

CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Clara Maria Furtado¹

RESUMO

Para a compreensão da trajetória do Curso de Pedagogia na formação dos profissionais da educação brasileira, resgatamos sua história desde seu início na década de 30. Destacamos neste artigo, as principais mudanças ocorridas no Curso por influência das LDB 5.540/68 e 5.692/71. Com a homologação da LDB 9.394/96, surgem os Institutos Superiores de Educação, gerando discussões acerca da identidade do profissional formado na Pedagogia: especialista ou docente.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Formação. Profissional da Educação.

1. INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil tem se reestruturado a partir do final da década de 90 com a homologação da LDB 9.394/96, do ensino básico ao superior. Essas mudanças, em regulamentação ou implantadas, têm repercutido sobre a formação dos profissionais da educação.

Neste contexto, o debate em relação aos cursos de licenciaturas e das entidades representativas dos profissionais da educação tem gerado opiniões controversas. As propostas surgem, de um lado das atuais políticas públicas que prevêm a implantação da escola única de formação; e de outro, do movimento que defende a proposta de uma política de formação,

¹ Mestre em Educação: Currículo – PUC/SP. Docente nos Curso de Filosofia, História e Pedagogia na FEBE.
E-mail: claramaria@terra.com.br

baseada na necessidade de organização de um núcleo comum nacional para os cursos de formação.

O Curso de Pedagogia, responsável pela formação da maioria dos profissionais que atuam no ensino básico, retoma a discussão sobre sua identidade: Bacharelado ou Licenciatura? Especialista ou Professor?

A LDB 9.394/96 trata da implantação do Instituto Superior de Educação e do Curso Superior Normal como alternativa para a formação dos profissionais do ensino básico. Com isso, à Pedagogia caberia a formação dos especialistas em educação. A implementação deste sistema no Ensino Superior ainda está marcada por divergências entre a aceitação ou resistência a estas novas diretrizes.

Este artigo apresenta um recorte do contexto histórico do Curso de Pedagogia, abordando algumas das problemáticas enfrentadas nas três décadas de sua existência.

2. DÉCADA DE 30: O INÍCIO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

O Curso de Pedagogia no Brasil teve seu início na década de 30, mais precisamente a partir do Decreto Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, que instituiu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia.

Anterior a este período, outras tentativas de criação do Curso de formação em nível superior do profissional da educação aconteceram sem sucesso, sendo um dos primeiros exemplos o Instituto Superior de Educação que funcionava anexo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada pela Ordem das Beneditinas de São Paulo em 1901.

Esse processo surgiu entre 1900-1901 e resultou na criação da primeira Universidade Católica que teve uma rápida duração de 6 meses. Seu fechamento está ligado ao período da primeira Guerra Mundial, quando grande parte do corpo docente formado por estrangeiros foi embora. Após este período, outros investimentos ocorreram na direção do desenvolvimento do Ensino Superior no país, principalmente no que se refere a formação profissional.

Uma das principais iniciativas para a formação do profissional da educação, foi a criação das Escolas Normais. Segundo BRZEZINSKY (1996), essas instituições representam, na história da educação brasileira, o início da formação, passando a ser referência inclusive

para as Escolas Normais Superiores e, posteriormente, para os cursos universitários de Pedagogia.

A Escola Normal, criada em 1880, correspondia à formação de profissionais que atuariam no ensino primário ao mesmo tempo que representava a iniciativa de expansão do nível de escolaridade no país, baseado na necessidade de desenvolvimento urbano e de industrialização. O primeiro modelo de Escola Normal Superior pública foi instituído em São Paulo, com duração de dois anos o que o diferenciava das demais áreas em que os cursos eram de quatro anos. No entanto, esta proposta de ensino superior não se concretizou, fazendo com que a formação dos profissionais da educação não avançasse para o nível superior, ficando apenas na tentativa.

(...) a utopia brasileira de elevar os estudos de formação de professores ao nível superior não se tornou realidade nas primeiras décadas republicanas. A utopia ainda permaneceu como projeto simbólico do vir- a- ser. (BRZEZINSKY, 1996, p.23)

Mais tarde, a reforma do ensino brasileiro a partir da Lei nº 2.924/1915 e do Decreto nº 1.1530 de 18 março do mesmo ano, reorganizou todo o ensino secundário e superior, dando vantagens para o funcionamento dos cursos já existentes, mas sem previsões quanto ao investimento no nível superior para formação ou pesquisa da área pedagógica.

As propostas destinadas ao Ensino Superior concretizadas na década de 30, tiveram início em 1920. A sociedade brasileira, após a primeira Guerra Mundial, passava por um período de transformações de ordem econômica, política e social que levariam a novas necessidades, principalmente no que se referia às relações de produção. O crescimento da indústria, a implantação de novos modos de produção e os conflitos gerados entre a burguesia e proletariado, eram questões polêmicas que deveriam ser resolvidos de forma “equilibrada”, para que não comprometessem o projeto nacional de desenvolvimento político e econômico.

Esse período histórico, no Brasil, segundo NAGLE (1974) se caracterizou pelo “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” (apud RIBEIRO, 1998), concepções ligadas à tendência escolanovista. Tratava-se de um projeto defendido pelos intelectuais brasileiros, que pretendia modificar a sociedade através da educação. Para tanto propunha, a democratização da escola através da sua disseminação, a reação ao ensino tradicional academicista e a renovação do ensino a partir das técnicas.

Embora as propostas fossem destinadas ao sistema educacional brasileiro, os divulgadores do escolanovismo, dentre os quais destacamos Anísio Teixeira, se apoiaram em

produções e experiências estrangeiras. Com isso, a educação do país estava sendo concebida sem o reconhecimento de suas necessidades e condições, ou seja, isolada de seu contexto (RIBEIRO, 1998).

Com o surgimento do movimento de recuperação do atraso educacional no país, é fundada, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE). Criada por Heitor Lira, o que representou um dos fatos mais importantes da educação brasileira na década de 20. Ao realizar as Conferências Brasileiras de Educação (CBE) organizou os profissionais para a discussão sobre seu campo de ação, bem como as políticas públicas de caráter e conteúdo muitas vezes confusos e contraditórios para as condições do ensino no país. Dentre as reformas para o Ensino Superior nesse período, estavam o desenvolvimento na formação dos profissionais e na pesquisa.

Entre as medidas tomadas como iniciativa na formação docente, estava a responsabilização do poder público pelo aperfeiçoamento dos profissionais da educação com a criação da Escola Normal da Capital, em São Paulo. Denominada posteriormente de Instituto de Educação Caetano de Campos, pelo Decreto nº 5.846/1933, passou a ser, segundo ANTUNHA (1974) (apud BRZEZINSKI, 1996), a referência do início da criação de uma escola superior destinada a estudos pedagógicos, concretizada pela sua transformação em Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

A evolução do Instituto de Educação representa, segundo BRZEZINSKY (1996), parte da história da formação dos profissionais da educação no país, principalmente no que se refere à qualificação do Ensino Superior e do próprio Curso de Pedagogia. As etapas em que se desenvolveu anunciavam o curso Pós-Normal como o aperfeiçoamento do Curso Normal em nível superior, embora não mantivesse as características do ensino universitário.

A dificuldade de definição de políticas educacionais coerentes com a realidade é reforçada pelo período ditatorial instalado no sistema governamental no Brasil a partir de 1937. Surgiram ações repressivas de combate às propostas democráticas em qualquer esfera do ensino brasileiro, como a expulsão dos intelectuais que defendiam os ideais democráticos e o estabelecimento de padrões nacionais para o ensino e formação de seus profissionais como garantia de continuidade desse regime político.

Neste contexto, foi criada a Universidade do Brasil (Lei nº 452/37). Atendendo ao padrão federal do governo ditador, foi organizada a Faculdade Nacional de Filosofia, compreendendo quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Os objetivos dessa faculdade, expressos no art. 10 do decreto de criação, previa a preparação de intelectuais para

atividades de ordem cultural ou técnica; quadro de profissionais da educação para o ensino secundário, normal e superior e a realização de pesquisas nas áreas de Pedagogia, Literatura e Filosofia.

A Faculdade Nacional, no atendimento de suas finalidades, se transformaria, por um lado, num instituto universitário para o desenvolvimento de pesquisa puramente científica, baseado no modelo da Universidade de Berlim; por outro, num centro de formação de profissionais da educação com influência da universidade americana. Essa proposta não se concretizou em seu objetivo, cabendo apenas a formação de profissionais secundários e normalistas.

Entre as dificuldades, podemos apontar a baixa qualidade teórica oferecida pelos Cursos, que se preocupavam apenas com a formação técnica, sem o envolvimento da pesquisa preconizada pelo padrão federal. Dessa forma, o processo de formação se pautava pelo pragmatismo prático utilitário, em que o domínio dos métodos e técnicas é concebido dissociadamente da elaboração da teoria e da pesquisa.

Sendo assim, fortaleceu - se a tendência de converter as Faculdades de Filosofia em centros de transmissão de conhecimentos, divorciados da pesquisa e da busca constante de produção de novos saberes. (BRZEZINSKY, 1996, p.42)

A dicotomia deflagrada na proposta da Faculdade de Filosofia está presente também na estrutura curricular do Curso de Pedagogia baseada num currículo conhecido por “3+1”. Esse esquema previa que, os três primeiros anos eram voltados ao bacharelado e um para a licenciatura complementado com as didáticas. Essa estrutura foi amplamente discutida, pois apresentava várias contradições. Desde a proposta pedagógica para a formação do bacharel ou do licenciado, até a definição do perfil do profissional formado, eram questões debatidas pelos pesquisadores.

A grade curricular do bacharelado no Curso de Pedagogia distribuía, nos primeiros três anos, as disciplinas de: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação.

Para a licenciatura, ficavam estabelecidos os aspectos teóricos da formação do bacharel, com a complementação dos aspectos didático-pedagógicos. Compunham esta etapa as disciplinas: Didáticas Geral, Didáticas Especiais, Psicologia Educacional, Administração

Escolar, Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel formado, bastaria cursar as disciplinas de Didática Geral e as Especiais, que não constavam em sua grade curricular.

O que podemos enfatizar nessa estrutura é a intenção do padrão federal de formar o profissional da educação que, primeiro, detivesse a base de conhecimentos específicos para então formalizar sua função prática. Essa estrutura tem domínio ainda em alguns Cursos de Pedagogia atuais, legitimando a falta de compromisso com uma formação que possibilite ao profissional da educação a análise sobre a realidade educacional cotidiana. Ao tratar da prática de ensino na Pedagogia, FAZENDA (1991, p.58) nos alerta para esta problemática. Segundo a autora, há necessidade de desenvolvermos no Curso a “(...)investigação e análise da prática educativa (...)” (idem, p.58), na direção de um currículo integrado que não esteja voltado exclusivamente ao aspecto profissionalizante, mas para a investigação-ação.

Partindo dessa reflexão, ao analisarmos o perfil do profissional a ser formado vimos que, ao bacharel caberia a área administrativa técnica do sistema educacional. A licenciatura habilitava os profissionais que atuavam na Escola Normal, embora não constasse em seu currículo, conhecimentos da área do ensino primário.

Distorções como essas, aliadas a outras dificuldades relacionadas à falta de identidade do Curso, fizeram com que o mesmo caísse no desprestígio. As demais licenciaturas, destinadas à formação para o ensino primário e secundário, passaram a valorizar seu conteúdo específico em detrimento do saber pedagógico. Com isso, percebemos que, historicamente, a formação dos profissionais da educação vem sendo dicotomizada entre a Pedagogia e as demais áreas científicas, sem considerar que ambos estão inseridos na prática pedagógica. Ao formando, BRZEZINSKY (1996, p.47) chamou de “licenciado desavisado”, que apenas ao final do processo se deparava com as disciplinas pedagógicas.

Diante deste quadro, vimos que o Curso de Pedagogia passou por momentos de crise, chegando à discussão sobre as possibilidades de continuidade ou extinção do mesmo. Segundo SILVA (1999), a justificativa estava pautada sobre a indefinição da identidade do Curso, pois se a formação dos profissionais para o ensino primário estava acontecendo no ensino secundário e dos especialistas e técnicos em cursos de pós-graduação, não deixava claro qual o papel do Curso de Pedagogia neste contexto.

Em meio a crises de identidade, o Curso de Pedagogia entra na década de 60 com perspectivas de transformações. Ao analisarmos esse período, perceberemos que algumas mudanças são detectadas no sentido de definir o perfil do profissional que seria formado no

Curso, porém as discussões geraram outras distorções e dicotomias na formação do pedagogo entre o técnico e o docente, a teoria e a prática, o currículo e a sociedade.

3. AS REFORMAS APÓS A DÉCADA DE 60

Para contextualizar o Curso de Pedagogia no período pós década de 60, será preciso conhecer as transformações pelas quais a sociedade brasileira vinha passando. Entendemos dessa forma por considerar que, ao distanciarmos educação e sociedade deixamos de compreender o fenômeno em seu contexto mais amplo. Se assim fosse, ingenuamente estabeleceríamos a separação de segmentos que estão totalmente interligados aos aspectos políticos, econômicos e sociais que determinam a condição do sujeito.

As reformas educacionais ocorridas de 60 em diante, portanto, estavam diretamente ligadas às condições estruturais do país. Os movimentos político-sociais representavam interesses antagônicos entre a conquista da democracia e a implementação do regime autoritário, de dependência internacional com países e órgãos financiadores do desenvolvimento econômico às nações subdesenvolvidas. O objetivo seria igualar o Brasil aos padrões das nações desenvolvidas e para isso, necessitava da educação, dentre os vários setores da sociedade, para atingir algumas das metas estabelecidas.

Sob a influência do “otimismo pedagógico”, a educação foi colocada no debate nacional como uma das responsáveis pela “*preparação*” (grifo nosso) do indivíduo para essa nova fase da sociedade brasileira: alcançar o pleno desenvolvimento econômico. Nessa perspectiva, desde o ensino primário até o Superior, todos os níveis estavam sendo reestruturados para o atendimento de tais exigências.

O que vimos acontecer na história da educação foi um processo de modernização da sociedade brasileira, imposta sob a forma de Leis e Decretos que eram apresentados como solução urgente. Coube ao Ensino Superior, como instância educativa, preparar os profissionais como mão de obra qualificada para suprir as necessidades imediatas do mercado. Os profissionais da educação teriam dupla função: formarem outros profissionais dentro dessa nova ótica, bem como serem os administradores e planejadores de um ensino mais adequado para o momento.

A adequação, no sentido de ajustamento de programas educativo à determinada realidade, fazia com que as propostas de formação estivessem pautadas na dimensão técnica,

ignorando as dimensões social e política importantes para a compreensão do contexto com suas contradições e ideologias.

(...) a formação do profissional da educação não é um produto estático, isto é, um conjunto isolado e abstrato de informações e práticas que visa unicamente preparar e capacitar o pedagogo para o desempenho da função educativa (...) o conteúdo dessa formação também expressa a prática social mais ampla com a qual ela está articulada. (VEIGA et al, 1997, p. 39)

A expansão do Ensino Profissionalizante secundário e superior, bem como a criação desordenada e desintegrada de Universidades e Escolas Superiores isoladas, se efetivaram pela exigência de mão-de-obra especializada. De acordo com Florestan Fernandes (1962) (apud BRZEZINKY, 1996), esse fenômeno comprometia ainda mais a qualidade do ensino e da formação dos profissionais.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na qual estava integrado o Curso de Pedagogia, também foi alvo dos críticos que discutiam, na época, um modelo de universidade para integrar as várias áreas da formação dos profissionais da educação. Além disso, voltavam a enfatizar a importância da pesquisa aliada à formação, quando ainda predominava a dicotomia teórico-prática nos cursos.

(...) foi impossível criar entre estudantes e professores um espírito autenticamente universitário, capaz de permitir a racionalização e a atualização do ensino e de evitar a má utilização de pessoal e material (...) Do mesmo modo foi impossível desenvolver, a nível universitário, os centros de investigação e de criação cultural que tanto necessitava o país em sua etapa atual de desenvolvimento. (ALENCAR, 1964 apud RIBEIRO, 1991, p.273)

O compromisso das políticas públicas com a formação do profissional da educação, estava restrito a sua preparação técnica para o exercício da docência. Devemos considerar que a necessidade mais presente era o atendimento da demanda social em busca de sua escolaridade. Com isso, a universidade deixava à margem o desenvolvimento científico do contexto da educação brasileira, em detrimento de interesses externos.

No Curso de Pedagogia, analisado a partir da Reforma Universitária (Lei 4.024/61), poderemos destacar alguns desses descompromissos. O parecer de CFE nº 251/61, definiu o currículo mínimo para o Curso. Essa regulamentação não alterou o sistema “3+1” que vinha sendo adotado desde sua criação em 1939. Além disso, define o perfil do profissional a ser formado, mas, como aponta SILVA (1999), sem muita precisão. “(...) o

curso de Pedagogia destina-se à formação do 'técnico de Educação' e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente.” (idem, p.37). Pela Lei, a formação do profissional que atuaria no ensino primário ainda permaneceria no Curso Normal secundário.

O Parecer define também o currículo mínimo do Curso e a duração em quatro anos. O licenciado deveria cursar obrigatoriamente as matérias de Didática e Prática de Ensino, que compunham a etapa final da estrutura curricular, prevalecendo tendências que já vinham sendo criticadas como: a distância teórico-prática que acaba por caracterizar a ótica finalística da formação do profissional da educação, seja das áreas científicas quanto a do pedagogo.

O currículo mínimo para o bacharelado era composto de sete disciplinas obrigatórias e duas que ficariam à escolha da instituição. Para o licenciado, como já citado, caberia cumprir as matérias de formação pedagógica. As disciplinas obrigatórias eram: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar. Compõem as disciplinas opcionais: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional.

Concordamos com os críticos dessa proposta, quando apontaram que o engessamento da grade, como garantia de um currículo único para todo país, desrespeitava as necessidades de cada instituição. Além disso, ignorava a possibilidade de repensar o currículo democraticamente, a partir de discussões com os responsáveis pela formação do profissional nas diversas realidades sociais.

Ao analisar o parecer como uma medida autoritária, BRZEZINSKY (1996, p.56) conceitua o currículo mínimo como uma “camisa de força”, apesar de seu parecerista Valnir Chagas defender sua escolha como democrática. Sua justificativa estava baseada na análise feita em currículos de 22 faculdades de Filosofia, bem como em experiências de instituições estrangeiras. Essas se referem a programas de formação da França, Inglaterra e União Soviética que defendiam, na formação, uma base comum e outra parte diversificada.

A respeito das habilitações de licenciatura e bacharelado no Curso de Pedagogia, o parecerista propunha que, para cada matéria, principalmente no bacharelado não houvesse a divisão entre conteúdo e método na estrutura curricular. Ao analisar a questão, BRZEZINSKY (1996) aponta que, a estrutura determinada pelo Parecer 292/62 reforçava a

separação ao definir apenas na etapa final do Curso as disciplinas de Didática e Prática de Ensino que habilitaria o licenciado.

Sob a égide do princípio da concomitância entre conteúdo e método, o relator afirmava que as disciplinas jamais poderiam separar 'o que' se ensina do 'como ensinar' e que a metodologia adotada pelo professor de cada disciplina do bacharelado deveria eliminar a predominância do conteúdo da matéria sobre o método. (Idem, p.57)

Apesar da defesa do relator em favor da não ruptura, constatamos pelas críticas que a integração não se concretizou, deixando de superar algumas dificuldades detectadas no Curso. Essa problemática gerou debates entre profissionais e estudantes que, segundo SILVA (1999), propunham mudanças a partir da perspectiva dos sujeitos que vivenciavam no cotidiano de sua formação as determinações implementadas legalmente pelo Parecer de 1962.

Os efeitos dos pareceres de 1961 e 1962, foram sentidos até 1968, quando foi instituída a Lei 5.540 da Reforma Universitária. O período histórico evidenciava novas diretrizes para o país, nos aspectos políticos sociais e principalmente sobre os econômicos, que passaram a interferir em vários setores da sociedade, inclusive no campo educacional.

Assim como a sociedade, o sistema educacional, após o golpe militar de 64, passou a ser determinado pelo modelo econômico industrial, com forte predomínio do poder político centralizado no governo. A expansão do ensino segue a mesma direção, tendo como principais causas: a obrigatoriedade da escolaridade, estabelecida pela faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade e a necessidade de maior investimento em mão de obra técnica para os diversos setores do desenvolvimento econômico.

O ensino primário e a formação aumentaram a demanda, tendo em vista as exigências do mercado de trabalho. Com isso, o modelo de administração empresarial é adotado como o mais adequado para o ensino e para a formação dos profissionais. “Os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação.” (BRZEZINSKY, 1996, p.64). A Lei Reforma Universitária propõe em suas diretrizes a concentração desse modelo.

O projeto de lei, organizado com referenciais teóricos norte-americanos e com a contribuição da Escola Superior de Guerra, é aprovado pelo Congresso sem qualquer discussão sobre suas posições políticas. Esse fato é referencial importante para compreendermos o momento crítico da política de regime ditatorial que se instalava no país. O próprio governo garantia a segurança nacional de seu sistema, através de Leis e Decretos e

mantendo atos repressivos como medida cautelar contra grupos contrários à hegemonia dos militares. “O açodamento na aprovação justificava-se pelo propósito do governo utilizar a reforma universitária, e utilizou-a associada ao AI-5, e o Decreto – Lei 477, como instrumento de retração política (...)” (BRZEZINSKY, 1996, p.67)

Enfatizamos ainda que, de acordo com ARANHA (1996), as ações ratificavam os valores de eficácia e produtividade na universidade. A ideologia da divisão do trabalho e o controle especializado eram sinônimos de um ensino de qualidade para a formação de um profissional adequado às novas tendências da sociedade brasileira, para o desenvolvimento econômico.

Na formação do profissional da educação, algumas medidas foram tomadas para que a instituição garantisse um quadro referencial de conteúdos especializados nessa área. Para tanto, não caberia mais à Faculdade de Filosofia formar o professor ou técnico, justificando-se assim a implementação das Faculdades de Educação e os Institutos de conteúdos específicos. Instituições como as Faculdades de Educação criadas anteriormente a esse período, serviram de modelo para as demais como no caso da Universidade de Brasília (1961), Universidade Federal do Rio de Janeiro (1967) e o Instituto Estadual de Santa Catarina (1963).

Segundo BRZEZINSKY (1996), outras propostas foram encaminhadas ao governo, organizadas por professores e estudantes, como resultados de discussões em seminários e encontros. Ainda que pretendessem interferir no processo da mudança, foram as diretrizes implantadas que implicaram mais diretamente no curso de Pedagogia.

Questões relacionadas ao desenvolvimento de pesquisa na área educacional, a ênfase na especificidade pedagógica da formação e do domínio de métodos e técnicas como instrumentos primordiais ao ensino, passam a fazer parte do debate a partir das reformas. Com isso, a formação dos profissionais da educação era direcionada para a dimensão técnico-burocrática.

A regulamentação da Lei 5.540/68, através do Parecer 252/69, definiu que o Curso de Pedagogia, integrado à Faculdade de Educação, formaria o profissional que atuaria nas matérias pedagógicas do Curso Normal e os especialistas da educação para o desenvolvimento de atividades de Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção nas unidades escolares ou estruturas do sistema educacional.

Para atender à ótica desse tecnicismo profissionalizante, a lei prevê a formação do especialista da educação. Sua função era voltada ao planejamento e controle do processo

educativo. O profissional da educação, enquanto docente, passa a ser considerado o executor de técnicas e métodos cuidadosamente elaborados, com precisão e objetividade, com controle externo. Segundo ARANHA (1996), “(...) o professor é um técnico que, assessorado por outros técnicos e intermediado por recursos técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo.” (idem, p.213). Essa intenção, em parte, veio justificar a diferenciação na estrutura curricular do Curso de Pedagogia que, sobre a base de conhecimentos comuns e necessários a todo profissional da educação, deveria compor um currículo com conceitos direcionados à área técnica em que atuaria, dentro da estrutura do sistema educacional.

A nomenclatura de especialista em educação foi amplamente discutida por estar relacionada à formação em estudos da pós-graduação, como acontece as demais áreas profissionais. A Pedagogia passou a formar um especialista graduado que, na escola, possuía valor hierárquico sobre a posição dos demais profissionais que eram igualmente graduados. Essa posição contraditória e desigual entre os especialistas foi reforçada pela importância da função de planejar e controlar o processo que outros, do mesmo nível de formação, deveriam executar.

A relação de poder estabelecida no ensino revelava o modo de produção na economia, em que a divisão do trabalho dependia de um sistema de controle. Instituída no sistema educacional, essa relação foi deflagrada por profissionais da educação que representavam o movimento contra ideológico. Segundo SEVERINO (1986), a reflexão crítica leva à contraposição de discursos ideologizantes que dominam a realidade. “(...) está em foco a função dissimuladora do poder de dominação efetivamente existente nas relações sociais, entre os vários grupos no interior da sociedade.” (idem, p.33)

Ao regulamentar a estrutura curricular, estabelecendo as disciplinas que compunham a formação do especialista, o Parecer 632/69 define três aspectos: teorias gerais, pedagógicas e metodológicas. A forma linear com que são dispostas demonstra o caráter funcionalista proposto para a formação do profissional da educação. Fragmentada em conceitos gerais e práticos, propunha o domínio total de todos os conhecimentos para depois formar o profissional; no aspecto técnico-científico, em detrimento de uma formação política comprometida com o contexto educacional e social.

Ao analisar essa estrutura, SUCUPIRA (1969), a define em três planos científicos:

(...) ciências básicas do homem, como fundamento geral de todo estudo científico da educação, os da ciências humanas aplicadas ao conhecimento do processo educativo e assim qualificadas de educacionais e os da elaboração dos métodos e técnicas

educacionais. (In: BRZEZINSKY, 1996, p.71)

Essa organização perdurou por três décadas e, atualmente, se faz presente em várias propostas de Curso de Pedagogia. O Parecer definia ainda o núcleo comum e a parte diversificada da grade curricular. A primeira corresponde à formação geral determinando o corpo teórico obrigatório para qualquer especialização. A segunda representava a parte profissionalizante do Curso, composta pelas disciplinas específicas, conforme a área de interesse e de escolha do formando em sua habilitação. Essa grade era determinada como o currículo mínimo para todo o país, cabendo apenas a escolha sobre as habilitações que seriam oferecidas nas instituições.

O núcleo comum era formado das seguintes matérias: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. A inclusão da Didática como obrigatória se justificava pelo fato de que, todo profissional formado no Curso de Pedagogia estaria habilitado para lecionar nos Cursos Normais, disciplinas do núcleo comum e de sua área de habilitação.

Para uma visão mais clara da parte diversificada estabelecida pelo Parecer, demonstraremos num quadro as categorias de habilitação e suas respectivas disciplinas.

HABILITAÇÃO	DISCIPLINAS
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau • Metodologia do Ensino de 1º Grau • Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio)
<ul style="list-style-type: none"> • Orientação Educacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau • Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau • Princípios e Métodos de Orientação Educacional • Medidas Educacionais
HABILITAÇÃO	DISCIPLINAS
<ul style="list-style-type: none"> • Supervisão Escolar – Plena 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau • Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau • Princípios e Métodos de Supervisão Escolar • Currículos e Programas
<ul style="list-style-type: none"> • Supervisão Escolar – Curta 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau • Supervisão Escolar da Escola de 1º Grau • Currículos e Programas
<ul style="list-style-type: none"> • Administração Escolar – Plena 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau • Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau • Princípios e Métodos de Administração Escolar • Estatística Aplicada à Educação
<ul style="list-style-type: none"> • Administração Escolar – Curta 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau • Administração Escolar da Escola de 1º Grau • Estatística Aplicada à Educação
<ul style="list-style-type: none"> • Inspeção Escolar – Plena 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau

	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau • Princípios e Métodos de Inspeção Escolar • Legislação do Ensino
<ul style="list-style-type: none"> • Inspeção Escolar – Curta 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau • Inspeção Escolar da Escola de 1º Grau • Legislação do Ensino

FONTE: SILVA (1999)

Quanto à parte diversificada, as disciplinas ficaram estabelecidas de acordo com a habilitação (curta ou plena) e pela área de especialização do profissional da educação. Podemos concluir que, o caráter profissionalizante dado à parte diversificada poderia garantir a competência técnica, mas dentro de uma ótica unilateral e restrita a sua função.

O verdadeiro escopo não é a profissionalização do indivíduo (que é só funcional para o poder e a 'nação'), mas a formação humana e social de cada homem, que o prepare para viver de modo 'convivial' com os outros homens. (CAMBI, 1999, p.6.222)

Os currículos passaram a cumprir o papel de instrumento no alcance de objetivos de um projeto nacional, que desconsiderava as contradições vivenciadas no período ditatorial da sociedade. Ao contrário de profissionais com uma visão ampla desse contexto, tínhamos técnicos preocupados em cumprir tarefas específicas, voltadas a uma única função e desintegradas das demais áreas do processo educativo.

O estágio supervisionado, determinado como atividade obrigatória para a habilitação, deveria representar 5% do total das horas de todo o Curso. Estabelecia ainda que, para o registro da habilitação das áreas de especialista, os formandos deveriam apresentar comprovação de experiência no magistério. O tempo determinado ficou definido pelo Parecer 867/72 em um ano letivo para Orientação Educacional e um semestre para as demais habilitações.

Essa atitude não trouxe grandes mudanças para a formação do especialista. Além disso, muitas vezes essa comprovação era conseguida de forma irregular, apenas para documentar um ato burocrático. Ainda salientamos que, o tempo de *docência* no magistério, juntamente com a *grade proposta* para o especialista, não seriam suficientes para que pudesse compreender a complexa *realidade educacional* (grifos nossos). A articulação entre esses três aspectos na formação, de acordo com SILVA (1999), "(...) ficou inviabilizada pelo caráter seccionado da organização curricular." (idem, p.69), e representava uma das dificuldades na proposta do Curso de Pedagogia implantada.

Com base nessa reflexão, inicia-se um período intenso de discussão sobre a identidade do profissional formado no Curso. Nos encaminhamentos feitos por Valnir Chagas no período entre 1973 e 1976, algumas das proposições do parecerista redefiniram o perfil do pedagogo como técnico da educação e docente do Curso Normal. Na indicação, propunha um especialista “(...) que se aprofunda na teoria, nos fundamentos ou metodologia da educação.” (SILVA, 1999, p.72). Essas medidas foram amplamente discutidas por vários órgãos de representação docente e estudantil do Curso de Pedagogia. Apesar desses movimentos, a regulamentação da década de 60 perdurou até a homologação da Lei 9.394/96.

Nessas três décadas, a formação básica do especialista continuou acontecendo na graduação, com complementação de estudos em Curso de pós-graduação na área. Formou também o profissional da educação que atuaria nas Séries Iniciais de 1ª à 4ª série, Educação Infantil e Educação Especial. A partir dessas habilitações, a formação do pedagogo se definia pela docência ou a especialização para atuar no sistema educacional (VEIGA et al, 1997).

A década de 80 foi marcada por reflexões sobre o compromisso da educação como prática social. Com abertura política, após 20 anos de ditadura, valores de democracia e cidadania passavam a fortalecer o discurso pedagógico. A preocupação com a formação político-social do profissional enfatizava aspectos como: valorização profissional, participação nas decisões sobre sua ação pedagógica e compreensão dos conceitos educacionais relacionados a valores sociais. A concepção de docência não é exclusiva da sala de aula, mas como ação contextualizada político e socialmente.

As mudanças propostas para o Curso de Pedagogia a partir da LDB/96 trouxeram avanços e contradições que são discutidas em todos os âmbitos do sistema educacional. A formação do profissional da educação acontecerá nos Institutos Superiores de Educação e no Ensino Superior. Condição que foi garantida por mobilização dos órgãos de representação dos profissionais da educação, em movimentos semelhantes aos da década de 80.

4. INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO E O CURSO DE PEDAGOGIA

A mudanças consolidadas na década de 90 fazem parte do debate nacional sobre a formação dos profissionais da educação desde o final da década de 70. A melhoria na qualidade do ensino básico tem sido centralizada nos profissionais e nos processos de reestruturação da formação. Diferentes propostas continuam sendo discutidas pelo país.

Os acordos firmados pelos países subdesenvolvidos nas Conferências do México (1979) e da Tailândia (1990) visavam a elevação da qualidade do ensino a partir de fatores determinados pelo Banco Mundial, dentre os quais está a qualificação dos profissionais da educação. Os programas definiam investimentos na formação inicial, continuada e ensino a distância. (FREITAS, 1999b). O MEC, através de agendas de discussões e de ações políticas, buscou nos vários setores da sociedade o respaldo para a concretização da proposta.

O movimento pela reformulação das propostas de formação, organizado por profissionais da educação, vem contribuindo com as discussões e produções teóricas, pautadas numa concepção sócio-histórica em oposição às tendências conteudistas ou tecnicistas.

Em 1983, foi realizado o Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. Nessa ocasião, os profissionais organizaram e aprovaram em assembléia o Documento de Belo Horizonte definindo propostas e reivindicações dirigidas ao Governo Federal sobre a formação do profissional da educação que atuaria nas séries iniciais, os estágios supervisionados, as várias licenciaturas e inclusive a Pedagogia (VALLE, 1999). Nesse mesmo encontro, é formada a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) que, em 1990, se transforma na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE).

Os princípios defendidos no Encontro de Belo Horizonte representam, hoje, as discussões que a ANFOPE mantém em seus debates:

(...) entre eles a necessidade de uma base comum nacional de conhecimento fundamental na formação de professores; a docência como base de identidade profissional de todo educador; a teoria e a prática trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro. (VALLE, 1999, p.59)

A proposta da Base Comum Nacional, destaca a importância da formação global do profissional de educação na Pedagogia e demais licenciaturas. No entendimento da ANFOPE, trata-se de desenvolver o compromisso político e a consciência crítica do educador, prevendo um corpo teórico fundamental baseado no aprofundamento dos conhecimentos filosófico, sociológico, psicológico e político a todas as licenciaturas. Além disso, representa uma proposta de formação inicial e continuada, contemplando também questões relacionadas à carreira.

Desde a década de 30, o curso de Pedagogia vem desenvolvendo a docência como base de sua formação. Com a Lei 5.692/71, o especialista surge como habilitação específica, criando na prática cotidiana da escola uma relação hierárquica entre o professor e os profissionais administrativo-pedagógicos. Essa situação causou polêmicas no interior da escola e no campo educacional, pelo caráter dicotômico entre o fazer e o pensar na proposta do Curso de Pedagogia.

Diante disso, as entidades de classe (ANFOPE), ao defenderem a docência como base da formação do profissional da educação, têm causado polêmica no atual contexto das mudanças no campo educacional. Ao discutirem a questão, LIBÂNEO e PIMENTA (1999) consideram que dessa forma pode-se manter uma visão reducionista sobre o conceito do curso de Pedagogia, deixando à margem a discussão sobre o papel e a formação dos especialistas.

Na década de 90, as discussões são mais intensas, principalmente no que se refere à concepção de formação estabelecida nos projetos da LDB que tramitaram no Legislativo. O projeto inicial foi discutido por educadores e entidades de representação de várias áreas educacionais da sociedade brasileira por oito anos, mas não foi aprovado no Senado Federal. Em substituição, foi encaminhado o Projeto Lei do Senador Darcy Ribeiro, aprovado em dezembro de 1996 (LDB 9.394/96).

A LDB 9.394/96 é promulgada, com necessidade de regulamentações em vários aspectos. A partir de Decretos, Pareceres e Resoluções, novas diretrizes para o Ensino Superior e a formação dos profissionais da educação são definidas, dentre as quais a criação do Instituto Superior de Educação (ISE). Neste momento, a história da educação e da formação de seus profissionais passa por um período de contradições, que, segundo pesquisadores, caracteriza-se pelos avanços ou retrocessos diante das discussões.

Um dos avanços que destacamos se encontra no Artigo 62 da LDB 9.394/96, quando este determina que a formação do profissional da educação deverá ser realizada em nível superior, em licenciaturas, graduação, universidade e nos ISEs. Nesse aspecto, está contribuindo com a qualidade do profissional que atua na Educação Básica.

Por outro lado, esse fato pode levar os professores oriundos dos cursos de magistério de Ensino Médio a buscarem a graduação apenas em nome da manutenção de seu emprego. Dessa forma, a procura por uma formação aligeirada e imediatista faz com que a certificação se torne mais importante que a profissionalização.

Percebemos, então, que algumas disposições necessitam de urgente regulamentação, para que não fiquem sujeitas a interpretações conseqüentes de uma leitura

superficial da Lei. Destacaremos alguns decretos e resoluções que tratam da questão da formação e que são focos de discussão, ainda, pelo seu caráter contraditório.

O Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1987, que dispõe sobre a organização do Ensino Superior, classifica em seu artigo 8º uma hierarquia, estabelecendo pela ordem as Universidades, os Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos Superiores de Educação ou Escolas Superiores.

As modalidades de formação no ISE são dispostas em: Curso Normal Superior para a formação na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, as licenciaturas para as áreas específicas de 5ª à 8ª séries e do Ensino Médio, formação pedagógica para os diplomados no Ensino Superior de outras áreas, formação continuada e a pós-graduação.

O artigo 9º dispõe: “(...) como característica das universidades, a indissociabilidade entre atividades de ensino, pesquisa e extensão.” (VALLE, 1999, p.62), descompromissando o ISE com um programa voltado à pesquisa na formação do profissional.

Outro dado que implica no distanciamento da pesquisa no ISE está na Resolução nº 01 de 30 de setembro de 1999 que dispõe em seu artigo 4º os critérios para a composição do corpo docente. A qualificação mínima será de pós-graduação, com exigência de 10% de mestres e doutores e um terço atuando em tempo integral e a metade com experiência na Educação Básica. Na mesma Resolução, fica definido que a carga horária será de 3.200 horas, distribuídas em 4 anos com 800 horas letivas, sendo que parte dela desenvolvida na experiência prática.

A partir desses destaques da Lei, é notória a preocupação com uma formação pautada apenas no ensino. Esse distanciamento da formação com os centros de pesquisa é uma das causas pela qual os pesquisadores (VALLE 1999; BRZEZINSKI, 1999; SCHEIBE e AGUIAR, 1999) defendem a graduação e as licenciaturas realizadas no Ensino Superior. Destacam ainda que, se não forem resolvidas as principais dificuldades que persistem nos cursos de formação, o Curso Superior Normal se caracterizará como um “*normalzão*” (grifo nosso), com os mesmos problemas que apresentam os atuais cursos de magistério do Ensino Médio e retrocedendo as iniciativas de investimento da formação de Ensino Superior.

O Curso de Pedagogia, que nos últimos anos formou os profissionais para a docência, a partir da Lei 9.394/96 tem debatido sua identidade, questionando entre a formação do licenciado ou do bacharel. O artigo 64 prevê a habilitação do especialista, retomando as diretrizes do bacharelado da década de 70. Os defensores dessa medida justificam a possibilidade de o Curso formar profissionais que atuem como especialistas ou pesquisadores.

Segundo LIBÂNEO e PIMENTA (1999), a Pedagogia estará direcionada à reflexão e pesquisa sobre as ciências da educação, modificando seu campo de atuação apenas na docência.

Como campo de atuação profissional, destinar-se-á preparação de pesquisadores, planejadores, especialistas em avaliação, gestores do sistema e da escola, coordenadores pedagógicos ou de ensino, comunicadores especializados para atividades escolares e extra-escolares, animadores culturais, de especialistas em educação a distância, de educadores de adultos no campo da formação continuada, etc. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.255)

A definição de uma Base Comum Nacional para todas as licenciaturas será o desafio de superação da fragmentação entre ensino e pesquisa na formação dos profissionais da educação. A proposta da ANFOPE, para o Curso de Pedagogia e demais áreas, é manter a docência articulada: aos conhecimentos de área específica, às questões pedagógicas e à realidade social. Com isso, reafirma o espaço da universidade e faculdades para a formação.

O trabalho pedagógico é, na verdade, princípio educativo da formação de um profissional capaz de compreender o que ocorre nas condições atuais da escola, nas formas particulares de educação formal e não formal e nos movimentos sociais. (FREITAS, 1999a, p.115)

Para FREITAS (1999a) a reestruturação dos Cursos de formação, em especial a Pedagogia, deverá considerar as discussões realizadas no país. O movimento define na Base Comum que toda formação seja pautada na docência vinculada às áreas de especialização.

Instituições formadoras já implementaram mudanças nos Cursos de formação, considerando os princípios da ANFOPE. A estrutura curricular se pauta pelos seguintes aspectos: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; gestão democrática contra gestão autoritária; compromisso social e ético; trabalho coletivo entre discentes e docentes e a articulação entre a formação inicial e a continuada, assegurando solidez teórico-prática.

Esses aspectos demonstram que as superações e avanços estão se concretizando no campo da formação docente. Os processos de reestruturação das instituições têm reafirmado a identidade do profissional como docente que, em sua formação desenvolve as dimensões técnica, científica, política e ética. Dessa forma, o ensino aliado à pesquisa promove a formação de um profissional como agente crítico e transformador da realidade social.

As propostas para o ensino e a formação são inúmeras e representam anseios e necessidades. Ao profissional da educação cabe compreender as relações que se estabelecem, tendo a competência de, na ação refletir sobre a complexidade da realidade, assumindo o compromisso com a mudança do processo a partir do seu espaço educativo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. “Embates na definição da política de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?” In: **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Formação dos profissionais da educação: políticas e tendências**. n. 68, p. 80 - 108, Campinas: Cedes, 1999.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

ESTRELA, Albano. **Pedagogia, ciência da educação?** Porto Codex: Porto, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina A. “O papel do estagio nos Cursos de formação de professores.” In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 5.ed. Campinas: Papirus, 1991. p. 53-62.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. “A formação dos profissionais da Educação Básica em nível superior: desafios para as Universidades e Faculdades/ Centros de Educação.” In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999a. p. 103-127.

_____. “A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.” In: **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Formação dos profissionais da educação: políticas e tendências**. n. 68, p. 17 - 44, Campinas: Cedes, 1999b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia, pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LINHARES, Célia Frazão. “Formação dos profissionais da educação: rememorando para projetar.” In: SOUZA, Donald B. de ; CARINO, Jonaedson (orgs.). **Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação dos Cursos de educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. p. 36 - 51.

PIMENTA, Selma Garrido (coord.). **Pedagogia ciência da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. “Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão.” In: **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Formação dos profissionais da educação: políticas e tendências**. n. 68, p. 220 - 238, Campinas: Cedes, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

VALLE, Bertha de Borja R. do. “A nova LDB e os Institutos Superiores de Educação: histórias do passado, do presente e do futuro.” In: SOUZA, Donald B. de ; CARINO, Jonaedson (orgs.). **Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação dos Cursos de educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. p. 53 - 67.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas, utopias**. Campinas: Papyrus, 1997.