



5077 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT08 - Formação de Professores

Formação de professores e sentidos de docência em currículo de Pedagogia
Bruna Nunes de Senna Dias - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Formação de professores e sentidos de docência em currículo de Pedagogia

Resumo: Ao longo desse texto me proponho a investigar os sentidos de docência que estão em disputa das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em vigor desde 2006. A análise das significações atribuídas ao significativo docência dentro do contexto discursivo do curso de Pedagogia ganha destaque especial se levarmos em consideração a trajetória do curso desde sua criação em 1939, e sua recém designada atribuição de formar professores para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Partindo de uma aproximação histórica da trajetória do curso de Pedagogia desde sua criação até os dias de hoje analiso como a formação de professores e os sentidos de docência são expressos nas DCNs para o curso e quais seus desdobramentos dentro do campo educacional.

Palavras-chave: Formação de professores; Docência; Currículo de Pedagogia

Formação de professores e o curso de Pedagogia

Muitos autores já se debruçaram sobre a constituição do curso de Pedagogia no Brasil, tais como: Brzezinski (1996); Bissolli da Silva (2006); Cruz (2011) e Saviani (2012). Não pretendo fazer uma descrição exaustiva da origem e organização do curso visto que os autores citados, e outros, já se dedicaram a essa tarefa. O exercício que me proponho aqui é mais modesto e de uma aproximação com a trajetória desse curso para que a partir daí possa delinear compreensões sobre os sentidos de docência hegemônicos nas atuais diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia foi criado em 1939 a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia na então Universidade do Brasil, composta por quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia e contava ainda com seção de Didática tida como “seção especial” (SAVIANI, 2012, p.34). As seções de Filosofia, Ciências e Letras eram compostas de cursos distintos, já as seções de Pedagogia e Didática eram compostas por apenas um curso cada uma, identificados pelo mesmo nome da seção correspondente. Os cursos oferecidos pela Faculdade Nacional de Filosofia tinham como possibilidade a dupla titulação em bacharel e em licenciado. Os primeiros três anos do curso correspondiam ao curso de bacharelado e aqueles que desejassem o título de licenciado, para atuarem como professores no antigo ensino secundário, deveriam cursar mais um ano das disciplinas do curso de Didática. Essa estruturação ficou amplamente conhecida como esquema “3+1”.

O curso de Pedagogia no Brasil nasce dentro dessa organização com o objetivo inicial de formar bacharéis em educação para trabalharem com os aspectos burocráticos dos sistemas de ensino e, através da licenciatura, os professores que atuariam no ensino secundário formando professores primários nas Escolas Normais. O modelo adotado para a formação nos cursos de Pedagogia indicava que o curso era “destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio” (GATTI, 2010, p.1356).

O curso da seção de Didática, com duração de um ano, era composto por seis disciplinas, das quais apenas didática geral e didática especial não eram oferecidas no bacharelado em Pedagogia. Sendo assim, para obter a licenciatura em Pedagogia, bastava ao aluno cursar as duas disciplinas de didática, pois mais da metade da formação exigida para atuação como professor já era contemplada no currículo do bacharel em Pedagogia, ainda que essa formação não habilitasse o aluno como professor.

Essa estruturação do curso de Pedagogia permaneceu em vigência por mais de vinte anos. Em 1962, mediante o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 251/1962, o curso sofreu algumas reformulações na sua composição curricular sem, no entanto, sofrer grandes alterações.

No final da década de 1960 a política educacional nacional foi reformulada pela Lei da Reforma Universitária (5.540/1968). Dentre seus desdobramentos deu-se a extinção das Faculdades de Filosofia para dar lugar às Faculdades ou Departamentos de Educação. O curso de Pedagogia foi mais uma vez reformulado em 1969 por meio da Resolução do Conselho Federal de Educação n. 2/1969, que estabeleceu que o curso de Pedagogia manteria a formação de professores para atuarem no curso Normal e passaria a “formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, que se constituíram, a partir de então, como um forte meio de identificar o pedagogo” (CRUZ, 2011, p.47). Além de estabelecer a formação dos diferentes especialistas essa regulamentação fixou que o graduado em Pedagogia receberia apenas o título de licenciado e não mais a dupla titulação em bacharelado e licenciatura vigente até então.

O currículo nesse novo formato de curso passou a ser composto de uma parte comum, que continha como uma de suas disciplinas a didática, e por uma parte específica de acordo com a habilitação que o aluno optasse. Se na origem do curso de Pedagogia a diferença entre formar o bacharel em educação e o professor eram as duas disciplinas de Didática na regulamentação de 1969 a disciplina de didática foi incluída na parte comum do currículo de Pedagogia sem, no entanto, marcar essa formação como uma formação de professores. É interessante notar que mesmo o curso não tendo assumido nesse momento a formação de professores como sua finalidade principal a titulação que prevaleceu foi a de licenciado, que ao longo da história do curso estava associada com a formação de professores. Assim, passou-se a formar o pedagogo em habilitações específicas em um curso de licenciatura. As distinções que marcavam a formação do pedagogo e do professor parecem que vão perdendo força nesse momento, uma vez que dois elementos que marcavam

essa distinção são assumidos na formação do pedagogo especialista: as disciplinas de didática e a titulação em licenciatura.

Scheibe e Durli (2011) sinalizam que, de acordo com a resolução de 1969, os egressos do curso de Pedagogia tinham três possibilidades distintas de atuação profissional. Poderiam atuar como especialistas, de acordo com a habilitação específica que haviam cursado, como professor das disciplinas pedagógicas nos cursos Normais e também como professores primários, desde que tivessem alguns estudos mínimos no que diz respeito à instrução escolar primária. Saviani (2012) destaca que o exercício do magistério nas escolas de 1º grau estava facultado ao pedagogo desde que este tivesse a habilitação em Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais e tivesse cursado a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino do 1º grau. Bissolli da Silva (2006) destaca que a ideia que sustentava essa possibilidade de atuação do pedagogo como professor primário era a de que “quem pode mais pode menos”, ou seja, quem forma o professor de 1º grau pode ele mesmo ser também o professor de 1º grau.

A formação do pedagogo em habilitações foi amplamente questionada por aqueles que a interpretavam como expressão da divisão social do trabalho na escola que fragmentava a atuação dos profissionais da educação e dicotomizava a ação do especialista e a do professor. Na década de 1980 cresceram os movimentos de renovação e redefinição do curso de Pedagogia e de defesa da docência como base da formação de todo educador. Ganha força o posicionamento dos educadores que buscavam a “identidade do curso de Pedagogia no elenco dos cursos de formação de professores” (AGUIAR et al., 2006, p. 824).

O crescimento desses movimentos de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação fez com que algumas Faculdades de Educação e universidades formulassem novas propostas curriculares para o curso de Pedagogia oferecendo habilitações voltadas para a formação de professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Apesar das iniciativas de alguns cursos de Pedagogia foi apenas em 1996 que LDB 9.394/1996 requereu que a formação de professores fosse reelaborada ao estabelecer a exigência, no artigo 62, de que os professores para atuarem na educação básica deveriam ser formados em nível superior em cursos de licenciatura plena. Nesse contexto começaram as movimentações em torno da elaboração de uma nova regulamentação para o curso de Pedagogia.

Novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia

A primeira comissão instituída para elaborar as novas diretrizes curriculares para a Pedagogia foi nomeada em março de 1998 e a primeira proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em maio de 1999 levando em conta os debates travados nas diversas instituições da área. Essa primeira proposta procurou “contemplar a tendência que já se delineava experimentalmente em muitos cursos, que indicava a docência como base de formação” (CRUZ e AROSA, 2014, p.35-36). As habilitações que tradicionalmente identificavam o curso “apareceram como possibilidades de formação, mas estava subjacente na proposta que as instituições formadoras remeteriam estas habilitações para o nível da pós-graduação” (CRUZ e AROSA, 2014, p.36). Contudo, a maneira como essa primeira proposta vinha delineando o curso ia de encontro a alguns artigos da nova LDB 9.394/96. O artigo 63 ao estabelecer que os institutos superiores de educação e o curso Normal Superior, destinado à formação de professores para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental criou “um novo espaço de formação (...) [e] pôs em risco o novo modelo de curso de Pedagogia concebido pelo amplo movimento dos educadores” (CRUZ e AROSA, 2014, p.36). Além disso, o artigo 64 determinava que a formação dos profissionais da educação para atuarem na administração, planejamento, orientação, inspeção e supervisão educacional poderia ser feita na graduação em Pedagogia ou em cursos de pós-graduação, fixando assim uma finalidade para o curso de Pedagogia antes mesmo que suas diretrizes começassem a ser esboçadas.

Assim, por conter divergência em relação a LDB 9.394/96 essa primeira proposta não foi apreciada pelo Conselho Nacional de Educação. Entre idas e vindas de comissões e propostas para o curso de Pedagogia foi só em março de 2005 quando foi divulgada a primeira versão de uma proposta de resolução para ser apreciada pela comunidade educacional. Segundo Cruz e Arosa (2014) essa primeira versão “incorporou as perspectivas organizativas para o curso Normal Superior, limitando em vários aspectos as possibilidades formativas até então possíveis ao curso de Pedagogia” (CRUZ e AROSA, 2014, p.38). A proposta era que o curso de Pedagogia teria por tarefa formar essencialmente os professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, tal proposta suscitou muitas críticas por parte das universidades e das entidades da área que, conforme apontam Cruz e Arosa (2014), se ressentiam que o novo projeto de curso contrariava as aspirações históricas dos educadores, reduzia o curso de Pedagogia ao modelo proposto para o curso Normal Superior e desconsiderava a Pedagogia como espaço acadêmico de estudos avançados e sistemáticos dentro das universidades brasileiras. Diante das discordâncias com relação a esse parecer algumas mudanças foram feitas levando em consideração às solicitações do movimento dos educadores

Dentre as alterações, destaca-se a ampliação da formação do pedagogo, que passa a contemplar integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares. (CRUZ e AROSA, 2014, p.39).

Feita as referidas alterações o parecer foi aprovado por unanimidade no final de 2005. Contudo, mesmo com a aprovação unânime foi preciso reformular especificamente o artigo 14, que estabelecia que a formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica deveria ser feita em cursos de pós-graduação, contrariando assim o artigo 64 da LDB 9.394/96. Assim, no ano seguinte o Parecer CNE/CP n. 3/2006 reexaminou essa questão e manteve no curso de Pedagogia a formação desses profissionais junto com a formação de professores. Depois de um “processo de gestação [que] foi bastante longo e difícil” (CRUZ e AROSA, 2014, p.34) as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia entraram em vigor em 2006 estabelecendo que o curso de Pedagogia teria por finalidade a formação para a docência em várias níveis e modalidades da educação básica.

Assim, diante das mudanças que já vinham ocorrendo nos trajetos formativos nos cursos de Pedagogia, da mobilização em torno da defesa da docência como base da identidade de todos os profissionais da educação e do estabelecimento da LDB 9.394/96, que previa a formação dos professores da educação básica em nível superior, o curso de Pedagogia, que historicamente teve como objetivo formar o técnico em educação e posteriormente o especialista em educação, ambos para atuarem fora da sala de aula, ficando a formação docente figurando em grande parte como formação complementar (GATTI, 2010) passou a ter desde 2006 como finalidade oficial estabelecida por lei a formação inicial para o exercício da docência.

Sentidos de docência hegemônicos nas DCNs para o curso de Pedagogia

Afirmar que o curso de Pedagogia passou a ser um curso de formação inicial docente suscita algumas perguntas sobre qual entendimento de docência é veiculado pela legislação que o regulamenta, qual relação é estabelecida entre o professor e o pedagogo e quais as atribuições profissionais espera-se formar nesse profissional. Diante dos questionamentos aqui levantados e seguindo o objetivo desse texto, que é compreender que sentidos de docência são hegemônicos nas, deterei minha análise aos artigos de 2 a 4 das DCNs de Pedagogia por entender que eles abordam

mais especificamente a questão da identidade do pedagogo e dão subsídios para a compreensão dos sentidos de docência que estão sendo hegemonizados nesse documento.

Tendo indicado no 1º artigo que o curso de Pedagogia é um curso de licenciatura, o artigo 2º apresenta a finalidade do curso que se destina à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil, 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, além de outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. No parágrafo 1º deste artigo está expressa qual compreensão de docência rege esse documento.

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. (Resolução CNE/CP n. 1/2006, Art. 2º, § 1º).

A primeira definição de docência expressa nesse documento chama a atenção por não vincular ao sentido de docência significantes como *professor, escola, ensino e sala de aula*. A docência aparece identificada de forma genérica como ação educativa e processo metódico e intencional que influencia conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. Silva Júnior (2017) comentando esse trecho da legislação afirma que “não há nesse dispositivo a indicação de uma possível reciprocidade, ou seja, a de que a ação docente possa ser influenciada por conceitos, princípios e objetivos do saber pedagógico” (SILVA JÚNIOR, 2017, p.11). Delineia-se aqui então o que muitos estudiosos da área têm indicado como uma submissão da Pedagogia à docência (FRANCO, 2012; LIBÂNEO, 2006; PIMENTA, 2011), uma vez que é a docência que influencia os conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.

Ainda no artigo 2º, após definir o que entende por docência, o parágrafo 2º expressa que tipo de atividade o curso de Pedagogia deverá propiciar, a saber: planejamento, execução e avaliação de atividades educativas, bem como a aplicação no campo da educação de contribuições de diversas áreas do conhecimento. Mais uma vez não é feita nenhuma menção nem de escola, nem de sala de aula. O espaço de atuação profissional para o qual o pedagogo está sendo formado é apresentado de forma generalizada como *espaço de atividades educativas* que se configura como local de aplicação dos conhecimentos produzidos em outras áreas do conhecimento.

O artigo 3º afirma que a consolidação do repertório profissional do estudante de Pedagogia se dará no exercício da profissão. Contudo, como já sinalizado no parágrafo anterior não fica claro que espaços seriam esses para atuação e consolidação profissional do pedagogo. O parágrafo único deste artigo aponta três aspectos centrais para a formação do licenciado em Pedagogia:

- 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. (Resolução CNE/CP n. 1/2006, Art. 3º, parágrafo único).

Os três pontos indicados como centrais estão voltados para três dimensões: escola, pesquisa e gestão. Nos dois últimos aspectos há alguma indicação, ainda que sucinta, a respeito de que tarefas o pedagogo realiza em cada uma dessas dimensões. No tocante a pesquisa o pedagogo deve analisar e aplicar resultados de investigações relativas ao campo educacional, quanto à gestão de sistemas e instituições de ensino a atuação do pedagogo se dá na participação e organização. Contudo, no que diz respeito a escola o que é dito é que o pedagogo deve conhecer essa organização sem que haja, no entanto, alguma delimitação a respeito das tarefas que deverá realizar nessa instituição específica. É possível inferir que, sendo a escola uma instituição de ensino e alvo de investigações na área educacional, ela esteja contemplada nas atividades de gestão e pesquisa, conforme posto no parágrafo citado. Entretanto, cabe o questionamento se essas seriam as únicas formas de atuação do pedagogo na escola. Não seria ele, enquanto profissional formado para o exercício da docência responsável também por outras atividades que se desenvolvem no espaço escolar? Parece que as DCNs, ao afirmarem que o pedagogo deve conhecer a organização da escola, circunscrevem sua atuação dentro escola na dimensão da pesquisa (conhecimento) e da gestão (organização), ficando de fora dessa cadeia de equivalência o *ato de ensinar* como ação desempenhada por esse profissional na escola. Vale destacar que essa é a primeira vez que o significativo *escola* aparece no texto.

Se no artigo 3º nos deparamos com a falta de uma especificação a respeito da atuação do pedagogo na escola, que indique que funções o licenciado em Pedagogia poderá exercer nessa instituição de ensino, encontramos o mesmo tipo de problema no artigo 4º, que aborda a finalidade do curso de Pedagogia. No *caput* deste artigo o texto afirma que o curso de licenciatura em Pedagogia se destina a formar professores para exercerem funções de magistério em diferentes níveis e modalidades também indicados no artigo 2º. A diferença que marca a redação do artigo 2º para o artigo 4º é que, se no artigo 2º a expressão usada para designar a finalidade do curso de Pedagogia é a *formação inicial para o exercício da docência*, no artigo 4º a expressão usada é *formação de professores para exercer funções de magistério*. Essa é a primeira ocorrência do significativo *professor*, sem que haja, no entanto nenhuma especificação do que seriam essas *funções de magistério* nem das ações que derivariam dela, apenas que elas serão exercidas em áreas que demandem *conhecimentos pedagógicos*.

Se até aqui a definição do profissional que se deseja formar no curso de Pedagogia e as especificações de sua atuação profissional aparecem marcadas por definições genéricas e imprecisas, o parágrafo único do artigo 4º, ao indicar o entendimento de atividade docente que rege esse documento, ajuda a aumentar ainda mais as dificuldades de delimitação da atuação profissional desse pedagogo-professor. Diz assim o parágrafo único deste artigo:

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. (Resolução CNE/CP n. 1/2006, Art. 4º, parágrafo único).

As atividades docentes são, portanto, identificadas também como atividades de gestão e organização de sistemas e instituições de ensino. Contudo, se, ao abordar as funções de magistério exercidas pelos professores a legislação se limita a circunscrevê-las dentro da expressão *conhecimentos pedagógicos* sem detalhar no que consistiria tais conhecimentos e quais ações derivariam da *função de magistério*, quando trata a docência como atividade de gestão a legislação é bem mais detalhista na sua explicitação apontando para uma compreensão de docência que engloba, além das *funções do magistério*, atividades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de processos educativos dentro e fora da escola, bem como atividades de pesquisa, por meio da profusão e difusão de conhecimento científico-tecnológico no campo educacional, dentro e fora da escola.

O significante *docência*, portanto, central na definição da identidade do pedagogo na DCNs para o curso de Pedagogia parece imerso em um magma semântico. A *docência* aparece como que assumindo dois papéis ou funções diferentes na caracterização do pedagogo. Ela aparece como sinônimo para toda e qualquer atuação profissional do licenciado em Pedagogia, seja ela em sala de aula na educação básica, em atividades de gestão em espaços escolares e não escolares, em atividades de pesquisa ou em outras atividades educativas fora da escola. Ao mesmo tempo a *docência* também pode ser compreendida como a atuação do professor ao exercer *funções de magistério* com base em *conhecimentos pedagógicos*. A *docência* não figura, portanto, como exercício específico do professor e tampouco parece estar assentada nas relações de ensino-aprendizagem entre professor e aluno. No entender de Libâneo (2006) a ideia de *docência* expressa nesse documento implica no reconhecimento de que “o planejador da educação, o especialista em avaliação, o animador cultural, o pesquisador, o editor de livros, entre tantos outros, ao exercerem suas atividades estariam exercendo a *docência*” (p. 845).

A definição do curso de Pedagogia que prevaleceu nas diretrizes curriculares é ainda alvo de debates entre aqueles que se debruçam sobre o tema. Aguiar et al. (2006) ao defenderem a *docência* como a base da identidade do curso de Pedagogia, se opõem à divisão do curso em habilitações específicas e afirmam que as DCNs marcam um novo tempo para a formação de profissionais de educação no curso de Pedagogia ampliando o horizonte de atuação desses profissionais. A respeito do sentido de *docência* expresso nessa legislação os autores afirmam que:

A *docência* nas DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas. O sentido da *docência* é ampliado, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares (...) Tomados sob essa perspectiva o trabalho docente e a *docência* implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. (AGUIAR et al., 2006, 830).

Aguiar et al. (2006) investem em um sentido de *docência* bastante ampliado e que parece não expressar as especificidades de formação do professor para atuar em níveis e modalidades de ensino tão distintas como os propostos para a formação do pedagogo. O entendimento de *docência* que os autores mobilizam, e que se coaduna com as formulações propostas nas diretrizes curriculares, é a de que “*exercício da docência* desenvolve-se no contexto mais amplo da educação, da escola e da própria sociedade, e, sendo assim, a formação para tal exercício profissional deve fornecer elementos para o domínio desse contexto” (AGUIAR et al., 2006, p.832).

No movimento contrário de Aguiar et al. (2006), Libâneo (2006) afirma que ao estabelecer que o curso de Pedagogia tem por finalidade formar o professor nos diferentes níveis de ensino as DCNs reduzem a Pedagogia à *docência* sem, no entanto, determinar com clareza o que se compreende por *docência*.

Pimenta (2011) afirma que a atual organização do curso de Pedagogia reduz o curso “à formação de professores [e] acaba por esvaziá-lo da Pedagogia e da formação de pedagogos” (p.7). Ao fazer sua crítica as DCNs Pimenta (2011) afirma que a formação do pedagogo passou a ser descaracterizada, ficando a formação deste profissional subsumida a formação do professor. Para esta autora a teoria pedagógica estaria perdendo seu lugar nos cursos de Pedagogia e a formação dos pedagogos estaria “dominada pelos estudos disciplinares das áreas das metodologias” (p.8).

Para Libâneo (2010) dizer que a *docência* é a base da identidade de todo educador é um “equivoco lógico-conceitual” (p.13). O autor destaca que a Pedagogia, enquanto teoria que reflete a partir e sobre as práticas educativas, não se limita apenas ao espaço escolar, uma vez que “as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais” (LIBÂNEO, 2010, p.14).

Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. (...) O pedagógico e o docente são termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à *docência* é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia. (LIBÂNEO, 2010, p.14).

Para este autor a Pedagogia seria, portanto, mais ampla e abrangente do que a *docência*. Não sendo possível, então, assumir a *docência* como base da Pedagogia, mas sim a formação pedagógica como suporte para a *docência*, uma vez que segundo ele “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (LIBÂNEO, 2006, p. 850).

A crítica às diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia orbita em grande parte na ideia de que trazer a formação de professores para o curso de Pedagogia teve como consequência o descarte de parte da fundamentação pedagógica do curso e esvaziamento da discussão teórico-prática da Pedagogia. Libâneo e Pimenta (2011) dão o tom de algumas críticas feitas à nova organização do curso de Pedagogia.

Com efeito, o princípio que se tornou o lema e o apelo da Anfope é conhecido: a *docência* constitui a base da identidade profissional de todo educador, todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. Conforme já afirmamos, esse princípio levou à redução da formação do pedagogo à *docência*, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica devido à descaracterização do campo teórico investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e o exercício profissional. (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p.29-30).

Essas críticas a respeito da perda de espaço no currículo do curso de Pedagogia das teorias pedagógicas também aparecem sob a forma de reclamação da predominância das disciplinas ditas metodológicas que estariam, segundo essa visão, tomando o lugar das disciplinas ditas teóricas.

A sobrecarga no currículo de disciplinas ligadas à formação de professores das séries iniciais do antigo 1º grau levou à diminuição do peso das disciplinas teóricas (fundamentos da educação, currículo, avaliação, teorias da educação) e, especificamente, das disciplinas que identificavam mais o exercício profissional do pedagogo. (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p.30).

As citações acima expressam algumas das críticas feitas à forma como o curso de Pedagogia está organizado. Contudo, ao expressarem sua discordância com a atual legislação os autores citados apontam também para os sentidos de *docência* que também circulam no discurso educacional. Afirmar que o curso de Pedagogia, ao assumir a finalidade de formar professores, perde densidade teórica no que diz respeito ao campo dos estudos pedagógicos e esvazia-se de uma reflexão epistemológica sobre a Pedagogia é correr o risco de fortalecer uma concepção de *docência* que coloca a atuação do professor como uma posição subalternizada da *docência* dentro do campo educacional (GABRIEL, 2015).

O ponto que quero destacar é que se as DCNs operam com uma noção de *docência* imersa em um magma semântico que não apresenta as especificidades de formação e atuação dos professores, carecendo, portanto, de um fechamento que marque a profissionalidade docente enquanto *ato de ensinar* (GABRIEL, 2015; ROLDÃO 2007) o que me parece é que as críticas feitas à forma genérica como essa legislação se refere à *docência* acabam por incorrer em uma significação de *docência* que não contribui para sua valorização, mas perpetuam sentidos de *docência* como posição subalternizada dentro da ordem social assimétrica que é a realidade educacional.

Discursos que afirmam que trazer a formação de professores para o curso de Pedagogia implicou no esvaziamento da teoria pedagógica e na retirada dos estudos sistemáticos do campo científico da educação parecem levar a uma interpretação de que a formação do pedagogo enquanto especialista era o que garantia o lugar das teorias pedagógicas no espaço universitário. Contudo, como vimos, a trajetória do curso de Pedagogia foi marcada por articulações e aproximações com a formação de professores desde sua origem, mesmo que durante muito tempo essa não tenha sido a finalidade principal do curso. Não é possível, portanto, pensar em um momento em que o curso estivesse “essencialmente” voltado para as questões epistemológicas do campo pedagógico e livre das questões que marcam a formação de professores. Dessa forma, o que parece sobressair são críticas às DCNs que, ainda que sejam necessárias e relevantes em muitos aspectos, traduzem elas mesmo um sentido de docência que coloca a formação e atuação do professor como posição inferior em relação a formação e atuação do pedagogo especialista, uma vez que ao se tornar o objetivo do curso de Pedagogia a docência acaba levando o estigma de “reduzir”, “esvaziar” e “empobrecer” o curso de alguma forma.

A formação de professores, portanto, dentro do contexto discursivo do currículo de Pedagogia parece ameaçada em dois sentidos. Se, por um lado, nas DCNs a docência está imersa em um magma semântico que identifica como atividade docente toda e qualquer ação que se realize no campo educacional e desconsidera as especificidades de formação e atuação do professor em sala de aula no espaço escolar, por outro lado, algumas críticas feitas a essa legislação parecem não contribuir para a valorização e reconhecimento da docência como atuação específica do professor que não é menor, mas diferente de outras atuações no campo educacional.

O que tenho procurado defender é que para retirarmos a docência desse lugar genérico e subalternizado que ela parece estar é preciso investir em um fechamento de sentido que marque sua especificação dentro do campo educacional. A aposta que faço é a da especificidade da docência como ato de ensinar (GABRIEL, 2015, ROLDÃO, 2007). Assumir o ato de ensinar como especificidade da docência não implica no reconhecimento dessa função como expressão da racionalidade técnica, que se limitaria a aplicar conhecimentos e determinações produzidos em outras esferas do conhecimento e por outros profissionais. Nos tempos que correm e em meio aos desafios de ser professor em nossa contemporaneidade marcada por diversos descentramentos e desestabilizações requer-se cada vez mais do professor uma atuação profissional que vá além de uma reprodução mecânica de conhecimentos produzidos por outros.

Considerações finais

Ao longo desse texto procurei sinalizar como os sentidos de docência são articulados no curso de Pedagogia desde sua criação em 1939 até a atual legislação que o regulamenta. Como procurei demonstrar as disputas entre a formação do pedagogo especialista e a formação de professores estão presentes nas discussões sobre o curso de Pedagogia desde sua criação e continuam ecoando ainda hoje.

Segundo Silvestre e Pinto (2017) as DCNs do curso de Pedagogia “buscaram conciliar sua tradição histórica (Bacharelado) com as novas demandas (Licenciatura)” (p.18). Silva Júnior (2017) afirma que a nova regulamentação do curso atendeu “às proposições hegemônicas da época” (p.8) e acrescenta que:

Para que outras proposições e outros entendimentos pudessem também ser contemplados, estendeu as possibilidades de ação para mais de uma licenciatura e acolheu ainda uma extensa variedade de perspectivas de trabalho pedagógico que transcendia os limites das instituições escolares. (SILVA JÚNIOR, 2017, p.8).

Gatti, em entrevista a Cadernos CENPEC em 2014, argumenta que falta identidade para os cursos de Pedagogia e que as diretrizes curriculares de 2006 não resolveram as ambiguidades que envolvem o curso. Para a autora muitas funções foram atribuídas ao pedagogo e fica difícil dar conta de formar um profissional para atuar em todas essas funções, sendo necessário fazer algumas escolhas na trajetória de formação do pedagogo. Ela defende que se deve formar preferencialmente o professor alfabetizador e o professor da educação infantil.

Concordo com Gatti (2014) quando ela diz que é preciso fazer uma escolha de formação no curso de Pedagogia e que essa escolha deva privilegiar a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, discordo da autora quando ela afirma que falta identidade ao curso de Pedagogia. No meu entendimento o curso tem sim uma identidade que se expressa por meio de uma concepção genérica de docência, que tenho sinalizado aqui através da ideia de docência imersa em um magma semântico. Assim, a formação de professores, apesar de descrita como finalidade do curso, não tem suas funções e especificidades detalhadas.

Mais do que um dilema quanto à identidade do curso de Pedagogia compreendo, que estamos diante de disputa hegemônica (BURITY, 2010) por um sentido de docência que dê conta de marcar as especificidades de atuação dos professores enquanto uma atuação profissional distinta das demais atuações no campo educacional. Marcar a distinção da atuação dos professores e buscar por mecanismos que façam com que a docência saia do lugar de subalternidade não implica numa tomada de posição que inverta a lógica vigente e eleve os professores acima dos demais profissionais da educação na hierarquização da realidade educacional, fazendo então com que outros grupos ocupem posições subalternas. Minha intenção não é essa, mas apontar para a necessidade de estarmos atentos para os discursos que circulam e marcam sentidos de docência que em nada contribuem para a valorização profissional dos professores.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, vol.27, n.96, p. 819-842. 2006.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/2015**. 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, 2015.

BRASIL. **Lei nº. 9.394/1996**. Diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: Reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 11(22), p. 7-29, 2010.

CENPEC, Cadernos. Entrevista com Bernardete Gatti: "O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor". **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p.248-275.dez. 2014.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. - Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CRUZ, Giseli Barreto da; AROSA, Armando. A formação do pedagogo docente no curso de Pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n.26, p. 30-68, 2014.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 425-444, maio/ago. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, vol.27, n.96, p. 843-876. 2006.

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

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 18-42, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**. Belo Horizonte. Ano 14, n.17, p. 79-109, jul. 2011.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. Prefácio. In: SILVESTRE, Maria Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (orgs.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVESTRE, Maria Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. Apresentação. In: SILVESTRE, Maria Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (orgs.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.