

O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVA HISTÓRICA

THE PEDAGOGY COURSE IN BRAZIL AND THE TEACHER'S FORMATION FOR BASIC EDUCATION: HISTORICAL ANALYSIS

RESUMO: O artigo apresenta, com base na trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil, desde a sua fundação em 1939 aos dias atuais, a repercussão que a modificação na legislação específica ocasionou na proposta de formação do pedagogo e dos professores para a educação básica. Salientamos as dimensões contraditórias que perpassam os documentos legais orientadores da formação dos professores da Educação Básica. Partimos da literatura especializada sobre o tema e avançamos na análise das DCNGEB (BRASIL, 2010a; 2010b). A abordagem está centrada na perspectiva histórica, política e social com vistas a problematizar as contradições e inclinações presentes nessas orientações oficiais. As orientações oficiais acerca da formação docente para a educação básica têm se caracterizado pelo aligeiramento e superficialidade da proposta formativa.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia. Formação do Pedagogo. Educação básica

Erika Porceli ALANIZ¹
Sérgio Fabiano ANNIBAL²
Raimunda Abou GEBRAN³

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação básica no Brasil, em especial para a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental, ao longo da história, passou por substantivas reformulações. Nesse sentido, objetivamos, neste artigo, analisar a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, desde a década de 1930 até os dias atuais, bem como apontar algumas implicações dessas propostas de formação para a educação escolar brasileira. Consideramos o resgate e a construção histórica, na expectativa de que ela possa

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista/Campus de Marília. Docente do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista. Pós-doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista/Campus de Marília. Email: a.porcelierika@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista /Marília. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista/Campus Araraquara. Graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual Paulista/Campus Araraquara. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (GEPLNP) da UNESP/Campus de Assis. Docente do Departamento de Educação da Unesp, Campus de Assis. Email: sergioannibal@gmail.com

³ Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual Paulista e em Pedagogia pela Universidade de Marília. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Oeste Paulista e Coordenadora Pedagógica do curso de Pedagogia do Instituto Educacional de Assis (IEDA). Email: ragebran@hotmail.com

oferecer subsídios que possibilitem a melhor compreensão da problemática e das questões atuais sobre a formação de professores.

Para tanto, servimo-nos de uma revisão da literatura, procurando analisar, nos diferentes momentos da história da educação brasileira, como se situou o processo de formação do professor das séries iniciais, considerando as políticas educacionais e legislações propostas para a formação dos docentes desse nível de ensino.

Centrados em uma perspectiva histórica e social, procuramos compreender aspectos pertinentes a essa formação e às orientações pedagógicas advindas desse processo de formação de professores. Buscamos discutir as políticas educacionais, efetivadas na legislação e nos documentos oficiais, destacando as dimensões contraditórias das reformulações para a formação dos profissionais da Educação. Entendemos que esse percurso propicia repensar os cursos de formação.

A análise de aspectos das diretrizes curriculares, decretos, resoluções e pareceres revela a complexidade do trabalho docente, exigindo compreensões elaboradas de dimensões que ultrapassam as relações mantidas no interior da sala de aula, de modo a possibilitar ações mais comprometidas com o processo educativo e com a função do pedagogo em relação à construção de sua identidade profissional.

ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O Curso de Pedagogia no Brasil teve origem com as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nos anos de 1930. Desde sua criação, percebemos quatro regulamentações: Decreto-Lei nº 1.190/1939 (BRASIL, 1939); Parecer nº 251/1962 (BRASIL, 1963); Parecer nº 252/1969 (BRASIL, 1969) e Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006).

O Decreto-Lei n.º 1.190/1939 (BRASIL, 1939) estruturou o Curso de Pedagogia a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, cujo propósito era formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive a Pedagogia. Este Decreto criou o curso de Pedagogia com três anos de bacharelado e um ano de Didática para a formação do docente.

A estrutura curricular de Pedagogia, definida pelo Decreto-Lei n.º 1.190/1939, prevaleceu, segundo Saviani (2008), até a aprovação da LDB nº 4.024/1961. A partir desta Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, surgiu o segundo marco legal do Curso de Pedagogia, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/1962. (BRASIL, 1963). O referido parecer estabeleceu conteúdos mínimos para o curso, isto é, bacharelado constituído por disciplinas obrigatórias, como Psicologia da Educação, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar, além das disciplinas opcionais, como 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, por exemplo. A essa organização curricular, apontamos, ainda, o curso de Didática, dividido em Didática Geral e Didática Especial, também obrigatório para as demais licenciaturas.

Durante o regime militar, por meio da Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), o Curso de Pedagogia deixou de fazer parte das Faculdades de Filosofia e passou a integrar as Faculdades de Educação, regulamentadas pelo Parecer CFE nº 252/1969 (BRASIL, 1969) e Resolução CFE nº 2/1969 (BRASIL, 1969). É, justamente, o Parecer CFE nº 252/1969 que configura o terceiro marco legal do Curso de Pedagogia, que se incumbiu de fixar o currículo mínimo e a duração do curso. A estrutura curricular do curso foi dividida em duas partes, uma comum, que se constituía a base do curso, e outra diversificada, que oferecia diversas habilitações de duração plena (Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional) e curta (Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar). As habilitações passaram a compor a parte final na estrutura do curso de Pedagogia, ao contrário do formato anterior, composto por bacharelado e licenciatura.

A licenciatura em Pedagogia dos anos de 1960 até 1980 ocorreu, preponderantemente, em instituições isoladas e privadas de ensino superior, uma vez que absorviam 88,7% dos cursos de licenciatura em Pedagogia, restando às universidades públicas apenas 11,3% da oferta total, indicando, portanto, o “[...] descompromisso do Estado educador com a sociedade civil, que financiava antecipadamente a educação”. (BRZEZINSKI, 1996, p. 50).

Os anos de 1980 e o início dos anos de 1990 foram marcados por discussões acerca da formação do pedagogo, porém, não houve alterações, em termos legais, na estruturação deste curso. Já as mudanças possibilitadas pela LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) permitiram modificações no curso de Pedagogia e na formação de professores. É necessário ressaltar que esta Lei foi influenciada pelos ideais neoliberais.

Abordaremos o tema da formação dos profissionais da Educação com base na reforma introduzida pela LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) aos cursos de formação de professores no país, pois entendemos que a formação dos profissionais da Educação, especificamente, a formação de professores é um aspecto nevrálgico da referida lei. Os artigos que tratam da matéria caracterizam-se por brechas ou vazios que implicaram na aprovação de decretos e resoluções que, efetivamente, deram orientação acerca da formação de professores. Silva (1998) menciona que as imprecisões e a flexibilidade que caracterizam o texto da LDB fizeram com que as matérias específicas fossem regulamentadas pela legislação que a segue e em conformidade com o contexto neoliberal vigente na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. A redação da referida Lei e os pareceres que a regulamentaram nos anos de 1990 provocaram uma ruptura com as discussões em torno da formação de professores que vinham sendo construídas, paulatinamente, desde os anos de 1980 nas conferências públicas

de Educação e pelas entidades de educadores, entre elas, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

Para a comunidade acadêmica, a emergência da LDB de 1996 suscitou certa euforia em torno da definição da identidade do curso de formação de professores, em especial, do curso de Pedagogia que, como vimos, historicamente, caracterizou-se pela indefinição do profissional a ser formado no curso. A expectativa criada em torno da reforma no curso de Pedagogia é justificada, sobretudo, pelo debate profícuo ocorrido sobre a formação docente e instituições formadoras nos anos de 1980. Além disso, muitas propostas e diretrizes foram construídas nas conferências de educação, nos fóruns de licenciaturas, nas associações de formação de professores.

Freitas (2002) menciona que, nos anos de 1980, houve tentativa de ruptura com o pensamento tecnicista e a emergência de concepções emancipatórias sobre a formação do educador, concepções estas voltadas para a defesa de uma formação ampla e pautada na consciência crítica. Nesse momento, a busca foi de superar a dicotomia entre professores, especialistas e generalistas por meio da construção de uma base comum nacional, entendida como instrumento de luta contra a degradação da profissão. Essa discussão contextualizou-se no bojo das reivindicações por gestão democrática da escola pública e pela defesa da autonomia universitária.

Dessa forma, qualquer separação que pudesse haver entre licenciatura e bacharelado era refutada. O grande objetivo consistiu em direção a uma formação integrada e abrangente acerca da atuação no espaço escolar como um todo e pautada na identidade do professor.

Em decorrência da mudança de orientação política, a partir dos anos de 1990, com a adoção das políticas neoliberais, o projeto da LDB de 1996 que fora elaborado por segmentos da sociedade civil, após sucessivas supressões, sobreposições, como definiu Saviani (1997), foi esvaziado em benefício do projeto introduzido por Darcy Ribeiro em parceria com o MEC (Ministério da Educação), sinalizando o caráter conservador da política vigente no país e seu atrelamento às orientações internacionais. No que diz respeito à formação de professores, os vazios deixados no texto da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, de acordo com Silva (1998), representam a necessidade do governo federal ir ajustando a lei, conforme a lógica do contexto e às orientações acordadas com as políticas estabelecidas no cenário internacional.

Tal regulação amparou-se no próprio discurso lacunar da LDB de 1996, estabelecendo, portanto, uma coerência com o discurso macro do neoliberalismo, no qual a ação, pautada nas competências e habilidades, atribuía a responsabilidade para as escolas e para os sujeitos que a constituem. Sendo assim, o êxito e o fracasso parecem não recair sobre o Estado e sua responsabilidade com a Educação, todavia, incide nos indivíduos e sua livre escolha. Há uma mudança de foco em relação às responsabilidades a serem assumidas e na proposta de formação, ambas sujeitas à flexibilidade e à adequação ao contexto vigente.

O título VI, nomeado “Dos Profissionais da Educação”, explicita a existência de dois espaços institucionais para a formação dos profissionais da Educação: a Universidade e os Institutos Superiores de Educação (ISE), inexistentes na atual conjuntura do país.

Art. 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).

Com base no artigo citado, destacamos a proposta da formação de professores ocorrer em nível superior, embora admita como requisito mínimo o magistério. Essa proposição da LDB de 1996 constituiria avanço, se não estivesse prevista no capítulo das Disposições transitórias, artigo 87, Inciso III, a possibilidade, amplamente utilizada nas últimas décadas, de institucionalizar a formação de professores em serviço e a Educação à Distância como recurso para atingir o nível superior. Na formação em serviço, a carga horária foi reduzida para 540 horas, com 300 horas de estágio para atingir a meta de que todos deveriam ser formados em nível superior num prazo de dez anos após implementação da Lei 9.394/1996. Nesse sentido, essa generalidade colocada pela lei pode significar um retrocesso, principalmente, se considerarmos o aumento de instituições privadas sem rigor teórico, muitas delas sem qualidade, e que se caracterizam pela dicotomia entre teoria e prática. Acrescentamos a isso a grande oferta de cursos de Pedagogia à distância e semipresencial. A formação em massa de professores ocorrida por essas vias pode repercutir no aligeiramento da formação e, do ponto de vista do mercado de trabalho, no barateamento da força de trabalho docente à medida que reduz custos e tempo de formação.

Os capítulos da LDB de 1996 que regulamentam a formação dos profissionais da educação não foram capazes de orientar adequadamente a formação de professores. Isso se deveu à ambiguidade do texto legal, que recorreu aos sucessivos decretos, pareceres e resoluções para direcionar a reforma nos cursos de licenciatura. Entre eles, a Resolução do CNE/CP nº 1, de 1999 (BRASIL, 1999b), tratou de definir a composição dos Institutos Superiores de Educação que abrangeriam o Curso Normal Superior (destinado à licenciatura para profissionais da Educação Infantil e de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental), Cursos de Licenciatura (destinados a formar docentes para as séries finais do Ensino Fundamental e Médio), Programas de Formação Continuada (destinados à atualização profissional e treinamento em serviço), Programas Especiais de formação pedagógica (destinados à formação de profissionais para as séries finais do Ensino Fundamental e Educação à Distância).

O Decreto nº 3.276/1999 (BRASIL, 1999a) regulamentou o art. 62 da LDB de 1996 e a Resolução CNE/CP nº 1, uma vez que estabeleceu que a formação de professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil

deveria ocorrer, exclusivamente, por meio de cursos Normais Superiores. Tratava-se de uma estratégia de rebaixamento da formação de professores em nível superior, pois ao fragmentar as especialidades da educação (gestão, supervisão, orientação e coordenação pedagógica), conduzia à compreensão do professor como um técnico que deveria restringir-se à sala de aula, desconsiderando sua atuação e decisão sobre o conjunto dos aspectos envolvidos na organização escolar. O Decreto propôs, assim, a divisão da categoria docente entre uma formação mais sólida e fundamentada teoricamente, que poderia transitar entre a gestão, organização escolar e a sala de aula, e outra, especificamente, direcionada ao fazer pedagógico de maneira instrumental. Esse modelo de formação proposto desconsidera os determinantes históricos, sociais e organizacionais, que perpassam a instituição educativa. Com isso, estabeleceu-se a dualidade na formação do profissional da Educação.

Do ponto de vista do estatuto de classe, essa dualidade aponta para uma fragmentação, heterogeneização e barateamento da formação. Esse processo tem como reflexo estrutural a progressiva desarticulação da classe, inclusive no que se refere às lutas coletivas. A fragmentação da classe trabalhadora, na qual os docentes estão incluídos, e sua distribuição hierarquizada no sistema social é uma estratégia capitalista para se efetivar o exercício do poder.

Debord (1997) menciona que na sociedade do espetáculo toda a dimensão da vida torna-se mercadoria. Desse modo, a dimensão da realidade social que deveria estar unida, surge dividida, logo, podemos relacionar essa cisão na realidade social com a própria divisão da classe docente. Por outro lado, o que deveria estar cindido, no sentido de respeito aos diferentes projetos de educação e propostas pedagógicas aparece unificado pela padronização de orientações curriculares, diretrizes oficiais de formação e mesmo materiais didáticos prontos e destinados a direcionar o professor em seu exercício profissional. Vale ressaltar que contemplar as diversidades não significa negar a necessidade de acesso aos saberes escolares fundamentais para a formação de crianças e jovens.

Para Freitas (2002), a segunda etapa da reforma dos cursos de licenciatura, em 1999, tem por objetivos centrais: a) dar forma e conteúdo à proposta dos ISEs (Institutos Superiores de Educação); e b) retirar do curso de Pedagogia a formação de professores para séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. A autora afirma, ainda, que o decreto implicou na diferença qualitativa entre a formação do pedagogo e do professor e reduziu saberes e especificidades do profissional docente a uma dimensão pragmática, desconsiderando aspectos fundamentais da ciência pedagógica.

Verificamos, com base em Freitas (2002), a existência de uma política que conduz à desqualificação da formação, à degradação e ao desmantelamento das instituições públicas universitárias, na medida em que impulsiona uma expansão desqualificada do ensino superior aliada aos baixos salários, fatores que impedem que a formação do professor alcance níveis de qualidade superiores. É importante con-

siderarmos, também, que a ideia de base comum nacional deveria perpassar a formação do professor, conforme a posição dos movimentos dos educadores desde os anos de 1980. O Decreto nº 3.276/1999 foi revogado e substituído pelo Decreto nº 3.554/2000 (BRASIL, 2000), em decorrência da mobilização nacional para sua extinção, em razão da pressão que as universidades e entidades dos educadores exerceram sobre o governo federal que o revogou e substituiu o advérbio “exclusivamente” por “preferencialmente”, no que diz respeito à formação de professores nos Cursos Normais Superiores.

Embora essa mudança tenha amenizado a situação, na medida em que permitiu que as Universidades integrassem à docência a formação do especialista em Pedagogia e se pautasse na pesquisa para oferecer formação teórica aos profissionais da educação, não resolveu o problema da formação daqueles que frequentariam os Cursos Normais Superiores. Em decorrência da ausência do estatuto de Universidade, esses cursos seriam oferecidos por instituições privadas, desprovidas de pesquisa, com carga horária e duração de três anos. A institucionalização dos Cursos Normais Superiores parece uma forma mascarada de legalizar a licenciatura curta, difundida nos anos de 1970.

As orientações para a formação de professores nas Diretrizes Curriculares Nacionais, embasadas no Parecer do CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001) e na Resolução do CNE/CP nº 1 de 18/02/2002 (BRASIL, 2002), alicerça-se na concepção de competência como elemento nuclear na organização dos cursos de formação de professores, com o intuito de promover a adequação da escola às habilidades e às propostas introduzidas no mundo produtivo. Freitas (2002) assinala que, com isso, a ênfase recai na individualização entendida como responsabilização do professor pela sua própria formação. Acrescenta, ainda, que os ISEs foram caracterizados como instituições técnico-profissionalizantes propondo um modelo de formação de professores de caráter técnico-instrumental e com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana secundarizando a formação teórica como fundamento da prática.

Além da noção de competência perpassar o conjunto das orientações oficiais para formação de professores, a partir da década de 1990, a política de expansão dos ISEs e dos Cursos Normais Superiores cumpre as recomendações dos organismos financeiros internacionais, como apontou Freitas (2002).

A sistematização da lógica da competência origina-se das necessidades de cortar gastos com a formação dos trabalhadores como uma das estratégias capitalistas no processo de racionalização em curso na sociedade. Por essa razão, no mundo empresarial e, neste caso, não é diferente na educação, a introdução de estratégias formativas pautadas em competências insere-se no processo mais amplo de reestruturação do capital.

As competências nucleares que perpassarão a formação do professor, conforme as diretrizes curriculares CNE/CP nº 9/2001 e Resolução do CNE/CP nº 1 de 18/02/2002, podem ser resumidas em:

1. Competências políticas e sociais, voltadas para valores e práticas democráticas e para o papel da escola na sociedade;
2. Domínio do conteúdo que irá lecionar e dos conhecimentos pedagógicos necessários para fazer a transposição didática em diferentes situações educativas.
3. Competência voltada para a pesquisa e para o aprimoramento profissional contínuo. (BRASIL, 2001; 2002).

Ao analisarmos tais documentos, podemos inferir que a lógica da competência é um aspecto central que os orienta, ainda que, algumas vezes, não se faça referência direta ao termo.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 e a Resolução do CNE/CP nº 1 de 18/02/2002, que instituíram as diretrizes curriculares foram revogados e substituídos pelo Parecer CNE CP nº 05/2005 (BRASIL, 2005) e Resolução CNE/CP de 01/2006. (BRASIL, 2006). O Parecer e Resolução instituídos em 2005 e 2006, respectivamente, foram resultados de um processo de resistência das diversas entidades ligadas ao magistério às regulamentações de 2001 e 2002. O documento norteador para elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores foi formulado, contendo posições da ANFOPE, ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e do Congresso Estadual Paulista de Formação do Educador (UNESP), entre outras instituições. A ANFOPE, por exemplo, defende a docência como base da identidade do professor e a universidade, com suas faculdades e centros de formação, o *locus* privilegiado de formação de professores. Embora esse documento tenha sido engavetado pelo MEC, outras manifestações o sucederam, como a ocorrida em 2000:

Em maio de 2000, anterior à realização do X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), acontece o V Seminário Nacional da ANFOPE e FORUMDIR e o II Encontro Nacional de Fóruns das Licenciaturas, com posicionamentos sobre a aludida questão. Na 52ª Reunião Anual da SBPC, em Brasília, em julho de 2000, a carta do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, firmada por 12 associações e fóruns de educadores, reafirma a necessidade de manter, nos cursos de graduação plena, em Pedagogia, a formação de professores para séries iniciais e educação infantil, entre outros temas. (AGUIAR, BRZEZINSKI, FREITAS, SILVA, PINO, 2006, p. 827).

Esse processo irá culminar na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (CNE/CP nº 05/2005 e CNE/CP nº 01/2006), que apresenta uma concepção ampla de docência ao não identificá-la apenas com o ato de ministrar aulas, mas relacionando-a ao trabalho pedagógico como um todo e em espaços alternativos, que extrapolam as instituições escolares. Integra a atividade docente a gestão e a produção de conhecimento escolar, em uma perspectiva de superar o enfoque técnico e prático, buscando uma formação que favoreça a compreensão da complexidade da escola e dos elementos existentes no seu interior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB), instituídas pela Resolução nº 4/2010 (BRASIL 2010b) e pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010a), embora não abordem, diretamente, a formação de professores, procuram adequar as possíveis discordâncias no debate do campo educacional, abandonando, pelo menos na redação, a insistência nas competências e habilidades e preocupando-se com uma perspectiva curricular calcada na responsabilidade da escola em lidar com a diversidade e as diferenças.

Percebemos que as palavras que ancoram o sentido do texto são o cuidar, o educar e a responsabilidade da escola (professores, gestores e funcionários), bem como da família e do poder público com a educação da população brasileira. Outras palavras de ordem também povoam este discurso aparentemente renovado: transversalidade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transversalidade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. Algumas, já muito utilizadas no repertório educacional, como, por exemplo, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, porém, pouco efetivadas nas práticas cotidianas das escolas; outras, menos conhecidas compõem certo ecletismo de conceitos teóricos com frágil apropriação.

Assim, as DCNGEB, fixada pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010a), demonstram preocupação em adequar o seu discurso aos vários temas em evidência no campo educacional. O referido documento expressa uma readequação das orientações curriculares, com o intuito de colocar em destaque a educação indígena, a educação de jovens e adultos, a educação especial e a educação ambiental. Esta readequação incorpora o debate ocorrido nas pesquisas acadêmicas e nas organizações civis. É um assunto em pauta, como podemos verificar nos últimos anos nos trabalhos de Silva (2000) e Candau (2000), por exemplo. A relação curricular e da didática com a cultura, fato que parece justificar o direcionamento discursivo e curricular para a diversidade, ganha espaço significativo nas DCNGEB (BRASIL, 2010a).

As DCNGEB, conforme o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010a), deixam bem demarcadas a necessidade do envolvimento coletivo e do projeto político-pedagógico para a realização de suas propostas. Ancoradas a isto, retoma-se acertadamente a ênfase na gestão democrática. É também apontada a importância da formação continuada de professores e gestores e uma abertura para adequações pela escola dos componentes curriculares, respeitando as bases comuns: língua portuguesa e matemática, por exemplo.

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010a, p. 44) ressalta que não bastam políticas e legislações para se mudar as práticas de ensino e as relações didáticas, mas é necessário um envolvimento coletivo e consciente dos educadores: “Nessa perspectiva, a comunidade escolar assume o projeto político-pedagógico não como peça constitutiva da lógica burocrática, [...], mas como instância de construção coletiva [...]”.

No interior do discurso, a terminologia “qualidade” é reiterada com frequência, assim como se retoma a defesa da escola de tempo integral. Notamos uma tentativa arrojada de alinhamento com embates contemporâneos, entretanto, um problema ainda persiste: as boas intenções e as propostas oficiais parecem não entranhar na cultura organizacional e nas práticas docentes e gestoras cotidianas, as quais permanecem distantes da realidade escolar, configurando-se apenas em um aspecto formal.

Embora o discurso expresso nos documentos aponte para esta diversidade e para um tipo de currículo mais aberto e alinhado às novas demandas da sociedade brasileira, identificamos, contraditoriamente, uma prática avaliativa, por parte do Estado, que se caracteriza por uma perspectiva padronizada e classificatória e que conduz a uma homogeneização do processo educativo e do próprio conceito de avaliação.

A razão para uma eficácia frágil das diretrizes oficiais nas escolas e na vida dos professores e dos alunos encontra-se em vários pontos nevrálgicos, entre eles a remuneração e a formação docente, mas também na ausência de sentido dos efeitos da educação para o sujeito.

O processo educativo, enquanto momento privilegiado de atividade intelectual, que objetiva desenvolver a abstração de forma processual e em níveis cada vez mais elevados de complexidade, não tem se configurado em um *ethos* a ser vivenciado, perseguido e valorizado em muitos espaços formativos. Talvez, esse fato encontre explicação nas dimensões subjacentes à estrutura social brasileira que traz resquício de um país rural e incentivador do trabalho braçal, onde qualquer forma de abstração distancia-se do ideal formativo dos sujeitos, bem como os benefícios que esse desenvolvimento humano possa trazer são relegados, em detrimento de certo pragmatismo pela forma como se vislumbra a inserção no mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise que realizamos das orientações legais para a formação de pedagogos e/ou professores para atuar na Educação Básica no Brasil priorizou um tratamento abrangente com vistas a abarcar as contradições presentes no discurso oficial. De um lado, buscamos, por meio da análise da institucionalização e reformulação do curso de Pedagogia no Brasil, salientar o reflexo desse processo na formação de professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental; de outro, por meio das discussões de alguns conceitos orientadores das DCNGEB (BRASIL, 2010a; 2010b), procuramos evidenciar a continuidade de algumas perspectivas de formação, como aquelas pautadas na ideia de competências e habilidades, mesmo que o termo não venha tão reforçado.

A ênfase das DCNGEB (BRASIL, 2010a; 2010b) volta-se para a responsabilização da escola e sua organização curricular como *locus* de concretização da política. O tom orientador das DCNGEB (BRASIL, 2010a; 2010b), que tratam de forma

homogeneizadora as instituições escolares, tende a desconsiderar os condicionantes que afetam a organização do trabalho pedagógico, entre eles a insuficiência de recursos e condições de trabalho docente, observamos certa superficialidade, portanto, no tratamento da formação de professores.

Essa superficialidade pode também ser compreendida ao evidenciarmos o seguinte aspecto contraditório: se o foco é a responsabilização da organização escolar e seu currículo, seria mais coerente tratar da liberdade e/ou autonomia na organização do trabalho e do currículo na escola e não indicar possibilidades de organização pedagógica via interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, em conformidade com as orientações curriculares oficiais.

Finalmente, essa concepção de processo formativo repercute na forma precarizada e superficial com a qual têm sido tratados os assuntos relacionados à formação de professores no âmbito das próprias orientações oficiais.

ALANIZ, Erika Porceli; ANNIBAL, Sérgio Fabiano; GEBRAN, Raimunda Abou. The Pedagogy Course in Brazil and the Teacher's Formation for Basic Education: Historical Analysis. *Educação em Revista*, Marília, v. 16, n. 1, p. 7-20, Jan.-Jun. 2015.

ABSTRACT: The article presents, based on the historical trajectory of the Course of Education in Brazil , since its founding in 1939 to today , the impact that the change in the specific legislation that resulted in the formation of the Pedagogue and teachers for Basic Education . We point the conflicting dimensions that pass the legal documents guiding the teacher education. We start from the specialized literature on the topic and move forward in the analysis of DCNGEB (BRAZIL, 2010a; 2010b). The approach is centered on the historical perspective, political and social in order to discuss the contradictions and inclinations present in the official guidelines. The official guidelines on teacher education for Basic Education have been characterized by aspect of superficiality of the education proposal.

KEYWORDS: Course of Education. Teacher education. Basic Education.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da; BRZEZINSKI, I; FREITAS, H.C.L.; SILVA, M.S.P da; PINO, I. R. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.27, n.96- Especial, p.819-842, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 18.03.2014.

BRASIL. Congresso Nacional. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Congresso Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer nº 9*, de 8 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 18.03.2014.

_____. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Conselho Federal de Educação. Conselho Pleno. *Parecer nº 5*, de 13 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 1*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Decreto nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 06 abril 1939. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6444>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Decreto n.º 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 08 dez. 1999a. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=215368>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Decreto n.º 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 08 ago. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. *Parecer nº 7* de abril de 2010a. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 12/07/2015.

_____. Ministério da Educação. *Resolução n. 4* de julho de 2010b. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em: 12/07/2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, n.11, p. 59-65, 1963.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, n. 100, p. 101-117, 1969.

_____. 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.

_____. Ministério da Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 01*, de 30 de setembro de 1999b. 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. Disponível em: <www.pen.uem.br/diretrizes/Resol_CNE-CP_1999_001.doc>. Acesso em: 09 jul. 2010.

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

CANAU, V. M. O Currículo Entre o Relativismo e o Universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. 79-83.

CATANI, D. A autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In: SOUZA, E; ABRAHÃO, M.H. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 77-87.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n.80, p. 137-168, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>> Acesso em: 18.03.2014.

JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004. 285p.

SAVIANI, D. *A nova lei da Educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, C. S.B. da. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. In: SILVA, C. S. B.; MACHADO, L. M. (Orgs). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p. 23-32.

SILVA, T. T. Currículo, Universalismo e Relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. p. 71-78.

Recebido em: 16 de outubro de 2014.

Aprovado em: 25 de maio de 2015.

