Daí se falar sempre em professor de...

A terminologia pedagogo é então utilizada para designar o profissional da educação que, além do ensino, se encarrega de outras atividades pedagógicas, demandadas pela própria vida social.

Nesse sentido, defende que o curso de Pedagogia deve formar profissionais com perfis diferenciados, mas intrinsecamente ligados entre si: o especialista, o cientista e o docente.

Articula-se, então, o bacharel e o licenciado com uma formação de base científica. Ele parte

[...] da concepção do Pedagogo como um profissional, altamente especializado, que tem um papel específico na sociedade, ocupando lugares analogamente situados como nos casos de tantas outras profissões. Isso exige uma formação igualmente muito bem lastreada. Vejo a inserção desse profissional na sociedade não apenas como um especialista em funções técnicas no interior do sistema formal da educação. Tomando como referência específica para estruturação de seu perfil, a educabilidade, esse profissional tem sua esfera de ação em todos os espaços onde estiver em pauta a educação intencionalizada de pessoas. Daí sua atuação para fora dos muros das instituições escolares, como um autêntico profissional da cultura humana, não só em diferentes instituições como no seio dos próprios movimentos sociais. Vejo o Pedagogo como um profissional educador que, além dos espaços escolares, deve atuar nos hospitais, nas empresas, nos presídios, nos sindicatos, nas diversas modalidades de associações; que deve atuar também como liderança cultural no âmbito dos diversos segmentos e grupos sociais, nos movimentos comunitários, nos meios de comunicação. Essa pluralidade de campos de atuação possíveis decorre da própria capilaridade do processo

educacional, eminentemente político-social ao mesmo tempo. (SEVERINO, 2005, p. 2).

Uma vez que ele defende o educador como intelectual disseminador de cultura no seio social, compreende que a formação do pedagogo como cientista deve fomentar a pesquisa. “Trata-se de candidato à carreira científica no campo da ciência da educação. Tem como análogo outros graduados do campo das ciências humanas, como o sociólogo, o historiador etc.” (SEVERINO, 2013, p. 1).

O currículo, para a formação deste agente educacional, seria dividido em componentes do campo do conhecimento científico específico da educação (70% da carga horária) e componentes complementares de livre escolha do campo técnico, da docência ou do próprio campo científico (30% da carga horária). Esse aspecto formativo o qualificaria como pesquisador do campo educacional, com aprofundamento das questões metodológicas da investigação científica.

Já a formação do pedagogo como especialista corresponderia aos “[...] conhecimentos técnicos e de habilidades profissionais para o exercício das funções como diretor, de supervisor, de coordenador pedagógico, de planejador, de educador popular” (SEVERINO, 2013, p. 1), entre outras. O currículo para este modelo formativo se compõe na seguinte estrutura: 50% de componentes curriculares científicos, 30% técnicos (habilitações) e 20% de livre escolha entre os componentes técnicos, científicos e docentes.

A formação do pedagogo como docente tem como objetivo preparar o professor para a educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e para o ensino médio nas disciplinas pedagógicas. O currículo compreenderia 40% do conhecimento do campo científico, 40% do campo do conhecimento dos saberes pedagógicos e 20% de livre escolha entre os campos científico, técnico e docente.

Ressalta-se, aqui, que os componentes do campo científico devem ser cursados nas universidades, já que ele não considera “[...] adequado oferecer disciplinas dos componentes científicos na Faculdade de Educação” (SEVERINO, 2013, p. 2). Defende, assim, que os cursos sejam ministrados com lócus formativos diferentes (Institutos e Faculdade de Educação), porém de forma simultânea. Aponta, ainda, um período mínimo de quatro anos para a formação do graduado em Pedagogia. Verifica-se, em sua proposta, que o curso de graduação em Pedagogia articulária, ao longo da formação do pedagogo, essas diferentes propostas curriculares, simultaneamente. Não se trata de habilitações fragmentadas, mas de distribuição de componentes curriculares (disciplinas) necessários para cada área específica do saber pedagógico.

Compreende-se, então, que as propostas de Libâneo e de Severino têm o objetivo de superar os desafios postos à formação do educador, na figura do pedagogo, diante de sua complexidade. Reflete-se, porém, que as propostas podem ser articuladas para melhor eficácia da formação dos profissionais da educação (pedagogos e professores) com sólida e coerente base curricular, cuja finalidade seja abranger as dimensões científicas, técnicas e docentes. O quadro a seguir pretende fazer uma síntese comparativa entre as propostas de Severino e Libâneo para a formação no CP.

Quadro 2 – Síntese comparativa

Modelo de proposta curricular para o curso de graduação em Pedagogia		
ASPECTOS DO CURSO	SEVERINO	LIBÂNEO
<i>Organização do curso</i>	Curso único, com formação integral do pedagogo, articulando o bacharelado com a licenciatura.	Cursos distintos para a formação do pedagogo: bacharel e licenciatura.
<i>Lócus de formação</i>	Em Universidades (institutos para formação científica) e Faculdades de Educação (para formação docente).	Faculdades de Educação.
<i>Habilitações</i>	Científica, técnica (profissionais especialistas, como diretor, coordenador, supervisor, orientador) e docente.	Especialistas (profissionais especialistas, como diretor, coordenador, supervisor, orientador) e docente.
<i>Preparo para a pesquisa</i>	Base na formação inicial para pedagogos e professores com aprofundamento e nível de mestrado e doutorado.	Base na formação inicial para o bacharelado em Pedagogia.
<i>Campo de atuação dos egressos</i>	Espaços sociais educativos, formais, não formais e informais.	Espaços sociais educativos, formais, não formais e informais.
<i>Tempo de duração mínimo</i>	4 anos	Não especificado na obra

Fonte: Libâneo (2010), Severino (2013).

Entende-se que a proposta de Severino (2013) parece mais completa, no sentido de ampliar as possibilidades, sem, necessariamente, fragmentar a formação de pedagogos e professores. Contudo, ele reflete que não se pode esperar que apenas a formação inicial dê conta de preparar um profissional com tantas especificidades formativas e vasto campo de atuação. Haverá de se considerar, também, que nem todos os professores queiram ser identificados como pedagogos em sentido estrito, isto é, ser cientistas e técnicos da educação.

Assim como nas propostas apresentadas acima, concebe-se a íntima relação entre os aspectos pedagógicos e educativos, mas se compreende que, conforme apontado ao longo deste

trabalho, pedagogos e professores não desempenham a mesma função, de forma que, embora se configure como ideal uma formação entrelaçada, não pode a Pedagogia se subsumir à docência. Assim, considera-se adequada a existência de cursos distintos para a caracterização e distinção do perfil profissional destes agentes do processo educativo, retomando Houssaye (2004) e Libâneo (2010), quando afirmam que toda ação docente é pedagógica, mas nem toda ação pedagógica é docente.

Desta forma, defende-se o bacharelado em Pedagogia com habilitação para a docência, nos mesmos moldes curriculares da proposta apresentada por Severino (2013), com uma formação integral do pedagogo, articulando os aspectos científicos, técnicos e docentes. Isso porque não pode a Pedagogia, como ciência da educação, enquanto saber-fazer intencional, situar sua formação fora do lastro docente, tendo em vista que a esfera formal, que comporta a escolarização como educação institucionalizada, é, sem sombras de dúvida, um espaço privilegiado da prática educativa na sociedade contemporânea.

Ademais, não é coerente considerar que o pedagogo escolar, na condição de técnico especialista, esteja apto para direcionar o trabalho pedagógico do professor, sem ter os conhecimentos específicos requeridos à docência. E, se deve ter os conhecimentos necessários para a docência nas diferentes modalidades da educação básica, é, conseqüentemente, habilitado, também, para a docência. O tempo mínimo destinado a essa formação seria, no mínimo, cinco anos.

Neste sentido, considera-se a proposta de Severino (2013), sem dúvida, muito pertinente, e se concorda com ela para a formação do pedagogo bacharel, isto é, em sentido estrito, formando, simultaneamente, o pedagogo e o professor. Todavia, deve-se considerar que nem todos os agentes do processo educativo queiram identificar-se como pedagogos em sentido estrito. Por isso, corrobora-se a proposta de Libâneo (2010) de manter cursos distintos para bacharéis e licenciados, permitindo que os profissionais, dadas as demandas e especificidades do campo educativo, escolham seu campo de atuação e identidade profissional.

Assim, o licenciado em Pedagogia estará apto apenas à docência nas diferentes modalidades da educação básica (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais e ensino médio nas disciplinas pedagógicas), tal como a concebida por Libâneo (2010). Sua formação deve articular os conhecimentos didáticos, pedagógicos, teóricos e históricos da educação. É importante destacar que a formação do professor, assim como a do pedagogo, deve contemplar a dimensão da pesquisa e da reflexão crítica, indispensáveis a todos os profissionais que atuam nas práticas educativas, mas estes aspectos estariam restritos à

investigação dos processos didáticos escolares. O tempo mínimo destinado a esta formação seria de três anos.

Este destaque é importante, na medida em que se concebe que professores e pedagogos são protagonistas das práticas educativas. Não cabe ao professor uma formação pragmatista que o coloque como aplicador da tecnologia, como promotor de aprendizagens mecânicas e tecnicistas. Ao contrário, compreende-se que o saber-fazer docente constrói conhecimentos pedagógicos que precisam ser desvelados.

Quadro 3 – Proposta formativa para o CP

Modelo de proposta curricular para curso de graduação em Pedagogia		
ASPECTOS DO CURSO	BACHAREL	LICENCIADO
<i>Organização do curso</i>	Curso único, com formação integral do pedagogo, articulando o bacharelado com a licenciatura.	Cursos distintos para a formação do professor: licenciatura.
<i>Lócus de formação</i>	Em Universidades (institutos para formação científica) e Faculdades de Educação (para formação docente).	Faculdades de Educação.
<i>Habilitações</i>	Científica, técnica (profissionais especialistas, como diretor, coordenador, supervisor, orientador) e docente.	Docente.
<i>Preparo para a pesquisa</i>	Base na formação inicial para pedagogos e professores, no âmbito global do fenômeno educativo, com aprofundamento em nível de mestrado e doutorado.	Base na formação inicial para o professor pesquisador, no âmbito da educação escolar, com aprofundamento em nível de mestrado e doutorado.
<i>Campo de atuação dos egressos</i>	Espaços sociais educativos, formais, não formais e informais.	Educação escolar (formal).
<i>Tempo de duração mínimo</i>	5 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

Pressupõe-se que esta proposta atenda às exigências formativas necessárias para cada campo de atuação dos profissionais da educação, permitindo a escolha profissional e formativa deste agente, além de contribuir para a construção de identidades e perfis que distingam e valorizem tanto os professores quanto os pedagogos. Não se quer com isso gerar o entendimento de que há hierarquias entre as formações, sobrepondo um profissional a outro. Entende-se aqui que são profissionais e campos formativos distintos e autônomos, mas intrinsecamente entrelaçados e dependentes um do outro. Com efeito, todos aqueles formados no CP, seja ele

em *lato* ou *stricto sensu* (licenciados e bacharéis), devem ser formados com base pedagógica, diferindo apenas no campo de atuação: professores, técnicos¹⁷ e cientistas e da educação.

Há de se falar ainda na importância da criação de um conselho nacional e regional da Pedagogia, e de um programa de residência pedagógica para o estágio em espaços de educação escolares e não escolares. É evidente, contudo, que esta proposta precisa de uma drástica reformulação nas diretrizes curriculares do CP, o que remete a uma discussão que merece aprofundamento em outros estudos.

¹⁷ Atualmente existe uma rejeição ao termo “técnica” ou “técnico”, no âmbito educacional, por sua assimilação com “tecnicismo educacional”, inspirado na teoria behaviorista da aprendizagem. A educação, neste modelo, está a serviço da tecnologia e é compreendida como produção mecânica da aprendizagem. Contudo, o termo “técnico”, aqui utilizado, tem um sentido amplo, sem a conotação pejorativa que assumiu em meados da década de 1980. Ele expressa a ideia de um profissional especializado, com sólida formação para a função que desempenha, um profissional com conhecimento específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciou-se este trabalho demonstrando como as pesquisas científicas, em nível de mestrado e doutorado, retratam a temática da cientificidade da Pedagogia e da identidade do pedagogo. Verificou-se que o estatuto científico da Pedagogia não é um tema presente nos atuais debates que circunscrevem a educação, ao passo que todas as pesquisas consultadas evidenciam uma crise na identidade dos egressos do curso de Pedagogia e a distância entre teoria e prática.

É muito inquietante refletir sobre a problemática pedagógica e a ascensão da Pedagogia ao campo científico. A todo momento, até mesmo por alguns teóricos que concebem e defendem a Pedagogia como ciência da educação, atrela-se o saber e o fazer pedagógico ao campo institucional, ou seja, à dimensão do ensino na educação escolar, à instrução. É evidente que a Pedagogia se constitui como prática educativa, mas esta não ocorre apenas no âmbito das instituições escolares e formais.

Procurou-se, em seguida, evidenciar os aspectos históricos e teóricos constituintes da Pedagogia no Brasil. A pesquisa revelou que os princípios e fundamentos do CP desviaram a Pedagogia de seu estatuto científico. A constante falta de clareza e conhecimento teórico e epistemológico sobre a ciência pedagógica limitou a Pedagogia ao campo do ensino. Desconsiderou-se sua intrínseca relação com o fenômeno educacional, sua capacidade de produção de conhecimento e seu objeto de investigação, ou seja, as práticas educativas. Dessa forma, a Pedagogia teve que sobreviver escamoteada nas sombras das demais ciências, denominadas da educação, além de apresentar uma identidade imersa em profundas crises identitárias, em relação a sua formação e campo de atuação profissional na sociedade.

Deparando-se com algumas áreas do conhecimento, dessas denominadas “da educação”, como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a filosofia e tantas outras que se desdobram sobre o aspecto educacional, verifica-se que elas não abordam questões da educação, mas sobre educação. Isso porque o objeto dessas ciências não compreende, estritamente, o fenômeno educativo, mas se depara com ele em determinados momentos e, por isso, surgem as suas derivações. Para falar da educação, é preciso estar inserido nas próprias relações que envolvem as práticas educativas, o que não acontece nessas áreas do conhecimento. Ao fazer o recorte sobre seus objetos de estudo, essas ciências acabam se esbarrando em questões educacionais, dada a complexidade da educação enquanto fenômeno humano. Assim, teorizam de fora, sem a participação prática. Constroem-se, então, teorias sobre a educação, sob o ponto de vista de seus objetos.

Compreende-se, então, uma diferença entre uma disciplina que trate sobre a educação e uma que trate da educação. Esse é o grande conflito situado na tradição pedagógica. As demais

áreas do conhecimento têm seu próprio objeto de investigação: na psicologia, a subjetividade; na sociologia, as relações sociais. Tanto os aspectos subjetivos como os aspectos sociais são atravessados pela educação, por isso, essas áreas do conhecimento se veem na posição de situar o fenômeno educacional. No entanto, elas não falam da educação propriamente dita, elas falam sobre como a educação está entrelaçada ao seu objeto. Vem daí a composição do nome das disciplinas: “psicologia da educação”, “sociologia da educação” e outras “da educação”.

Durante muito tempo, e ainda hoje, não conseguimos superar, seja no âmbito legal, teórico ou prático, essa visão reducionista da Pedagogia como área do conhecimento derivada das ciências mães, como se o conhecimento pedagógico fosse um apanhado dos estudos da filosofia da educação, da psicologia da educação, da sociologia da educação, da história da educação, entre outras. Nega-se, continuamente, a existência e a produção de um saber da educação, isto é, um saber pedagógico. Na contramão dessa concepção, a Pedagogia tem dado conta de transformar muitos saberes sobre a educação em saberes pedagógicos, como foi feito com a teoria psicogenética, das correntes construtivistas.

Compreendeu-se, ao longo da pesquisa, que o objeto de estudo da Pedagogia é o fenômeno educativo. Isto é, ela se debruça sobre a prática educativa com o objetivo de desvelar os sentidos da educação, fazendo uma teorização sobre essa prática, desenvolvendo teorias e métodos que ajudam a definir o que deve ser a educação em determinada sociedade, os sentidos que ela deve tomar a partir da própria prática da educação, compreendida como prática mediadora da formação humana. Assim, ao contrário das demais ciências, a expressão “pedagogia da educação” não tem razão de ser, já que seria um pleonasma. Pedagogia e educação não se confundem, mas não se dissociam. Educação é o fenômeno humano em que se dão as práticas educativas e a Pedagogia é a ciência que investiga essas práticas educativas, transformando-as em saberes pedagógicos. Aqui está a primeira distinção da Pedagogia, que a torna autônoma das demais ciências; ela é a ciência da educação, estrita e genuinamente, espaço não ocupado por nenhuma outra.

Entendeu-se, porém, que não basta situar a Pedagogia como ciência da educação. Para defender seu estatuto científico e legitimar seus saberes é preciso olhar para o seu objeto de forma complexa. Por isso, defendeu-se, na sequência deste trabalho, uma concepção de educação como prática mediadora da formação humana, apresentando pressupostos filosóficos quanto à realidade humana e suas relações com a educação, em seus aspectos antropológicos, epistemológicos, éticos e políticos, na qual se apresenta um olhar complexo sobre o fenômeno educativo; isto é, consideram-se suas relações com a sociedade, com o conhecimento, com a ciência, com a escola, com as instituições de forma integral, sem fragmentações.

Entendeu-se que, na perspectiva histórica, a Pedagogia se utilizou dos saberes de outras ciências para conquistar e consolidar seu espaço acadêmico, até porque muitas inconsistências e dicotomias permearam e permeiam o curso de Pedagogia. Constatou-se, então, que os saberes produzidos a partir das ramificações e desdobramentos das outras áreas do conhecimento sobre a educação, compreendidos equivocadamente como saberes pedagógicos, foram, em certa medida, constituídos em detrimento da falta do reconhecimento de uma ciência (Pedagogia) que investigasse estritamente o fenômeno educativo.

Demonstrou-se, no percurso, que a Pedagogia, assim como qualquer outra ciência precisa ancorar-se nos diferentes saberes e áreas do conhecimento para compreender e atuar sobre seu objeto de estudo de forma integral e complexa, tendo em vista a complexidade do fenômeno educacional. Portanto, é crucial o estudo de psicologia, sociologia, filosofia, antropologia, história e tantas outras áreas do conhecimento, incluindo seus desdobramentos na área da educação. Mas isso não pode obscurecer o fato de que a Pedagogia constrói seu próprio conhecimento, pois na investigação de seu objeto, formula e reformula teorias, lançando mão de métodos específicos e singulares, advindos e voltados para a prática. Com efeito, a prática, a reflexão, a articulação, a formulação e validação das teorias da educação são de competência da Pedagogia.

É nesse sentido que se formulou a hipótese de que os princípios sobre os quais se fundamenta a formação nesses cursos desviam a Pedagogia de seu estatuto científico. Isso porque, além do enfoque demasiado do curso sobre a docência, por entender ser essa a base do saber pedagógico, as disciplinas de cunho específico, científicas e teóricas são ministradas com base nos conhecimentos produzidos pelas consideradas “mães”, a partir de seus desdobramentos para a educação. Daí a razão de ser da queixa mais comum entre os educadores, de que a teoria não representa a prática e vice-versa. O que nos leva justamente ao binômio ativismo e verbalismo, na medida em que a formação ofertada nos cursos de Pedagogia parece impor um abismo entre teoria e prática.

Resgatou-se, então, a abordagem pedagógica histórico-crítica, que pressupõe muito mais do que a unificação entre correntes tradicionais e renovadoras; pretende transcender a lógica formal que opõe teoria e prática, para abrigar a possibilidade da abordagem teórico-prática, em que a teoria tem o papel de comunicar a prática e a prática reformular a teoria. Do contrário, quando tratadas fora da abordagem dialética, o binômio teoria e prática na verdade corre o risco de incorrer no ativismo ou verbalismo. O ativismo é a prática pela prática, sem estabelecimento de objetivo, sem reflexão teórica. O verbalismo é compreendido como a mera transmissão da teoria, sem nenhuma comunicação ou validação prática. Essa concepção

pedagógica é primordial para o entendimento da Pedagogia como ciência da educação. É exatamente essa relação dialógica e complexa, em constante movimento nas transformações sociais, que defendemos ser o campo de atuação da Pedagogia.

Para não haver distorções, é preciso abrir um parêntesis para lembrar que a pedagogia histórico-crítica foi gestada, inicialmente, em razão da relação teórico-prática presente na relação professor-aluno, oferecendo-se como solução para a superação do dilema teoria e prática no âmbito educacional institucional. No entanto, ao propor a retomada dessa concepção, numa perspectiva um tanto mais complexa, concebe-se que a Pedagogia estabelece uma relação teórico-prática entre educador-educando.

Parece apenas um mero trocadilho de palavras com emprego de sinônimos, mas amplia, substancialmente, a percepção do objeto. Ao diferenciar as relações professor-aluno e educador-educando, estamos dando lugar e visibilidade ao saber-fazer pedagógico, que perpassa e ultrapassa os muros da escola. Evidentemente, o professor é educador e o aluno educando e, claro, numa relação dialética, o contrário também é verdadeiro. Contudo, ao trocar os termos, incluem-se todos os agentes do processo educativo que não estão inseridos nas instituições formais, evidenciando a dimensão social das práticas educativas. De forma que podemos conceber que a relação pedagógica existe nas relações entre médico e paciente, patrão e empregado, adultos e criança, e em quaisquer outras situações em que a prática educativa se manifeste, com suas diferentes modalidades e com seus diferentes atores.

Retomando a linha de raciocínio, sobre a intrínseca relação entre teoria e prática, entende-se que o saber pedagógico precisa ter substrato na práxis educativa. Daí, então, que todas as teorias formuladas precisam emergir de metodologias desenvolvidas em situações empíricas, estabelecidas e observadas pela própria Pedagogia. Contudo, a negação do conhecimento científico da Pedagogia tem provocado uma formação distante da realidade, isto é, da própria práxis pedagógica.

Não se trata de invalidar os conhecimentos das outras áreas do saber. Apenas do reconhecimento de que esses conhecimentos foram construídos fora do campo de observação e investigação pedagógico, da intrínseca (subjéctiva) e intencional (objéctiva) relação educador-educando, inserida dentro daquilo que denominamos “práxis pedagógica”, que consiste na intencionalidade, da ação refletida sobre as práticas educativas. Assim, entende-se ser esse o problema circunscrito no âmbito pedagógico brasileiro, as práticas são desprovidas de base teórica concreta e coerente, e as teorias são formuladas sem recorrência à prática.

Nesse sentido, o que se denomina como “práxis” pedagógica é inconsistente e vazia de significado. É preciso transformar teorias sobre educação em teorias da educação, pela ação

prática, no intuito de formular novas teorias da educação. Assim, demonstrou-se a necessidade uma inflexão nas concepções teóricas do sistema educacional brasileiro. É preciso que se produzam, cada vez mais, conhecimentos próprios da Pedagogia, entendidos como teorias pedagógicas, próprias da educação, que conduzam as práticas educativas, de forma que as relações teórico-práticas sejam coerentes e condizentes com a realidade educacional. Na razão inversa, cada vez menos a Pedagogia terá que converter teorias sobre a educação, formuladas por outras áreas do saber, sem viés pedagógico, em teorias da educação para conduzir as práticas educativas. Essa inversão pode resultar numa profícua relação entre as ciências “da educação” e a ciência da educação (Pedagogia).

Confirmou-se, então, a hipótese levantada de que os princípios nos quais se fundamentam o CP desviam a Pedagogia de seu estatuto científico, pois, ao formar pedagogos com base exclusiva nos conhecimentos produzidos por outras ciências, nega a própria produção de conhecimento e seu objeto de investigação e, portanto, a própria cientificidade da Pedagogia. É evidente, contudo, que esses saberes, métodos e teorias próprias não irão surgir do dia para a noite.

Por isso, apresentou-se uma proposta de formação para o CP, com sólido embasamento científico, teórico, prático e filosófico, com o objetivo de garantir uma formação inicial dos estudantes que os prepare para as atividades de pesquisa, atividades técnicas e para a prática docente, levando em consideração que a sociedade, de forma geral, configura-se como palco das relações educativas e, portanto, das próprias práticas educativas e pedagógicas. Não se desconsidera com isso que as instituições escolares sejam lugares privilegiados das práticas educativas.

Com isso, pretende-se que a educação no Brasil seja abordada por uma ciência própria que dê conta das especificidades de suas demandas. Quem sabe, com isso, até mesmo a pós-graduação em educação no Brasil, em constante crescimento, contribua com esse cenário. Atualmente, a Pedagogia tem pouco espaço acadêmico científico, dada a tradição histórica de discutir a educação com os saberes de outras áreas do conhecimento. Porém, pouco se discute sobre o papel do pedagogo e sua predominância nos assuntos educacionais. Enquanto perdurar essa negação do saber pedagógico à luz da própria Pedagogia, continuaremos a promover uma prática educativa distante da conjunção teoria e prática, e absolutamente íntima como o paradigma ativista e verbalista, tanto no preparo de profissionais da educação quanto na formação oferecida na educação básica, já que são questões interdependentes.

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.
- BOCCIA, Margarete Bertolo. **Pedagogia da Pedagogia: o curso e sua identidade**. 2016. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=215368>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm. Acesso em: 5 jul. 2022.
- 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/decllei/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. 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=f4ekXQU50MjRVT190>. 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/19394.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. **Parecer 05/2005.** Reladoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF, 13 dez. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 01, de 30 de setembro de 1999.** Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf. Acesso em: 5 jul. 2022.

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. 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. 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. 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. Acesso em: 10 jun. 2022.

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

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CHINGULO, Martinho Gilson Cardoso. **O sujeito pedagogo, sua identidade e formação: Uma análise a partir das perspectivas dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina**. 2021. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução de Catarina Matos. Porto: Edições apontamento, 2006.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Giles Jean Abes. São Paulo: Edipro, 2016.

ESTRELA, Albano. **Pedagogia, ciência da Educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

FABRE, Michel D. Existem saberes pedagógicos. *In: HOUSSAYE, Jean et al. Manifesto a favor dos pedagogos*. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 97-120.

FERNANDES, Sílvia Reis. **Licenciatura em Pedagogia no Brasil: raízes político-pedagógicas de sua história recente**. 2019. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

FIGUEIREDO, Gláucia. **Traçados nômades da Pedagogia: do ofício do pedagogo e das imagens identitárias da profissão na contemporaneidade**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

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.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia do amanhã. *In*: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 475-487.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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.

GONÇALVES, Suziane de Oliveira dos Santos. **A formação do pedagogo para atuação em espaços não escolares**: um estudo de caso. 2021. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

HAMELINE, Daniel. Pedagogia e Pedagogismo. *In*: HOUSSAYE, Jean *et al.* **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 71-95.

HOUSSAYE, Jean *et al.* **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUSSAYE, Jean. Para uma definição da pedagogia. *In*: HOUSSAYE, Jean *et al.* **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-45.

LIBÂNEO, José Carlos. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. [Entrevista cedida a] Marli de Fátima Rodrigues. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 11-33, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68410102.pdf>. Acesso em: 6 maio 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: Pedagogia e Didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-130.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 107-134.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2. ed. 4. reimp. São Paulo: Educ, 2019.

MACHADO, Viviane Guidotti. **Práticas pedagógicas no curso de Pedagogia: a organização para a relação teoria e prática**. 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MARQUES, Débora Mota. **A configuração das identidades profissionais dos (as) pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros: da formação à atuação profissional**. 2018. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e educação**. Ijuí: Editora da Unijuí, 1988.

MARQUES, Mario Osorio. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: Editora da Unijuí, 1990.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-38.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha; OLIVEIRA, Renato José de. **Ciência(s) da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJjNMc3qJBMxQBQcVkNq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2021.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. *In*: MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 27. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021. p. 117-128.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. *In*: SCHNITMAN, Fried D. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-55.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 16. ed. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, Edgar. **O método 5: humanidade da humanidade**. 5. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MÜLLER, Luciane dos Santos. **Formação do pedagogo: concepções históricas, identidade e formação humana**. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

NÓVOA, António. As ciências da educação e os processos de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 71-106.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. 10. ed. rev. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 39-70.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de (org.). **Pedagogia: teoria, formação e profissão**. São Paulo: Cortez, 2021.

PINTO, Umberto de Andrade. Docência, Ciências da Educação e Pedagogia. *In*: PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 23-71.

PINTO, Umberto de Andrade. Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado. *In*: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 163-184.

RABELO, Islei Gonçalves. **Teoria, prática e formação pedagógica no curso de Pedagogia**. 2021. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 79-109, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>. Acesso em: 1 dez. 2022.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. 2. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Formação de professores: dimensões técnicas, éticas e políticas.** São Paulo: Feusp, 2005. Mimeografado.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Modelo curricular do curso de graduação em Pedagogia.** São Paulo: Feusp, 2013. Mimeografado.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Por uma formação multidimensional do Pedagogo.** Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. *In:* BARBOSA, Raquel L. L. (org.). **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas.** São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 71-89.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O pedagogo no terceiro milênio: enfrentando os desafios postos pelas tramas do saber, do fazer e do poder. *In:* FEUSP. **Identidade do Pedagogo.** São Paulo: FEUSP, 1996. p. 11-15. (Estudos e Documentos, 36).

SEVERINO, Antonio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa educacional. **Educação Pública.** Cuiabá, v.19, n.41, p. 476-496, set/dez. 2010.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. *In:* SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais.** São Paulo: Cortez, 2017. p. 127-162.

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

SOËTARD, Michel. Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. *In:* HOUSSAYE, Jean *et al.* **Manifesto a favor dos pedagogos.** Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 47-70.

SOUSA, Marcelo Manoel de. **A Constituição Histórica e Legal do Curso de Pedagogia: o desafio da formação de professores.** 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2018.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural). **Kriterion,** Belo Horizonte, n. 112, p. 191-198, dez. 2005.

TARDIF, Maurice. O projeto de criação de uma ciência da educação. *In:* GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias.** Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 353-368.

ZUCHINI, Ana Tereza Felix da Silva. **O perfil profissional do pedagogo a partir dos documentos da ANFOPE**: contribuições para o campo da Pedagogia. 2016. 103 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

ANEXO A – Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999 (*) ()¹⁸**

Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CP 115/99, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 3 de setembro de 1999,

RESOLVE:

Art. 1º Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas:

I- curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;

II- cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;

III- programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;

IV- programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/97;

V- formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica.

§ 1º Os cursos e programas dos institutos superiores de educação observarão, na formação de seus alunos:

I- a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência;

II- a articulação entre áreas do conhecimento ou disciplinas;

III- o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional;

IV- a ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo.

¹⁸ (*) CNE. Resolução CP 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de outubro de 1999. Seção 1, p. 50.

(**) O § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º, desta Resolução, foram revogados pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

§ 2º Observado o disposto no parágrafo 1º deste artigo, o curso normal superior, os cursos de licenciatura e os programas especiais de formação pedagógica dos institutos superiores de educação serão organizados e atuarão de modo a capacitar profissionais aptos a:

I- Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos;

II- Compreender e atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino;

III- resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos;

IV- Considerar, na formação dos alunos da educação básica, suas características sócio-culturais e psicopedagógicas;

V- Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente.

Art. 2º Visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos e integre:

I- as diferentes áreas de fundamentos da educação básica;

II- os conteúdos curriculares da educação básica;

III- as características da sociedade de comunicação e informação.

Art. 3º Os institutos superiores de educação poderão ser organizados:

I- como instituto superior propriamente dito, ou em faculdade, ou em faculdade integrada ou em escola superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;

II- como unidade de uma universidade ou centro universitário, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;

III- como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição.

Parágrafo único. Em qualquer hipótese, os institutos superiores de educação contarão com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, a qual será responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos.

Art. 4º Os institutos superiores de educação contarão com corpo docente próprio apto a ministrar, integradamente, o conjunto dos conteúdos curriculares e a supervisionar as atividades dos cursos e programas que ofereçam.

§ 1º O corpo docente dos institutos superiores de educação, obedecendo ao disposto no Art. 66 da LDB, terá titulação pós-graduada, preferencialmente em área relacionada aos conteúdos curriculares da educação básica, e incluirá, pelo menos:

I- 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor;

II- 1/3 (um terço) em regime de tempo integral;

III- metade com comprovada experiência na educação básica.

§ 2º Corpo docente próprio, nas hipóteses previstas nos incisos I e II do Art. 3º da presente Resolução, é aquele constituído:

- a) por professores contratados pelo instituto ou nele lotados;
- b) por professores cedidos por outras instituições, ou unidades da mesma instituição, desde que o convênio ou termo de cessão, conforme o caso, assegure regime de trabalho e efetiva vinculação pedagógica do docente ao instituto.

§ 3º Corpo docente próprio, na hipótese prevista no inciso III do Art. 3º da presente Resolução, é aquele constituído:

- a) pelos docentes contratados ou lotados nas unidades de ensino que ministrem cursos de licenciatura e que atuem nestes cursos;
- b) pelos professores cedidos às unidades de ensino que ministrem cursos de licenciatura e que atuem nestes cursos.

§ 4º Em qualquer das hipóteses previstas no art. 3º da presente Resolução, o contrato ou lotação ou, ainda, o convênio ou termo de cessão dos docentes deverá prever o tempo a ser necessariamente dedicado à orientação da prática de ensino e à participação no projeto pedagógico.

Art. 5º O corpo docente dos institutos superiores de educação, articulado por instância de direção ou coordenação, participará, em seu conjunto, da elaboração, execução e avaliação dos respectivos projetos pedagógicos específicos.

Art. 6º O curso normal superior, aberto a concluintes do ensino médio, deverá preparar profissionais capazes de:

I- na formação para a educação infantil, promover práticas educativas que considerem o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psico-social e cognitivo-lingüístico;

II- na formação para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, conhecer e adequar os conteúdos da língua portuguesa, da matemática, de outras linguagens e códigos, do mundo físico e natural e da realidade social e política, de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos a partir de seis anos.

§ 1º A formação mencionada nos incisos I e II do caput deste artigo poderá oferecer, a critério da instituição, a preparação específica em áreas de atuação profissional, tais como:

- I- cuidado e educação em creches;
- II- ensino em classes de educação infantil;
- III- atendimento e educação inclusiva de portadores de necessidades educativas especiais;
- IV- educação de comunidades indígenas;
- V- educação de jovens e adultos equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental.

§ 2º A duração do curso normal superior será de no mínimo 3.200 horas, computadas as partes teórica e prática.

§ 3º A conclusão de curso normal superior dará direito a diploma de licenciado com habilitação para atuar na educação infantil ou para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

§ 4º É permitida mais de uma habilitação mediante complementação de estudos.

§ 5º Os concluintes em curso normal de nível médio, com pelo menos 3.200 horas de duração, terão assegurado o aproveitamento de estudos para efeito de atendimento do mínimo estabelecido no § 2º deste artigo até o limite de 800 horas.

§ 6º A escolha dos estudos a serem aproveitados terá como referência o currículo do curso normal superior da instituição.

Art. 7º Os cursos de licenciatura dos institutos superiores de educação, destinados à docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, estarão abertos a concluintes do ensino médio, observado o disposto nos parágrafos 1º e 2º do art. 1º desta Resolução.

§ 1º Os cursos referidos no caput deste artigo serão organizados em habilitações polivalentes ou especializadas por disciplina ou área de conhecimento.

§ 2º A duração dos cursos de licenciatura será de no mínimo 3.200 horas-aula, computadas as partes teórica e prática.

§ 3º A conclusão do curso de licenciatura referido no caput deste artigo dará direito a diploma de licenciado para a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, com a habilitação prevista.

Art. 8º Os programas de formação continuada estarão abertos a profissionais da educação básica nos diversos níveis, sendo organizados de modo a permitir atualização profissional.

§ 1º Os programas de formação continuada para professores terão duração variável, dependendo de seus objetivos e das características dos profissionais neles matriculados.

§ 2º A conclusão de programa de formação continuada dará direito a certificado.

Art. 9º O curso normal superior e os demais cursos de licenciatura incluirão obrigatoriamente parte prática de formação, com duração mínima de 800 horas, oferecida ao longo dos estudos, vedada a sua oferta exclusivamente ao final do curso.

§ 1º A parte prática da formação será desenvolvida em escolas de educação básica e compreenderá a participação do estudante na preparação de aulas e no trabalho de classe em geral e o acompanhamento da proposta pedagógica da escola, incluindo a relação com a família dos alunos e a comunidade.

§ 2º Para fins de satisfação do mínimo de 800 horas da parte prática da formação poderão ser incorporadas, pelos alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica, as horas comprovadamente a ela dedicadas.

Art. 10 Compete aos institutos superiores de educação, no que diz respeito à parte prática:

I- instituir mecanismos para entendimentos com os sistemas de ensino, tendo em vista assegurar o desenvolvimento da parte prática da formação em escolas de educação básica;

II- organizar a parte prática da formação com base no projeto pedagógico da escola em que vier a ser desenvolvida;

III- supervisionar a parte prática da formação, preferencialmente através de seminários multidisciplinares.

IV- considerar na avaliação do aluno o seu desempenho na parte prática, ouvida a escola na qual esta foi desenvolvida.

Art. 11 As universidades e centros universitários decidirão, no gozo das prerrogativas de sua autonomia, pelo estabelecimento de institutos superiores de educação em seu interior ou pela manutenção dos cursos de licenciatura que ministram.

Art. 12 A autorização, quando couber, e o reconhecimento de licenciaturas, inclusive dos cursos normais superiores, dependem de projeto pedagógico específico para cada curso, articulados ao projeto institucional de formação de professores, atendendo aos termos do art. 2º da presente Resolução.

Parágrafo único. Os cursos de licenciatura, quando já autorizados ou reconhecidos, terão o prazo máximo de quatro anos, contados da data da publicação da presente Resolução, para atender ao disposto no caput deste artigo.

Art. 13 Os cursos de licenciatura que não sejam ministrados por universidades dispõem do prazo de até quatro anos, contados da data da publicação da presente Resolução, para serem incorporados a institutos superiores de educação.

Art. 14 Os programas de formação continuada ficam dispensados de autorização de funcionamento e de reconhecimento periódico.

Art. 15 Os programas especiais de formação pedagógica referidos no inciso IV do art. 1º, ministrados por instituto superior de educação, obedecerão ao disposto na Resolução CNE nº 2/97.

Art. 16 No prazo máximo de cinco anos, contados da data da publicação da presente Resolução, serão avaliados os programas de formação pedagógica referidos no inciso IV do art. 1º.

Art. 17 Os cursos de licenciatura para a formação de professores para a educação básica, inclusive os cursos normais superiores, observarão as respectivas diretrizes curriculares referidas na alínea "c" do parágrafo 2º do art. 9º da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.

Parágrafo Único. As diretrizes curriculares referidas no caput deste artigo observarão os termos do art. 2º da presente Resolução e as diretrizes curriculares para a educação básica, estabelecidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 18 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ÉFREM DE AGUIAR MARANHÃO

Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO B – Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (*) () (***)¹⁹**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002,

RESOLVE:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I- o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II- o acolhimento e o trato da diversidade;
- III- o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV- o aprimoramento em práticas investigativas;
- V- a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI- o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII- o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I- a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

¹⁹ (*) CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

(**) Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução.

(***) Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP nº 1/2002

II- a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai

atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em

interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de

lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I- considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II- adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I- a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II- o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III- a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV- os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V- a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I- as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II- as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III- as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV- as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V- as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI- as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I- cultura geral e profissional;

II- conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III- conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV- conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V- conhecimento pedagógico;

VI- conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I- a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II- será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III- as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV- as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V- a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI- as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII- serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII- nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I- periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II- feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III- incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no lócus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I- eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II- eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III- eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV- eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V- eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO C – Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (*)²⁰

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006,

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 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.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I- o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II- a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

²⁰ Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I- o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II- a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III- a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI- ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII- relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII- participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII- participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I- promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II- atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I- disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II- práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III- atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV- estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;

b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;

c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;

d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art.64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO D – Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (*) () (***)²¹**

anexo

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.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 e do artigo 87 da Lei nº 9.394, de 1996, que dispõem sobre a formação de profissionais do magistério, e considerando o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, CNE/CP nº 3, de 15 de junho de 2012, e as Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015, e

CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação

de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

CONSIDERANDO que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;

²¹ (*) Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

(**) Alterada pelas Resoluções CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, nº 3, de 3 de outubro de 2018, e nº 1, de 2 de julho de 2019.

(***) Revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

CONSIDERANDO o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado,

RESOLVE:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades

– educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I- a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II- a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III- a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV- a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V- a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI- o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII- um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII- a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX- a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X- a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI- a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I- sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II- a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III- o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV- as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V- a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI- as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

I- a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II- a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE COMUM NACIONAL

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I- à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II- à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III- ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV- às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V- à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI- ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

VII- à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII- à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX- à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.

Art. 6º A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes.

CAPÍTULO III

DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I- o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

II- a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

III- a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

Parágrafo único. O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I- estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;

II- desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem;

III- planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento),

desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;

IV- participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

V- análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI- leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático pedagógicas;

VII- cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII- desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;

IX- Sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento.

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

I- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II- compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

III- trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;

IV- dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

V- relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

VI- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

VII- identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

IX- atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X- participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XI- realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII- utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;

XIII- estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I- promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;

II- atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

I- cursos de graduação de licenciatura;

II- cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

III - cursos de segunda licenciatura.

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

§ 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam

previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:

I- planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;

II- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

I- articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;

II- efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;

III- coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV- interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;

V- projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;

VI- organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;

VII- recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;

VIII- atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;

c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;

e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;

f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;

i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.

II- núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.

d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural;

III- núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto

institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;

d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução.

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, e caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I- quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II- quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III- a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV- deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V- deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI- deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição;

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 5º A oferta dos cursos de formação pedagógica para graduados poderá ser realizada por instituições de educação superior, preferencialmente universidades, que ofertem curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória realizada pelo Ministério da Educação e seus órgãos na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 6º A oferta de cursos de formação pedagógica para graduados deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 7º No prazo máximo de 5 (cinco) anos, o Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, procederá à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação.

Art. 15. Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I- quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;

II- quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;

III- a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

§ 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 3º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 4º Os cursos descritos no caput poderão ser ofertados a portadores de diplomas de cursos de graduação em licenciatura, independentemente da área de formação.

§ 5º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 7º Os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 (cem) horas.

§ 8º A oferta dos cursos de segunda licenciatura poderá ser realizada por instituição de educação superior que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 9º A oferta de cursos de segunda licenciatura deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 10 Os cursos de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública, coordenados pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizados por instituições públicas e comunitárias de educação superior, obedecerão às diretrizes operacionais estabelecidas na presente Resolução.

CAPÍTULO VI

DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões letivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I- os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II- a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III- o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV- o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve: I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II- atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III- atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV- cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V- cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI- cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII- curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

§ 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.

CAPÍTULO VII

DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SUA VALORIZAÇÃO

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

§ 1º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, como definido no artigo 3º, § 4º, desta Resolução;

§ 2º No quadro dos profissionais do magistério da instituição de educação básica deve constar quem são esses profissionais, bem como a clara explicitação de sua titulação, atividades e regime de trabalho.

§ 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

- I- preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;
- II- participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;
- III- orientação e acompanhamento de estudantes;
- IV- avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;
- V- reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;
- VI- participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;
- VII- atividades de desenvolvimento profissional;
- VIII- outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se:

- I- acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;
- II- fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;
- III- diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação lato sensu, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;
- IV- revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso;
- V- manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade;
- VI- elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação;
- VII- oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Art. 20. Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público devem se pautar nos preceitos da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define os percentuais

mínimos de investimento dos entes federados na educação, em consonância com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Parágrafo único. As fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério público são aquelas descritas no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, além de recursos provenientes de outras fontes vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Art. 21. Sobre as formas de organização e gestão da educação básica, incluindo as orientações curriculares, os entes federados e respectivos sistemas de ensino, redes e instituições educativas deverão garantir adequada relação numérica professor/educando, levando em consideração as características dos educandos, do espaço físico, das etapas e modalidades da educação e do projeto pedagógico e curricular.

CAPÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação.

Parágrafo único. Os pedidos de autorização para funcionamento de curso em andamento serão restituídos aos proponentes para que sejam feitas as adequações necessárias.

Art. 23. Os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área.

Art. 24. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares, serão objeto de regulamentação suplementar.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

GILBERTO GONÇALVES GARCIA

ANEXO E – Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (*)²²

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).

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 9º e no art. 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); no § 1º do art. 6º e no § 1º do art. 7º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995; e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, homologado pela Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, pág. 142,

CONSIDERANDO que:

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica);

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente;

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;

O Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2018, a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE) para análise e emissão de parecer e formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica;

RESOLVE:

CAPÍTULO I

DO OBJETO

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação),

²² (1) Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

(2) Alterada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022.

constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

- I - conhecimento profissional;
- II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

CAPÍTULO II

DOS FUNDAMENTOS E DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e

III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensinoaprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;

II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e

considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS SUPERIORES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:

I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC;

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;

III - respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro;

IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência;

V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação;

VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional;

VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;

XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;

XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;

XIII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação; e

XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira.

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

I - o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta;

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

III - a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;

IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo;

V - avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias;

VI - apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar;

VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa;

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e

IX - decisões pedagógicas com base em evidências.

Art. 9º Deve-se garantir aos estudantes um ambiente organizacional que articule as ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas da formação docente, por meio da institucionalização de unidades integradas de formação de professores, para integrar os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica.

§ 1º O ambiente organizacional de que trata o caput deverá ser organizado por iniciativa da Instituição de Ensino Superior (IES) em formato a ser definido no âmbito da sua autonomia acadêmica.

§ 2º O Ministério da Educação definirá, em instrumento próprio a ser elaborado, as formas de acompanhamento do estabelecido no caput.

CAPÍTULO IV DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009).

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Parágrafo único. No Grupo I, devem ser tratadas ainda as seguintes temáticas:

I - currículos e seus marcos legais:

- a) LDB, devendo ser destacado o art. 26-A;
- b) Diretrizes Curriculares Nacionais;
- c) BNCC: introdução, fundamentos e estrutura; e
- d) currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha.

II - didática e seus fundamentos:

- a) compreensão da natureza do conhecimento e reconhecimento da importância de sua contextualização na realidade da escola e dos estudantes;
- b) visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida;
- c) manejo dos ritmos, espaços e tempos para dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os estudantes;
- d) elaboração e aplicação dos procedimentos de avaliação de forma que subsidiem e garantam efetivamente os processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos estudantes;
- e) realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa; e
- f) compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

III - metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem;

IV - gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes;

V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais;

VI - interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação;

VII - desenvolvimento acadêmico e profissional próprio, por meio do comprometimento com a escola e participação em processos formativos de melhoria das relações interpessoais para o aperfeiçoamento integral de todos os envolvidos no trabalho escolar;

VIII - conhecimento da cultura da escola, o que pode facilitar a mediação dos conflitos;

IX - compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor;

X - conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem para melhor compreender as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, suas implicações na vida das crianças e adolescentes e de suas interações com seu meio sociocultural;

XI - conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente;

XII - entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país, bem como possibilitar ao futuro professor compreender o contexto no qual exercerá sua prática; e

XIII - compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos.

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à:

I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;

II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e

III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1º Dos estudos comuns a esses três cursos, devem ser incluídas, nas 1.600 horas, as seguintes habilidades:

I - proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;

II - conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais;

III - compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo;

IV - vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica;

V - resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola;

VI - articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado;

VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem;

VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos;

IX - articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido; e

X - engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais.

§ 2º Para o curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, as 1.600 horas devem também contemplar:

I - as especificidades das escolas de Educação Infantil – creche ou pré-escola – seus modos de organização, gestão e rotinas;

II - as particularidades do processo de aprendizagem das crianças nas faixas etárias da creche e pré-escola;

III – os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – para garantir a consecução dos objetivos de desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular: a) o Eu, o Outro e o Nós;

b) corpo, gestos e movimentos;

c) escuta, fala, pensamento e imaginação;

d) traços, sons, cores e formas; e

e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

IV - a revisão das áreas e componentes previstos pela BNCC-Educação Básica como um todo, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e

V - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes da Educação Básica.

§ 3º Para o curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as 1.600 horas de aprofundamento nas áreas e nos componentes curriculares da BNCC devem contemplar:

I - o aprendizado da dimensão prática do conhecimento e o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para os estudantes da Educação Básica;

II - as áreas e os componentes, previstos na BNCC-Educação Básica como um todo, e para os anos iniciais do Ensino Fundamental em particular, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e

III - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes e que devem ser aprendidas e avaliadas pelos licenciandos desses cursos de formação.

§ 4º Para o curso de formação de professores nos anos finais do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio, as 1.600 horas, para aprofundar e desenvolver os saberes específicos, podem ser ofertadas, de acordo com a organização curricular, do seguinte modo: componentes curriculares, componentes interdisciplinares ou áreas de estudos, nos termos do respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

§ 5º Incluem-se nas 1.600 horas de aprofundamento desses cursos os seguintes saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades.

Art. 14. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na modalidade Educação a Distância (EaD), deve apresentar para cada disciplina componente dos Grupos I e II, oferecida a distância, a fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente, devendo ainda especificar as medidas adotadas pela IES para que as técnicas ou modelos propostos nas pesquisas que viabilizaram o projeto sejam efetivamente aplicadas nos cursos.

Art. 15. No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II.

§ 1º O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas.

§ 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.

§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.

§ 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor.

§ 6º Para a oferta na modalidade EaD, as 400 horas do componente prático, vinculadas ao estágio curricular, bem como as 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, serão obrigatórias e devem ser integralmente realizadas de maneira presencial.

Art. 16. As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Parágrafo único. As licenciaturas referidas no caput, além de atender ao instituído nesta Resolução, devem obedecer às orientações específicas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada modalidade, definidas pelo CNE.

Art. 17. Os cursos de Educação Superior e de Ensino Médio para a Formação de Professores Indígenas devem atender, também, e no que couber, às Diretrizes Curriculares Nacionais específicas instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015.

Art. 18. Os cursos em Nível Médio, na modalidade Normal, destinados à formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de cumprir as disposições desta Resolução, em especial as competências expressas na BNC-Formação, devem respeitar, no que não a contrariar, as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas instituídas pelas Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e nº 1, de 20 de agosto de 2003.

CAPÍTULO V DA FORMAÇÃO EM SEGUNDA LICENCIATURA

Art. 19. Para estudantes já licenciados, que realizem estudos para uma Segunda Licenciatura, a formação deve ser organizada de modo que corresponda à seguinte carga horária:

I - Grupo I: 560 (quinhentas e sessenta) horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original.

II - Grupo II: 360 (trezentas e sessenta) horas, se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original.

III - Grupo III: 200 (duzentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II.

Art. 20. O curso de Segunda Licenciatura poderá ser realizado por instituição de Educação Superior desde que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

Parágrafo único. Nos casos em que não haja oferta de primeira licenciatura do curso original, a segunda licenciatura pode ser ofertada desde que haja, na instituição de Educação Superior, um programa de pós-graduação stricto sensu na área de educação, porém, nesse caso, será necessária a emissão de novos atos autorizativos.

CAPÍTULO VI DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular.

Parágrafo único. O curso de formação pedagógica para graduados não licenciados poderá ser ofertado por instituição de Educação Superior desde que ministre curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

CAPÍTULO VII

DA FORMAÇÃO PARA ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB.

CAPÍTULO VIII

DO PROCESSO AVALIATIVO INTERNO E EXTERNO

Art. 23. A avaliação dos licenciandos deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências.

§ 1º As avaliações da aprendizagem e das competências devem ser contínuas e previstas como parte indissociável das atividades acadêmicas.

§ 2º O processo avaliativo deve ser diversificado e adequado às etapas e às atividades do curso, distinguindo o desempenho em atividades teóricas, práticas, laboratoriais, de pesquisa e de extensão.

§ 3º O processo avaliativo pode-se dar sob a forma de monografias, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios, projetos e atividades práticas, entre outros, que demonstrem o aprendizado e estimulem a produção intelectual dos licenciandos, de forma individual ou em equipe.

Art. 24. As IES deverão organizar um processo de avaliação dos egressos de forma continuada e articulada com os ambientes de aprendizagens.

Art. 25. Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar um instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores, que considere o disposto nesta Resolução.

Parágrafo único. O Inep deverá aplicar o novo instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores, em até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução.

Art. 26. Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em consonância ao que dispõe esta Resolução.

Parágrafo único. O Inep deverá aplicar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução.

CAPÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Art. 27 Fica fixado o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução.

Parágrafo único. As IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução.

Art. 28. Os licenciandos que iniciaram seus estudos na vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015 terão o direito assegurado de concluí-los sob a mesma orientação curricular.

Art. 29. As competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, previstas nesta Resolução, deverão ser revisadas pelo CNE, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 30. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

LUIZ ROBERTO LIZA CURI

**BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO)**

ANEXO

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1.CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2.PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, Competências e Habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

1. DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	<p>1.1.1 Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar.</p> <p>1.1.2 Demonstrar conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, devendo adotar as estratégias e os recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao currículo.</p> <p>1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo.</p> <p>1.1.4 Reconhecer as evidências científicas atuais advindas das diferentes áreas de conhecimento, que favorecem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;</p> <p>1.1.5 Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares.</p> <p>1.1.6 Dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa.</p> <p>1.1.7 Demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que possam apoiar o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada.</p>

<p>1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem</p>	<p>1.2.1 Compreender como se processa o pleno desenvolvimento da pessoa e a aprendizagem em cada etapa e faixa etária, valendo-se de evidências científicas.</p> <p>1.2.2 Demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes, utilizando o resultado das avaliações para: (a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; (b) replanejar as práticas de ensino para assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas.</p> <p>1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem.</p> <p>1.2.4 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos estudantes desenvolver as competências necessárias, bem como favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores.</p> <p>1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos.</p> <p>1.2.6 Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante.</p>
<p>1.3 Reconhecer os contextos</p>	<p>1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua.</p> <p>1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais.</p> <p>1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações.</p> <p>1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades da Educação Básica nas quais se realiza a prática da docência.</p>

<p>1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais</p>	<p>1.4.1 Compreender como as ideias filosóficas e históricas influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais.</p> <p>1.4.2 Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais.</p> <p>1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua.</p> <p>1.4.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos.</p>
--	---

2. DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	<p>2.1.1 Elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC.</p> <p>2.1.2 Sequenciar os conteúdos curriculares, as estratégias e as atividades de aprendizagem com o objetivo de estimular nos estudantes a capacidade de aprender com proficiência.</p> <p>2.1.3 Adotar um repertório diversificado de estratégias didático pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios).</p> <p>2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam as necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes.</p> <p>2.1.5 Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa.</p> <p>2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes.</p> <p>2.1.7 Interagir com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os estudantes.</p>
2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	<p>2.2.1 Organizar o ensino e a aprendizagem de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação docente.</p> <p>2.2.2 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes.</p> <p>2.2.3 Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos.</p>

<p>2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino</p>	<p>2.3.1 Dominar a organização de atividades adequadas aos níveis diversos de desenvolvimento dos estudantes.</p> <p>2.3.2 Aplicar os diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, de maneira justa e comparável, devendo ser considerada a heterogeneidade dos estudantes.</p> <p>2.3.3 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.</p> <p>2.3.4 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e utilizar esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica.</p> <p>2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.</p> <p>2.3.6 Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua.</p>
<p>2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades</p>	<p>2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC.</p> <p>2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.</p> <p>2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes.</p> <p>2.4.4 Trabalhar de modo colaborativo com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente.</p> <p>2.4.5 Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino.</p> <p>2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes para corrigir os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.</p>

3. DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	<p>3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação.</p> <p>3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.</p> <p>3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.</p> <p>3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.</p> <p>3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.</p>

<p>3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender</p>	<p>3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado.</p> <p>3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.</p> <p>3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.</p> <p>3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais.</p> <p>3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança.</p>
<p>3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos</p>	<p>3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante.</p> <p>3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais.</p> <p>3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade.</p> <p>3.3.4 Apresentar postura e comportamento éticos que contribuam para as relações democráticas na escola.</p>

<p>3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade</p>	<p>3.4.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação.</p> <p>3.4.2 Manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento.</p> <p>3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação.</p> <p>3.4.4 Compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente.</p> <p>3.4.5 Contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos.</p>
--	--

(*) Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11-3-2020.