

CARMEM SILVIA BISSOLLI DA SILVA

**CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL:
UMA HISTÓRIA DE BUSCA DE AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE**

**(Um estudo a partir das regulamentações e
das propostas de reformulação da estrutura curricular do curso)**

UNESP

MARÍLIA

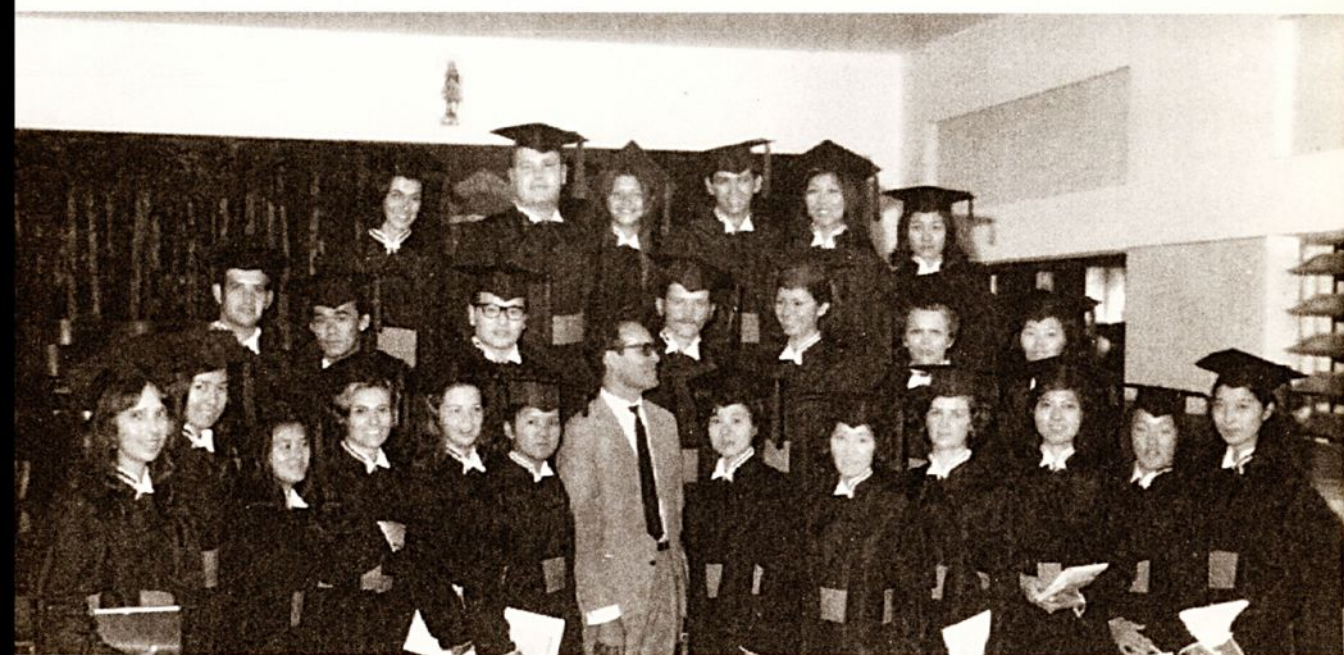
1998



CARMEM SILVIA BISSOLLI DA SILVA

CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL:
UMA HISTÓRIA DE BUSCA DE AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE

(Um estudo a partir das regulamentações e
das propostas de reformulação da estrutura curricular do curso)



UNESP
MARÍLIA
1998



CARMEM SILVIA BISSOLLI DA SILVA

CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL:

UMA HISTÓRIA DE BUSCA DE AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE

**(Um estudo a partir das regulamentações e
das propostas de reformulação da estrutura curricular do curso)**

1410000951



UNESP

MARÍLIA

1998



CARMEM SILVIA BISSOLLI DA SILVA

CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL:

UMA HISTÓRIA DE BUSCA DE AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE

**(Um estudo a partir das regulamentações e
das propostas de reformulação da estrutura curricular do curso)**

**Dissertação apresentada ao Curso
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual Paulista,
câmpus de Marília, como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre, sob orientação do Prof. Dr.
Paulo Ghiraldelli Júnior.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

- 1998 -



Ao buscar respostas ao Curso de Pedagogia, encontrei Celestino... e nasceu Ana Amália. Se tive que interromper minhas buscas, pude viver, com ele, a experiência da solidariedade, e, com ela, a da sensibilidade. A ambos dedico, com amor, este trabalho.



AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que tornaram possível a realização deste trabalho e, em especial,:

ao Prof. Dr. Paulo Ghiraldelli Júnior, pelo apoio na hora certa e pela orientação objetiva;

ao Prof. Dr. José Carlos Libâneo, pela compreensão e colaboração;

ao Dr. Silvio Gallo, pelo estímulo e confiança;

à seção de pós-graduação, pelo estímulo e colaboração;

aos colegas do Departamento de Administração e Supervisão Escolar, pela amizade e companheirismo;

à direção e aos funcionários da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, pela colaboração;

aos amigos e familiares, pela compreensão e estímulo;

à Luzia e Vera, pelo aconchego nos momentos de necessidade;

à Rose e Mara, por ajudarem a cuidar de minha família, tornando possível meu retorno à vida acadêmica.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	07
INTRODUÇÃO	30
PARTE I. AS TRÊS REGULAMENTAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA	
NO BRASIL	39
Capítulo 1. O Curso de Pedagogia a partir de sua criação	40
Capítulo 2. O Curso de Pedagogia a partir do Parecer CFE nº 251/62.....	44
Capítulo 3. O Curso de Pedagogia a partir do Parecer CFE nº 252/69	52
3.1. Leitura do Parecer CFE nº 252/69.....	54
3.2. Análise do Parecer CFE nº 252/69	65
PARTE II. A QUESTÃO DA IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO	
BRASIL	75
Capítulo 1. Período das Regulamentações: identidade questionada (1939-1972).....	75
Capítulo 2. Período das Indicações: identidade projetada (1973-1978)	83
Capítulo 3. Período das Propostas: identidade em discussão (1979-1998)	88
CONCLUSÃO. REGULAMENTAÇÕES, INDICAÇÕES E PROPOSTAS:	
CONTRADIÇÕES E PROJEÇÕES	107
BIBLIOGRAFIA	113
ANEXOS	120



SUMÁRIO DE ANEXOS

ANEXO 1

Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 - Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia 121

ANEXO 2

Parecer CFE nº 251/62 - Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia 132

ANEXO 3

Parecer CFE nº 292/62 - Matérias pedagógicas para a Licenciatura 136

ANEXO 4

Parecer CFE nº 252/69 - Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia 139

ANEXO 5

Parecer CFE nº 672/69 - Conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de Licenciatura 163

ANEXO 6

Indicação CFE nº 70/76 - Preparo, em nível de graduação, de especialistas em educação 165

ANEXO 7

Proposta alternativa para a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (ante-projeto) - Comitê pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, regional de São Paulo, 1981 188

ANEXO 8

Documento Final do I Encontro Nacional do projeto sobre reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação - 1983 199

ANEXO 9

Proposta de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação dos profissionais da educação, ANFOPE, 1998 204

ANEXO 10

Relatório do Grupo de Trabalho sobre Pedagogia (GT 3: Pedagogia), no V Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, Águas de São Pedro, 1998 207



PREFÁCIO

ou

DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O objeto do estudo apresentado neste trabalho refere-se à *identidade do Curso de Pedagogia no Brasil, visto sob uma perspectiva histórica*. É certo que tal objeto foi construído a partir da minha relação de pesquisadora com o curso, entretanto, é preciso admitir que essa relação foi mediada por outras que ocorreram anteriormente, enquanto estudante e profissional. *Minha* história como estudante, docente e pesquisadora no ensino superior está envolvida com a história do Curso de Pedagogia no Brasil.

A origem das preocupações com o meu objeto de estudo, ainda que de maneira embrionária, remonta ao período de estudante do próprio curso. A partir daí, a maneira de percebê-las e com elas me relacionar - até que tivesse a oportunidade de construí-las como elas se apresentam aqui - foi se transformando ao longo do tempo, em função das etapas profissionais e das oportunidades de estudo e discussão a respeito do tema sobre a formação de educadores no país. Nesse processo destaco quatro etapas distintas, as quais, penso, não devem ter sido vividas exclusivamente por mim.

A primeira etapa consistiu, enquanto estudante do Curso de Pedagogia nos anos de 1966 a 1969¹, no aparecimento do germe daquele que se constituiria no objeto de minhas preocupações. Muito me constrangiam as constantes “brincadeiras” de colegas de outros cursos, quando nos diziam frases do tipo: “o pedagogo é um especialista em generalidades” ou “o pedagogo é um especialista em coisa nenhuma” ou ainda “a Pedagogia é um curso de espera-marido”. O desconforto provocado por tais frases

¹ Nessa época o Curso de Pedagogia encontrava-se regulamentado pela Resolução que incorpora o Parecer n.251/62. Vide BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/62. Relator: Valmir Chagas. *Documenta*, n.11, p.59-65, 1963.



revelava o quanto seu conteúdo correspondia ao sentimento que também íamos formando em relação ao curso. De fato, eu não conseguia saber qual a função reservada a ele, sobretudo porque não se sabia, com clareza, no que consistia o trabalho do pedagogo. Sabia-se, porém, com certeza, que a inserção no mercado de trabalho estaria reservada a um ou outro aluno da turma. Além disso, o elenco de disciplinas oferecidas no curso parecia refletir essa mesma indefinição de que padecia a área das ocupações profissionais do pedagogo e, conseqüentemente, ambos pareciam ignorar-se entre si.

Nessa primeira etapa, sob o impacto da percepção dos problemas vividos e com base nos conhecimentos disponíveis na época, me parecia que a solução dos problemas do curso poderia ser encontrada através da intervenção concomitante em duas direções: no campo de trabalho - através de sua regulamentação - e na estrutura curricular do curso - através de sua reformulação. Eu não achava, ainda, que haveria um problema mais profundo a ser estudado e que o mesmo teria a ver com a questão da identidade do Curso de Pedagogia.

Ao concluir o curso em 1969, já dispunha da informação de que seus novos ingressantes, provavelmente, poderiam desfrutar de outra condição de formação. A nova regulamentação produzida e aprovada no âmbito do então Conselho Federal de Educação² parecia responder aos problemas fundamentais do Curso de Pedagogia. A formação de professores e especialistas em educação passaria a ser feita, a partir de um conjunto de disciplinas comuns, por meio de um leque de habilitações específicas a serem oferecidas pelo curso, diretamente voltadas a determinadas ocupações profissionais. Já se tinha notícia, também, de perspectivas de regulamentação do mercado de trabalho do pedagogo. Ter-se-ia resolvido, dessa forma, os problemas do Curso de Pedagogia?

A segunda etapa, que transcorreu durante toda a década de setenta, foi caracterizada pela tomada de consciência da questão da identidade do Curso de

² Cf. BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.2/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. (Mimeogr.).

Pedagogia. A vivência de duas situações profissionais consecutivas e contrastantes, acrescida de algumas importantes ocorrências, talvez tenha funcionado como teste de realidade para produção dessa minha consciência.

De fato, minha experiência como coordenadora pedagógica, nos anos de 1970 e 1971, numa das então denominadas Escolas Primárias, em Ilha Solteira - que na época encontrava-se sob administração das Centrais Elétricas de São Paulo -, e, nos anos seguintes, como professora de Didática e Supervisão Escolar no Curso de Pedagogia de uma faculdade particular em São Paulo, parece ter oferecido o necessário para o despertar de minhas reflexões sobre dois aspectos relacionados à atuação e à formação do então denominado “técnico em educação”: o da experiência docente e o da estrutura curricular do Curso de Pedagogia.

Sentia, na condição de recém graduada em Pedagogia, que minha experiência docente, enquanto professora do então chamado Curso Primário - ao mesmo tempo em que realizava meus estudos como aluna do Curso de Aperfeiçoamento ao Curso Normal e, na sequência, do Curso de Pedagogia -, havia cumprido duas funções: a) a de constar como um dos fatores determinantes para minha aprovação num dos processos de seleção para a função de coordenador pedagógico; b) a de encorajar-me a participar de uma prática ainda considerada de vanguarda que, sem aquela inserção como professora, talvez eu nem tivesse tido a coragem de pleitear. Contudo, devo acrescentar que, para cumprir essas duas funções, a experiência docente então considerada, refletia a influência do “movimento de renovação pedagógica dos anos sessenta”, que havia incidido sobre minha formação até então.

É importante considerar que o reconhecimento da vantagem que a prática pedagógica me oferecia nessa situação de disputa não implicava a negação do que aprendi em minha formação no Curso de Pedagogia. Dele pude me valer, inclusive, para certos tipos de provas a que me submeti naquela ocasião.



Uma vez assumido o trabalho junto à “equipe técnico-pedagógica” de uma das escolas de Ilha Solteira cheguei a me perguntar, muitas vezes, no decorrer de dois anos de atividades, como poderia ter enfrentado, sem contar também com minha experiência docente, os desafios do cotidiano escolar, mesmo contando com condições extremamente favoráveis como as que ali se apresentavam. Além de compartilhados não apenas com a equipe da escola, mas também com os demais “técnicos” daquele sistema escolar, contrapunham-se a esses desafios, os múltiplos recursos com os quais podíamos contar. Nessas condições, o trabalho foi construído a partir da reflexão sobre nossas experiências profissionais anteriores e à luz das teorias dos diferentes membros do grupo, a qual também passou a ser revista e atualizada no próprio processo de trabalho.

Dos muitos ganhos oriundos dessa oportunidade profissional, ressalto o da vivência do trabalho de equipe em função de um projeto construído e reconstruído contínua e coletivamente, de maneira democrática e através das descobertas de formas próprias de organização do trabalho. Por meio dessa prática, os membros da escola iam se integrando em atividades comuns e ampliando, gradativamente, a visão de sua própria função dentro do conjunto do trabalho educativo da escola e de seu compromisso com ele.

Essa vivência serviu como confirmação, para mim, da distância com que a formação do “técnico em educação”, realizada através do modelo que orientou o Curso de Pedagogia até 1969, se colocava frente às necessidades e potencialidades que a realidade das escolas apresentava.

A experiência como coordenadora pedagógica abriu-me as portas para uma outra, a de lecionar as disciplinas Didática e Supervisão Escolar num Curso de Pedagogia. Nos anos 70, implantavam-se, nesses cursos, as habilitações para a formação de professores para o ensino normal e para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. Com a expansão das



faculdades particulares, as novas disciplinas eram geralmente assumidas por profissionais com experiência nas tarefas correspondentes ou próximas a elas.

Se minha experiência anterior, de um lado, facilitou-me o acesso ao trabalho no ensino superior, de outro, ofereceu-me os elementos para que eu pudesse perceber a inconveniência da fragmentação de que se revestia a nova estrutura curricular do Curso de Pedagogia. Compreendendo, além de várias habilitações, a possibilidade da licenciatura curta, não poderia ser através dela que se preparariam, de forma correta, os dirigentes escolares. Sobretudo porque as faculdades particulares, em geral, haviam adotado a opção de cursos com duração de três anos.

Foi ao longo dos anos setenta que, apesar dos efeitos dessa estrutura adversa, pude fazer algumas constatações a respeito da experiência docente, com a diferença de que, não se tratava, desta vez, de minhas próprias experiências, porém a dos alunos em formação. Nos idos da década, após atendermos a uma clientela composta, predominantemente, por profissionais do então denominado ensino de 1º e 2º graus, as classes do Curso de Pedagogia passaram a se constituir, cada vez mais, por egressos do 2º grau. Desses, muitos chegavam ao final do curso sem ter conseguido adquirir alguma experiência docente e, conseqüentemente, quando chegado o momento, tinham, geralmente, muita dificuldade em optar pelas habilitações que tinham direito a cumprir. Regra geral, era comum o comentário, entre os professores das disciplinas específicas das habilitações para formação dos “especialistas em educação”, a respeito das diferenças de interesse e desempenho dos alunos com e sem experiência de trabalho escolar. Em geral, eram estes últimos que se mantinham mais à distância das discussões, demonstrando, através de diversas formas, uma certa contrariedade por terem que se preparar para cumprir um trabalho muito distante de suas perspectivas profissionais, pelo menos a curto e médio prazo.



Os elementos dessa situação fortaleceram as reflexões que já vinha fazendo a respeito da experiência docente como condição para a formação dos dirigentes escolares - fossem eles coordenadores, orientadores, diretores, supervisores, inspetores ou quaisquer outros que se fizessem necessários. Quanto à estrutura do curso, não era possível contar com a mesma certeza. Ambas haviam se mostrado inconvenientes até o momento. Não obstante, permanecia a interrogação sobre a possibilidade de se encontrar alguma outra que, por meio do Curso de Pedagogia, fosse suficiente para a formação desses profissionais.

Mesmo estando em busca de uma reorganização da estrutura curricular, foi outra, porém, a direção do pensamento do então conselheiro de educação, Valnir Chagas, o mesmo que havia produzido, em 1962, a peça legal que reformulou os cursos de formação de educadores. Nas "Indicações" apresentadas a partir de 1973, visando a reestruturação global dos Cursos Superiores de Formação do Magistério no Brasil³ propôs a desestruturação do Curso de Pedagogia, enquanto tal, prevendo, como regra geral, a formação dos então denominados especialistas em educação, bem como a dos professores para o ensino pedagógico de 2º grau e também a do pedagogo em geral, mediante habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura⁴. Porém, quanto à questão da experiência profissional de magistério para a formação desses profissionais, houve convergência entre nossas posições: o conselheiro a colocava como exigência, com duração de, no mínimo, dois anos letivos.

Essa reorganização não chegou a se concretizar. Foi com alívio que acompanhamos sua suspensão antes mesmo que estivesse completamente elaborada. Muitos de nós já sabíamos que ela não apenas deixaria de resolver os problemas referentes ao assunto, como também criaria alguns outros. Principalmente porque, ao redistribuir as tarefas até então de responsabilidade do Curso de Pedagogia a novos

³ Vide GHAGAS. *Formação do magistério: novo sistema*, 1976.

⁴ Vide BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução que incorpora a Indicação n.70/76. Autoria: Valnir Chagas. In: CHAGAS, op.cit., p.133-34.



cursos e habilitações com “status” de especialização, o Conselheiro o fez numa perspectiva fragmentária. Dessa forma fazia submergir o Curso de Pedagogia às custas de aplicar, na nova situação, o modelo já esgotado pelo mesmo. É certo que a figura do “pedagogo em geral” foi acenada pelo material que cuidou do assunto, mas não constou das habilitações regulamentadas. A “habilitação dupla” assim como a “polivalente” constaram como habilitações regulamentadas, expressando, porém, a idéia de simples reunião das habilitações específicas - Administração, Supervisão e Orientação -, e não de uma nova concepção de formação de dirigentes escolares.

Na época, o impacto maior parece ter sido o da possibilidade de extinção do Curso de Pedagogia enquanto tal. Com certeza, para o desenvolvimento de minhas reflexões tal impacto passou a ter um significado muito importante, na medida em que, com essa ameaça, o que se colocou em questão foi a alocação de funções que, ao longo do tempo, haviam se desenvolvido no próprio interior do curso. Em outras palavras, sua identidade foi colocada em questão. Essa constatação despertou em mim outras inquietações e passei a reconsiderar o encaminhamento das reflexões que vinha fazendo acerca de seus principais problemas. Talvez estes não se configurassem da maneira como os vinha percebendo. E passei a me perguntar se as dificuldades em acertar a organização da estrutura curricular do curso, tais como as vinha apontando, não estariam expressando esse problema bem mais profundo: a questão de sua própria identidade. Mas, para mim, a tomada de consciência dessa questão não se fazia acompanhar, ainda, de um significado nítido de sua dimensão, mesmo porque, parece-me que, na época, não se tinha muita clareza a respeito do teor do problema que então se colocava em pauta.

A ameaça da extinção do curso, enquanto tal, dirigia o foco das preocupações para o tema a respeito da especificidade de seu conteúdo e a questão, que então se colocava, era se o Curso de Pedagogia tinha ou não um *conteúdo próprio*. Essa questão remetia à uma outra, qual seja, a da especificidade da pedagogia enquanto campo de conhecimento e, a partir de sua confirmação, procurava-se justificar a existência do

Curso de Pedagogia. O que me parece que não se percebia bem é que o que se colocava em jogo, na época, não era a pedagogia enquanto campo teórico, e sim, a maneira de alocar os estudos referentes a ele, na estrutura geral dos cursos superiores de educação.

É possível, inclusive, que alguns textos produzidos por professores universitários, ainda em 1976 - tais como o de Castro⁵ e de Saviani⁶ - a respeito do material legal em andamento, não tenham sido bem entendidos quanto a esse aspecto, mesmo porque, nos próprios textos, ainda não se conseguia fazer essa distinção com muita nitidez. A apreensão que eu mesma faço deles hoje é diferente da leitura que conseguia fazer naquela época.

O fato deles defenderem a especificidade do conhecimento pedagógico talvez tenha ofuscado a compreensão de que já estavam a acenar no sentido de que a ameaça de extinção do Curso de Pedagogia não trazia, como consequência, a ameaça de extinção de suas funções e, portanto, dos próprios estudos pedagógicos. É provável que a confusão tenha se estabelecido justamente porque esses textos traziam ou como preocupação central ou ao menos como ponto de partida, a questão da pedagogia enquanto campo de conhecimento.

Castro, em resposta à questão que lhe foi formulada a respeito da existência dos conteúdos próprios do Curso de Pedagogia, concluiu pela afirmação de sua especificidade, ainda que não dispensando a colaboração de várias ciências humanas, da filosofia e mesmo de ciências exatas e naturais. E reconheceu o fenômeno educativo como o objeto do curso. A partir daí, atribui ao Curso de Pedagogia, tanto a formação pedagógica de docentes quanto a de especialistas e técnicos para as várias tarefas educacionais. Porém, em suas respostas, no todo, utilizou a denominação Curso de Pedagogia para se referir às habilitações para formação do magistério, tal como previstas

⁵ Vide CASTRO. Entrevista. É possível prever o futuro dos estudos pedagógicos no Brasil? *Didata*, n.5, 1976, p.44-50.

⁶ V. SAVIANI. Contribuição a uma definição do curso de pedagogia. Uma tentativa de precisar melhor o significado da formação do pedagogo enquanto educador. *Didata*, n.5, 1976, p.13-22.



pela nova estrutura. Isso, a mim parece, não se constituiu num lapso e sim numa expressão de que a especificidade dos estudos pedagógicos não ficaria comprometida pela nova estrutura, uma vez que nela se faziam presentes as até então funções do referido curso, ainda que não confinadas aos limites de um curso de graduação como o até então existente. Suas próprias palavras, num determinado momento, confirmam essa interpretação: “A intenção das novas normas parece ter sido a obtenção de um *status* mais alto e nobre pelos cursos de Pedagogia. Foram colocados em nível “*sui-generis*”, pois, sendo cursos de graduação exigem formação prévia em licenciatura, embora admitindo a exceção para egressos de cursos normais. O especialista passa a ser construído a partir do docente”⁷.

A análise de Saviani a respeito da nova estrutura também é perpassada pela consideração da especificidade dos estudos pedagógicos, na medida em que ele encaminha suas reflexões no sentido de definir o que é pedagogia. Entretanto, ao adotar tal procedimento, parece não ser outro seu objetivo que o de precisar melhor o significado da formação do profissional a ser preparado através das “habilitações polivalentes” previstas na reorganização do curso. Reconhecidas por ele como uma das únicas aberturas para o preparo do profissional capaz de enfrentar os desafios da realidade educacional brasileira, cuidou, então, de disponibilizar as referências para que se pudesse, através delas, garantir o que considerava a condição para isso: uma sólida formação teórica.

Ao valorizar tais habilitações e considerar a formação desse tipo de profissional como tarefa urgente dos cursos superiores de educação, fossem eles denominados de “pedagogia ou não”⁸, Saviani parecia sinalizar em direção à compreensão de que a nova estrutura não estaria incompatível com a “especificidade da Pedagogia”, uma vez que os estudos pedagógicos poderiam ficar garantidos pelo menos naquelas habilitações. Em

⁷ CASTRO. Entrevista. É Possível..., op. cit., p.49.

⁸ SAVIANI. Contribuição..., op.cit., p. 22.

realidade, não é apenas esse o argumento para justificar aquilo que parece conter uma sinalização. Mesmo quando da análise de outros aspectos da nova estrutura, Saviani continuou se referindo ao Curso de Pedagogia, e, pelo próprio título de seu artigo, não parece restar dúvida quanto a essa questão.

Embora havendo convergência quanto à posição de Castro e Saviani no tocante ao significado da nova estrutura frente à questão da especificidade do campo do conhecimento pedagógico, ambos diferiram em relação ao modo de organização das habilitações. Enquanto Castro valorizou a definição mais clara das habilitações fundamentais para a preparação dos especialistas em educação e colocou restrições à possibilidade de obtenção de duas habilitações simultâneas bem como à introdução da habilitação polivalente, Saviani deu preferência às habilitações polivalentes. Quanto à experiência docente como condição para cursar as diferentes habilitações, Castro se mostrou favorável, enquanto que em relação à posição de Saviani, apesar de não haver tratado diretamente desse aspecto, talvez se possa inferir que ele não se faria muito receptivo ao assunto.

Mesmo que na época não os tenha captado dessa forma, foi importante tomar contato com esses textos sobretudo porque eu não tinha outras referências sobre o tema. Serviram, inclusive, para alimentar minhas inquietações, produzindo outras indagações, uma vez que, no caminho percorrido para apresentar as reflexões com as quais chegou à definição de pedagogia, Saviani tocou nos pontos mais sensíveis no que se refere à fragilidade da questão da identidade do Curso de Pedagogia: a complexidade que envolve o tema *educação* e, também o tema *pedagogia*.

Partindo do reconhecimento de que a complexidade que envolve o tema educação deriva do fato de que nela interferem diversos fatores, e que, compreendê-la implica levar em conta diversas perspectivas, Saviani elegeu o “enfoque pedagógico” como forma de superar a dispersão que isso acarreta e que pode resultar, no que tem

sido chamado de “enciclopedismo vacilante” ou “flutuações da consciência pedagógica”. Porém, reconhece que, se de um lado, esse enfoque consiste numa forma de unificar as perspectivas e eliminar a diversidade de abordagens, de outro, há dificuldade em entendê-lo porque equivaleria a procurar entender o que é pedagogia.

Recuperando os múltiplos enfoques com os quais pedagogia vinha sendo conceituada - ciência da educação, arte de educar, técnica de educar, filosofia da educação, história da educação, teologia da educação e teoria da educação -, Saviani observa que há um termo comum entre eles: a referência explícita à educação. Tomando a educação como ponto de referência, agora não mais em nível de conceituação mas como um dado de realidade, identifica nas diversas atitudes que podem ser tomadas a respeito dela - científica, artística, etc. - o fundamento das caracterizações comumente dadas ao termo pedagogia. Indicando seus significados, acabou por considerar a pedagogia como “teoria geral da educação, isto é, como sistematização *a posteriori* da educação”⁹ e, portanto, “construída a partir e em função das exigências da realidade educacional”¹⁰. Daí, para ele, a função do Curso de Pedagogia: formar o educador, através, então, de fundamentação teórica. Considerando que a sistematização da educação implica em bases histórica, filosófica, científica e tecnológica, lembra que esses fundamentos “se articulam dialeticamente a partir das exigências da realidade educacional”¹¹. A propósito, lembra que, tais fundamentos “entram apenas e tão-somente na medida em que nos permitem compreender de modo sistematizado, portanto, coerente, a educação”¹², não se tratando, portanto, de se considerar a pedagogia uma “uma teoria derivada da psicologia, sociologia, etc.”¹³.

Quando surgiu toda essa discussão, eu já havia passado pelo Curso de Aperfeiçoamento em Pedagogia, em Santo André, e havia acabado de assumir, em 1975,

⁹ SAVIANI. Contribuição... op. cit., p.19.

¹⁰ Idem, ibid.

¹¹ Idem, p.20.

¹² Idem, ibid.

¹³ Idem, ibid.

a coordenação do Departamento de Educação na Faculdade em que lecionava, atividade essa na qual permaneci até 1979. Quanto mais eu ampliava minha visão de totalidade do curso e me inteirava dos problemas enfrentados no cotidiano pelos colegas e pelos alunos, mais eu indagava a respeito das ocorrências e debates surgidos a partir das iniciativas do conselheiro Valnir. Principalmente porque, com a suspensão do novo material do Conselho Federal de Educação, o Curso de Pedagogia permaneceu intocado. Com isso, se os debates abriram novas perspectivas na maneira de perceber a Pedagogia enquanto campo de estudos, na prática a estrutura do curso era mantida nos termos configurados a partir de 1969.

Em realidade, algumas das indagações eu já as havia feito, anteriormente, a mim mesma, se bem que, nesta nova fase, elas me pareceram mais claras. Essas indagações podem ser assim formuladas: como os alunos conseguiriam, em três ou quatro anos de estudos, alcançar uma sólida formação teórica, considerando a multiplicidade de disciplinas envolvidas nas bases histórica, filosófica, científica e tecnológica implicadas na sistematização da educação? Como justapor, ainda, as múltiplas disciplinas específicas ao preparo do pedagogo para as variadas funções que lhe têm sido atribuídas ao longo do tempo? Seria possível que o pedagogo pudesse se manter atualizado em relação a essa totalidade de conhecimento, no decorrer de sua profissão? E no caso dos também pesquisadores, caberia no tempo a realização de suas pesquisas? E mais, somando-se a tudo isso, haveria, ainda, possibilidade de aquisição do conhecimento da realidade educacional? Com tudo isso, o que eu me perguntava, em síntese, é se, dessa forma, não se estaria colocando expectativa em excesso em relação a um mesmo profissional.

Foi nesse contexto de discussões, reflexões e outras formas de manifestações que se deu a suspensão do novo material do Conselho Federal de Educação e o Curso de Pedagogia permaneceu intocado.



A despeito dessas indagações e com essas referências, enquanto coordenadora do Departamento, conduzi, dentro dos limites da legislação então em vigor, as discussões a respeito das alterações do curso. Do ponto de vista da estrutura curricular, foi possível, naquela época, eliminar a licenciatura curta, reduzir as distinções entre as habilitações para formação dos especialistas em educação e rever a seriação e carga horária das disciplinas. Do ponto de vista de seu desenvolvimento, foi iniciado um processo de articulação entre os professores de disciplinas afins, ao mesmo tempo em que eu, enquanto professora, fui deixando o campo da Didática e me fixando no campo da organização escolar, com as disciplinas: Supervisão Escolar e Estrutura e Funcionamento do Ensino.

A *terceira etapa*, que se fez sentir durante a década de 80, consistiu na compreensão da questão da identidade do Curso de Pedagogia no contexto dos cursos superiores de formação do educador.

A experiência na coordenação do Departamento de Educação, ao oferecer a oportunidade de ampliação da visão do curso, foi suficientemente instigante para intensificar meu desejo de querer influenciar no processo de revisão dos limites legais que circunscreviam as iniciativas de resolução de seus problemas estruturais. Dessa forma, foi com muita esperança que, em 1980, passei a integrar o movimento nacional que teve seu início em 1979 visando não apenas a defesa do Curso de Pedagogia mas também sua reformulação, e que, logo a seguir, passou a incluir a revisão das demais licenciaturas, para, mais à frente, compreender a formação do educador de forma geral.

Até 1983 participei, com muito empenho, de suas atividades, e, foi nesse processo que passei a perceber que o problema da identidade do Curso de Pedagogia não tinha a ver apenas com a sua própria organização, mas também com a dos demais cursos de formação de educadores, em nível médio e superior.



Essa percepção ocorreu entre o final de 1980 e início de 1981 quando, num pequeno grupo que tinha como função a organização dos trabalhos na regional de São Paulo, preparávamo-nos para a elaboração de uma proposta de reformulação do Curso de Pedagogia¹⁴. Com ela pretendíamos estimular e ampliar a participação de professores e estudantes do curso, no sentido de chegarmos, juntos, aos resultados que pudessem ser representativos da região, nas etapas posteriores de trabalho. Ao retermos, dos textos sobre o assunto, os produzidos no final dos anos setenta e início dos oitenta, foram se configurando as idéias que nos levariam a ampliar a proposta também às demais licenciaturas¹⁵. Isto porque, ao lado das questões relativas à licenciatura em Pedagogia, apareciam as dessas outras, as quais se concentravam no tratamento inadequado que vinham recebendo em nossa realidade educacional. Apontava-se que, nestas, os alunos eram precariamente preparados para o ensino porque, dentre outros fatores, não se previa, para sua formação, aquele conjunto de conhecimentos sobre a educação, que lhes pudesse também garantir a condição de educador. Além disso, alguns autores chegavam a sugerir formas de garantir aos estudantes de pedagogia e das demais licenciaturas, indistintamente, essa formação básica comum¹⁶.

Esses foram os fundamentos iniciais que sustentaram a estrutura de Cursos de Educação por nós então proposta¹⁷, através da qual, a partir de uma base comum de estudos sobre a educação - que na época denominamos “núcleo comum” -, era prevista a formação específica dos professores para os diferentes níveis de ensino. O preparo de

¹⁴ Na sessão em que essa proposta foi estruturada, além de mim, estiveram presentes os professores: Jefferson Ildefonso da Silva, Marco Lorieri, Mirian Jorge Warde e Moacyr Gadotti.

¹⁵ Os principais textos produzidos em função da discussão sobre a reformulação dos cursos haviam sido reunidos em duas publicações: *Cadernos do CEDES*, A Formação do educador em debate, ano 1, n.2, 1981; *ANDE*, São Paulo, s.n.t.

¹⁶ Vide em *ANDE*, op. cit., os seguintes textos: a) SAVIANI. Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador, p.1-6; b) ULHÔA. Sobre o documento “Para discussão da revisão curricular dos cursos de pedagogia e licenciatura”, p.7-13; c) GRUPO DE DOCENTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA DA PUC DE SÃO PAULO. Estudos superiores em educação, p.35-38.

¹⁷ V. COMITÊ PRÓ-PARTICIPAÇÃO NA REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA - Regional de São Paulo. *Proposta alternativa para a reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura* (Ante-projeto), 1981.

educadores para as tarefas não docentes, tanto para o âmbito escolar quanto para o não-escolar foi alocado em nível de especialização, com exigência, para os primeiros, de experiência de dois anos de docência. Por fim, os cursos de formação dos especialistas em educação foram remetidos para o nível de pós-graduação, “stricto-sensu”, e se destinariam à formação de pesquisadores e/ou docentes para o ensino de 3º grau.

Durante o processo de elaboração dessa estrutura de cursos foi ficando mais claro que outros fundamentos também a presidiam. Ao formar todos os professores como educadores, distinguindo-os apenas pelo nível e/ou campo do conhecimento através do qual atuariam no processo educativo, não haveria porque manter um curso específico de pedagogia, uma vez que os estudos pedagógicos estariam permeando a formação de todos os professores-educadores, com a vantagem adicional de que suas várias funções ficavam redistribuídas em cursos distintos. Não haveria também motivo para não conceber como direito de todos os licenciados, o acesso aos cursos de preparação para as tarefas não docentes - desde que respeitado o requisito de experiência docente aos que as pleiteassem para exercício no âmbito escolar - bem como aos cursos de formação de especialistas, em nível de pós-graduação.

É claro que essa estrutura alcançou seus objetivos. Mobilizou, de fato, o pessoal envolvido com a formação de educadores em geral, uma vez que propunha mudança na relação tradicionalmente existente entre licenciatura e bacharelado, além de dispensar, não a pedagogia, mas o Curso de Pedagogia enquanto instância de reserva dos estudos pedagógicos a apenas alguns.

Mesmo tendo tido pouca permanência nas pautas de debates no movimento - uma vez que no Encontro Nacional ocorrido em 1983, a proposta que recuperava o Curso de Pedagogia, enquanto tal, resultou vitoriosa -, para minhas reflexões essa experiência foi de uma riqueza inestimável. Além de haver firmado os princípios fundamentais que orientam o movimento até os dias atuais - “formar o professor,

enquanto educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino, a partir da garantia de um núcleo comum de estudos sobre educação” e “ter a docência como base da formação de todo educador”, - em nível pessoal, tive um ganho qualitativo no que se refere às reflexões que vinha fazendo quanto à identidade do Curso de Pedagogia.

De fato, foi ao participar da criação dessa situação que passei a me perguntar se não haveria uma contradição entre a definição de pedagogia, tal como vinha nos orientando Saviani, e a própria existência de um curso específico de Pedagogia. Assim, parti do entendimento de que pedagogia era tida como “teoria geral da educação”, numa perspectiva de sistematização *a posteriori* desta e que demandaria uma sólida formação teórica a respeito da própria educação. E passei a me perguntar se essa formação, ao passar a ser indicada aos alunos das licenciaturas em geral, devendo orientá-los em suas próprias práticas educativas, não atribuiria tal sistematização à competência de todos os educadores, cada qual em seu âmbito de atuação?

Se a pedagogia, enquanto campo de conhecimento, passa a ser vista, então, numa perspectiva de construção coletiva, aberta aos educadores em geral, qual o sentido de se continuar insistindo na manutenção de um curso específico com tal denominação? Ou, elaborando a questão de outra maneira: uma vez que não teria mais a exclusividade dos estudos pedagógicos e, conseqüentemente, também a perderia quanto à função de formar os “especialistas em educação”, não seria o caso, então, de se completar o nome desse curso, especificando o universo ao qual se dirige tal pedagogia, como por exemplo: Curso de Pedagogia da Criança. E, como resultado desse raciocínio, no caso dos demais cursos, poderíamos ter: Pedagogia do Adolescente, Pedagogia do Jovem, Pedagogia do Adulto e Pedagogia do Idoso.

E se a resposta a essa questão fosse negativa, considerando-se oportuno atribuir as funções restantes como próprias do Curso de Pedagogia - justamente por se voltarem à formação dos professores das crianças nas séries iniciais da escolarização -, não seria o



caso, então, pela lógica, de se nomear com outro termo o campo teórico composto pela sistematização a respeito da educação?

Essas indagações expressavam, na verdade, um inversão da antiga questão colocada a respeito do Curso de Pedagogia: ao invés de insistir em perguntar se ele tinha um conteúdo próprio, o que eu queria saber era se o conteúdo pedagógico deveria continuar confinado a um curso específico. E a partir daí, uma outra inquietação se fez presente: numa perspectiva de construção coletiva entre os múltiplos profissionais da educação, os conteúdos pedagógicos não poderiam se configurar como ciência, diferentemente, então, de seu encaminhamento enquanto teoria geral da educação?

Entre tantas interrogações, tornava-se cada vez mais nítida a idéia de que os impasses a respeito da identidade do Curso de Pedagogia refletiam os impasses da pedagogia enquanto campo de conhecimento. Foram essas as preocupações que me conduziram à elaboração de meu primeiro projeto de pesquisa.

Tendo cumprido os créditos dos Estudos Pós-Graduados em Supervisão e Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a oportunidade de trabalhar, numa universidade pública - a Unesp, de Marília - parecia se constituir numa condição favorável para eu poder, além da docência, dedicar-me também à pesquisa, podendo, dessa forma, completar meu mestrado. Foi com essa intenção que eu me apresentei em meu novo local de trabalho, em meados de 1982.

Se, de um lado, era pouca a bibliografia sobre o assunto, de outro, contava com a vontade de ver resolvida as questões pendentes a respeito do Curso de Pedagogia. Assim, elaborei aquele que foi o meu primeiro projeto de pesquisa, fixando como tema, nada menos que *Buscando a identidade do Curso de Pedagogia (Referencial teórico como subsídio às discussões sobre a redefinição do curso)*.

Não há dúvida que, considerando as condições da época, esse se constituía num projeto bastante ambicioso. Tinha como objetivo compor um referencial teórico que



pudesse clarificar a questão da identidade do Curso de Pedagogia, através da análise das diferentes posições assumidas a respeito da existência do mesmo. Eram duas as bases previstas para proceder a essa análise: a) a concernente à consideração da pedagogia como campo específico de conhecimento e de investigação, ou seja, à concepção ou não da pedagogia como ciência¹⁸; b) a referente à elucidação da questão da divisão do trabalho em educação.

Ao mesmo tempo em que desenvolvia esse projeto, iniciava, no plano da docência, minhas primeiras experiências em Relações Públicas no Curso de Pedagogia, disciplina essa cuja existência se constituía numa das evidências de que o mesmo carecia de uma reestruturação. Ao mesmo tempo em que fui me encaminhando para a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, participei, com os colegas dos vários Departamentos que se interessaram pelo assunto, do processo de revisão da estrutura curricular do curso tendo como limites, também desta vez, a legislação a seu respeito. Embora também já questionássemos a pertinência de algumas das funções atribuídas ao curso, bem como nos preocupássemos com a sobrecarga que a multiplicidade das mesmas lhe acarretava, achou-se por bem, na época - na perspectiva de procurarmos esgotar o modelo então fixado pela legislação - mantê-las todas, chegando mesmo a ampliá-las, através da criação de outras habilitações. As principais alterações então consubstanciadas foram: revisão da carga horária de todas as disciplinas, bem como eliminação de algumas delas, no sentido de concentrar os esforços nas disciplinas conhecidas como “fundamentos da educação”, ao mesmo tempo em que se procurou

¹⁸ Em fase de desenvolvimento do projeto de pesquisa tive acesso ao texto de DIAS DE CARVALHO, intitulado “Das ciências da educação à ciência da educação”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XIX, 1985, tendo encontrado aí algum respaldo para poder pensar, então, nas possibilidades da Pedagogia enquanto ciência, tal como havia me proposto encaminhar. O autor da obra, ao considerar o grande número de disciplinas implicadas no estudo da problemática educacional, faz uma reflexão epistemológica sobre o tema, concluindo pela importância de uma ciência específica da educação, a qual permitiria, a um nível transdisciplinar, “o tratamento adequado das questões pedagógico-educacionais”, p.305. Esta parecia ser uma fundamentação muito próxima à subjacente à estrutura proposta em 1981 pelo Comitê - Regional São Paulo, a que me referi anteriormente e também à minha pesquisa que se encontrava em andamento.



estabelecer um equilíbrio na carga horária das disciplinas aí compreendidas; colocação da habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau como uma primeira a ser cursada por todos os alunos, acompanhada por uma outra, esta sim dependente de sua opção; explicitação da intenção de que, através dessa habilitação obrigatória, fosse preparado, concomitantemente, o docente das séries iniciais da escolarização, contando, para isso, com a introdução das várias Metodologias e Práticas de Ensino dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças; redução, até onde foi possível, da distinção de disciplinas entre as habilitações para formação dos “especialistas” em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional; revisão das disciplinas das diferentes áreas que compunham a habilitação Educação Especial, as quais, todavia, continuaram resguardando completa distinção entre si; criação, dentre as da habilitação em Educação Especial, da área de Deficiente Físico; e, por fim, criação da habilitação Magistério para a Pré-Escola.

Foi de forma bastante ativa que participei dessa reestruturação, ao mesmo tempo em que foi altamente frustrante não poder ter concluído meu trabalho de pesquisa. Todavia, certas prioridades, algumas por opção e outras por imposição da própria vida, expropriaram-me, por um longo período, das condições para prosseguimento de minha vida acadêmica. Cheguei mesmo a pensar que não seria mais possível a ela retornar.

A quarta etapa teve início na metade da presente década e consistiu na confirmação de que a questão da identidade do Curso de Pedagogia continuava em pauta, e na percepção de que ela deveria ser equacionada na perspectiva de um projeto global de formação de educadores para a Educação Básica.

Em 1995, quando ensaiava um retorno à vida acadêmica, vislumbrei a possibilidade de desgavetar meus antigos escritos sobre a pesquisa interrompida. Desde 1984, ainda que impossibilitada de participar dos debates ocorridos no interior do movimento de reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, eu os acompanhei



não apenas através dos textos produzidos com a função de gerar discussões e dos relatórios sobre as mesmas¹⁹, mas também dos textos que brotavam do interior dos debates²⁰. Fui constatando que, a despeito do rico processo de educação dos próprios educadores e estudantes que participavam dos trabalhos, bem como de seus reflexos na alteração de alguns cursos, de forma geral, o que ocorreu foi que, na falta de possibilidade de resolução dos conflitos quanto às funções do Curso de Pedagogia, procurou-se não apenas valorizar, como também estimular as possíveis alternativas de estruturação do mesmo segundo funções priorizadas no interior de cada instituição, desde que orientadas pelo princípios indicados pelo movimento. Entretanto, em geral, tal como nas próprias situações que eu mesma vivi, os cursos que se aperfeiçoaram, o fizeram dentro dos limites da legislação tentando acomodar, de alguma forma, os impasses e contradições decorrentes da estrutura curricular regulamentada em 1969.

Dessa forma, pude concluir que o conjunto desse material produzido no período de 1984 a 1995 resultava, na verdade, em elemento de comprovação da persistência, ao longo do tempo, do problema da identidade do Curso de Pedagogia. Na década de oitenta, alguns textos traziam, em seus próprios títulos, a referência à essa questão²¹. Na de noventa, alguns trabalhos fazem menção à ela²². Nos relatórios de Encontros²³ e de Congressos²⁴, tanto nos anos oitenta quanto nos noventa, há também referências

¹⁹ Tais documentos encontram-se indicados na bibliografia do presente trabalho com a denominação: Documentos de Seminários, Encontros e Congressos.

²⁰ Essas obras encontram-se indicadas na bibliografia do presente trabalho com a denominação: *Livros, revistas, dissertações e teses*.

²¹ Vide INEP. *Formação do Educador*. A busca da identidade do curso de pedagogia, n.2, 1987. Além do próprio tema dessa publicação, os três artigos que a compõem explicitam, de alguma forma, a questão da identidade do curso de Pedagogia, através do tratamento da questão da identidade do pedagogo. São eles: a) COELHO. Curso de pedagogia: a busca da identidade; b) GARCIA. Apontando para novos caminhos com os especialistas; c) RONCA. A identidade do pedagogo e a questão da divisão do trabalho na escola.

²² Dentre eles ressalta-se o de BRZEZINSKI. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*, 1996.

²³ Vide os Documentos finais resultantes dos Encontros Nacionais realizados de início pela COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR e, posteriormente, pela ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, indicados na bibliografia do presente trabalho como Documento de Seminários, Encontros e Congressos.

²⁴ Vide os Anais e Relatórios finais dos grupos de trabalho do CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES que tem ocorrido a cada dois anos em Águas de São Pedro, a

explícitas em relação à tal questão. Foi após a metade dessa mesma década, que estes últimos começaram a vinculá-la com aquela outra, a da definição da pedagogia enquanto campo de conhecimento. E, em relação a esta, alguns trabalhos começaram a surgir em meados da década de 90.

Alguns pesquisadores têm se destacado em relação à reintrodução dessa discussão no Brasil. Enquanto Ghiraldelli Jr.²⁵ tem se preocupado em apresentar as raízes das acepções com as quais os estudiosos contemporâneos se utilizam do termo pedagogia - como utopia educacional, como ciência da educação e como filosofia da educação -, tanto Mazzotti²⁶, quanto Pimenta²⁷ e também Libâneo²⁸ têm procurado fundamentar em direção à pedagogia enquanto ciência da prática educativa. Assim, se Ghiraldelli Jr. busca explicações através da história da filosofia da educação, os três últimos retomam a linha de discussão acerca das possibilidades da pedagogia enquanto ciência, conduzindo porém a reflexão numa perspectiva distinta daquela com a qual eu havia me identificado na década de oitenta, perspectiva esta representada pelo trabalho de Dias de Carvalho. Enquanto este vislumbrava a transdisciplinaridade na construção da ciência específica da educação, se não Mazzotti, pelo menos Pimenta e Libâneo parecem encontrar na especificidade do campo do conhecimento pedagógico a justificativa para manutenção do Curso de Pedagogia enquanto instância de formação do estudioso de educação, bem como, na figura do pedagogo, as possibilidades de construção do conhecimento pedagógico enquanto ciência.

partir de 1990 e que se encontram indicados na bibliografia do presente trabalho como *Documentos de Seminários, Encontros e Congressos*.

²⁵ Vide os estudos de GHIRALDELLI JR.: a) *Porque a grade curricular do curso de pedagogia é o que é*, 1995; b) *O que é pedagogia*, 1996.

²⁶ Vide MAZZOTTI. Estatuto de cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA (coord.). *Pedagogia, ciência da educação?*, 1996.

²⁷ Vide os estudos de PIMENTA: a) *Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática*. In: PIMENTA (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?*, 1996; b) *Para uma resignificação da didática*. In: PIMENTA (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*, 1997.

²⁸ Vide os estudos de LIBÂNEO: a) *Pedagogia e pedagogos, para quê?*, 1998; b) *Educação: pedagogia e didática*. In: PIMENTA (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*, 1997.

Todavia, a despeito das divergências que possam haver em nível teórico-epistemológico acerca da pedagogia, a idéia de justificar a manutenção do Curso de Pedagogia se dá pelo argumento da especificidade de seu campo de estudos. Pelo menos é o que se nota entre aqueles que participam das discussões a respeito da reorganização do sistema de formação de educadores, em nível prático-institucional. Porém o impasse tem reaparecido quando se trata de definir quais as funções do pedagogo a ser formado através do Curso de Pedagogia. Aí é que se tem recolocado a questão da identidade desse curso. E quando se pensa ter conseguido resolvê-la, ela reaparece ao se tentar compatibilizar tais funções com a proposta de estruturação do mesmo.

No decorrer dessas constatações, fui retomando também minhas reflexões. E, então, com mais elementos a respeito das tentativas de reformulação do curso fui confirmando a idéia de que os impasses que se perpetuavam nas discussões a respeito do mesmo não poderiam ser explicados apenas por divergências em termos de concepções educacionais ou por interesses corporativistas. E a antiga questão que eu já havia me posto voltou a incomodar: a amplitude da realidade educativa, com seus múltiplos processos e diversificadas tarefas, não estaria suscitando um conteúdo pedagógico de tal dimensão que se incompatibilizaria com os limites de um único curso?

Movida por essas confirmações e inquietações percebi que a retomada de minha pesquisa se fazia pertinente, sobretudo num momento em que, com a introdução da nova legislação educacional em 1995, a situação do Curso de Pedagogia teria que ser, inevitavelmente, equacionada. E equacionada na perspectiva de um projeto global de formação de educadores para a Educação Básica. Isto porque, a não ser que se queira desconsiderar o princípio do direito à educação que norteia a concepção de Educação Básica presente na nova LDB, a maneira como se irá enfrentar o dilema fundamental desse curso será determinante para o quadro global da formação de educadores a serviço ou não dos novos pressupostos desse nível de ensino.

Se eu apenas ensaiava a recuperação de meus antigos escritos, senti-me encorajada quando Paulo Ghiraldelli Júnior, com sua reconhecida experiência como pesquisador em História da Educação, ao tomar contato com eles, estimulou-me a retomá-los. Então, como meu orientador, ajudou-me a reorientá-los para a formulação de dois projetos de pesquisa que, mesmo complementares, poderiam ser melhor desenvolvidos se desmembrados, na medida em que, dessa forma, reduziria a complexidade da tarefa a que eu havia me proposto anteriormente.

Assim, num deles eu me voltaria apenas à questão da identidade do Curso de Pedagogia, cuidando de estudá-la numa perspectiva histórica. E foi esse o teor do projeto que, uma vez desenvolvido, estará sendo apresentado no presente trabalho, cujo tema se constituiu no título do mesmo.

O segundo projeto tem como objetivo discutir a questão teórica a respeito da identidade da Pedagogia, enraizada na própria história do Curso de Pedagogia no Brasil. Esse trabalho, talvez possa ser desenvolvido no sentido de relacionar as duas dimensões acima focalizadas: a questão da identidade do *curso* - dimensão prático-institucional - com a discussão a respeito da identidade da própria *pedagogia* enquanto campo específico de conhecimento - dimensão, digamos, teórico-epistemológica.

O meu objeto de estudo, conforme pode-se verificar pelo exposto até o momento, foi construído na minha própria história de envolvimento com o universo que ele representa. Isso é o que justifica a preocupação com as informações aqui relatadas, antecedendo a apresentação do trabalho em pauta.



INTRODUÇÃO

Em seus quase sessenta anos de existência, têm-se, em várias ocasiões, reconstituído a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil. Nos anos sessenta e setenta, Chagas¹, um de seus principais protagonistas, muito já contou sobre ele. Algumas breves incursões a esse tema também foram realizadas, a partir dos anos oitenta, por Rabello e Gadotti (coords.)² e também pelo Comitê pro-participação na reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura³, por Chaves⁴, por Café⁵, por Mendonça⁶, por Coelho⁷, e por Freitas⁸, além de alguns outros. Nos anos noventa, destacam-se os trabalhos de Libâneo⁹ - que projeta avanços a serem encetados na discussão a respeito do Curso - e de Brzezinski¹⁰ - que se constitui num marco, pela intencionalidade em aprofundar, ampliar e contextualizar a história desse curso no país. Todavia, se esses trabalhos devem ser considerados como referências relevantes para o estudo do tema, os impasses constatados no que tange à reorganização do curso constituem-se em evidências de que há ainda

¹ CHAGAS. *Formação do magistério: novo sistema*, 1976.

² RABELLO, GADOTTI. (coords.). *Redefinição do Curso de Pedagogia*, 1980.

³ COMITÊ PRÓ-PARTICIPAÇÃO NA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA - Regional de São Paulo. *Proposta alternativa para a reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura: ante-projeto*, 1981. (Mimeogr.).

⁴ CHAVES. O Curso de Pedagogia. *Cadernos do CEDES*, n.2, p.47-69, 1981.

⁵ CAFÉ. A reformulação do curso de Pedagogia. *Inter-Ação*, n.8, p.11-18, 1981.

⁶ MENDONÇA. Algumas idéias para a reformulação do Curso de Pedagogia. PUC-RJ. *A formação do educador: desafios e perspectivas*, p.1-12, 1981. (Série Estudos, 7).

⁷ COELHO. Curso de Pedagogia: a busca da identidade. *Formação do Educador: A busca da identidade do Curso de Pedagogia*, n.2, p.9-15, 1987.

⁸ FREITAS. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. *Educação & Sociedade*, n.33, p.105-131, 1989.

⁹ LIBÂNEO. Que destino os Educadores darão a Pedagogia? In: Pimenta. (coord.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* 1996.

¹⁰ BRZEZINSKI. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*, 1996.

brechas a serem preenchidas para que se possa aprofundar a compreensão sobre ele.

É uma dessas brechas que o trabalho aqui apresentado pretende ocupar ao retomar a história do Curso de Pedagogia no Brasil, atendo-se especificamente às suas regulamentações e propostas de reformulação de estrutura curricular, com um objetivo bem específico: o de analisar a *questão da identidade* aí subjacente. Através dele, pretende-se também contribuir com o campo de estudos referente à história da educação no Brasil, no que tange ao espaço da formação do educador, e, em especial, no que concerne à construção do conhecimento a respeito do Curso de Pedagogia no país.

Neste trabalho, parte-se do pressuposto de que a *história do Curso de Pedagogia no Brasil* corresponde, essencialmente, à *história da questão de sua identidade*. Não se quer levar a entender, com tal afirmação, que esse curso não possua uma identidade. Ainda que frágil e abalada em vários momentos de sua história, uma vez que o curso existe, ele a tem. E não é mais do que aquela que lhe atribuímos em suas várias etapas de desenvolvimento.

A expressão *questão de identidade* está sendo entendida, neste estudo, como a referente às constantes interrogações e questionamentos verificados na história do referido curso quanto à pertinência das funções que lhe têm sido atribuídas, bem como a referente aos contínuos conflitos surgidos quando das tentativas de reequacionamento de suas funções. A busca de tais elementos foi realizada a partir da análise das informações encontradas, fundamentalmente, em três fontes: a) nos documentos legais que lhe deram origem e nos que o reformularam ou pretenderam reformular em diferentes momentos de sua trajetória; b) nas propostas resultantes do processo de discussão dos profissionais e estudantes a ele ligados; c) nas manifestações

dos principais atores envolvidos no processo de discussão e/ou reformulação do mesmo.

A opção por essas fontes traduz o tipo de tratamento dado a este trabalho: buscar na documentação produzida no *próprio processo de desenvolvimento do Curso de Pedagogia* os elementos referentes à questão da sua identidade. Foi através da análise desses elementos que se pretendeu apresentar o seu principal dilema, privilegiando os que lhe dessem maior visibilidade e dispensando os que pudessem ofuscá-lo. Nesse sentido, a história narrada é aquela que, dentre os fatores internos ao curso, selecionou aqueles que fizessem emergir o eixo de seu desenvolvimento que neste trabalho está sendo considerado o seu núcleo essencial. Sendo assim, a questão da identidade do curso guarda uma certa distância dos fatores geralmente apontados como condicionantes ou determinantes dos objetos de estudos nos trabalhos apresentados em história da educação.

Em se tratando de um trabalho de pesquisa histórica, foi desenvolvido através de procedimentos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental.

Numa primeira etapa de trabalho, a pesquisa bibliográfica permitiu aprofundar o estudo do assunto a partir da exploração das seguintes fontes bibliográficas: livros, revistas científicas, dissertações, teses. Já a pesquisa documental permitiu completar as informações básicas a respeito do tema em questão, a partir de fontes primárias (documentos oficiais, relatórios e propostas de grupos de trabalho, anais de congressos e de encontros).

Tanto na pesquisa bibliográfica quanto na documental, as tarefas realizadas consistiram nas seguintes: a) exploração das fontes; b) leitura do material selecionado; c) tratamento, organização e análise do material estudado; d) elaboração das conclusões a respeito do estudo realizado.

O trabalho daí resultante compõe-se de duas partes, seguidas, no final, pelas conclusões.

A *Parte I*, denominada *As Três Regulamentações do Curso de Pedagogia no Brasil* consiste na apresentação e análise dos documentos legais que regulamentaram o Curso de Pedagogia no Brasil desde o seu início e, portanto, abrange o período que vai da criação do curso em 1939, passando pela sua primeira reformulação em 1962 e chegando à sua segunda reformulação em 1969. Foi composta com o objetivo de melhor considerar o objeto de estudo, disponibilizando as informações a respeito da história do mesmo, a partir dessas fontes. Ainda que o fio condutor da análise aqui realizada seja a questão da identidade do curso, ela leva em conta todas as informações dos documentos, nos casos em que eles são específicos do Curso de Pedagogia. Justifica-se o tratamento diferenciado dado a esse material pelo fato de ter sido ele que efetivamente disciplinou o curso desde seu início, assim como durante todo o seu desenvolvimento, inclusive até os dias atuais. Esta foi a maneira que se encontrou para que, na segunda parte, se pudesse abordar exclusivamente a questão da identidade do curso, sem ofuscá-la com elementos de cunho informativo a respeito do mesmo. Assim, esse material é apresentado em três capítulos.

O *Capítulo 1*, que tem como título *O Curso de Pedagogia a partir de sua criação*, apresenta e analisa as características com as quais os Cursos Superiores de Educação foram criados no Brasil, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, através do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939.

No *Capítulo 2*, intitulado *O Curso de Pedagogia a partir do Parecer CFE nº 251/62*, também as características do curso são apresentadas e analisadas.



Preferiu-se lançar mão do Parecer ao invés da Resolução que reformulou o curso na época, pelo fato do mesmo se constituir em fonte mais rica de informações. Considera-se, para análise dos efeitos dessa reformulação, uma outra fonte: os Anais do Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia, Executiva Paulista, de 1967. Embora tal documento, por se restringir ao âmbito do Estado de São Paulo, não represente a situação dos estudantes brasileiros na época, lançou-se mão dele mesmo assim. Por ser o único disponível a respeito do assunto e dada a dificuldade em se localizar documentos desse tipo em outros Estados, optou-se por considerá-lo para que se pudesse também ter o estudante como um dos personagens da história do curso. Considerando que na fase em estudo eram poucos os cursos existentes no país e que o Estado de São Paulo concentrava grande parte dos mesmos, a fonte em questão acaba por ser expressiva em termos de seu significado no estudo em pauta.

No *Capítulo 3*, denominado *O Curso de Pedagogia a partir do Parecer CFE nº 252/69*, procedeu-se da mesma forma descrita no capítulo anterior, com a diferença apenas que, por ser a que determinou a organização dos cursos até recentemente e, também, pela sua extensão, o capítulo foi dividido em dois tópicos: 3.1. Leitura do Parecer CFE nº 252/69; 3.2. Análise do Parecer CFE nº 252/69.

A *Parte II*, intitulada *A Questão da Identidade do Curso de Pedagogia no Brasil*, retoma a história do mesmo considerando, exclusivamente, os elementos diretamente implicados na questão de sua identidade. Todavia, não se atém apenas às fontes de legislação. Considera também outras que representaram ou ainda representam posições a respeito de como o curso deveria ser reformulado, tendo inclusive, algumas delas, influenciado a revisão de parte dos cursos desenvolvidos no país. Dessa forma, a questão da

identidade do Curso de Pedagogia no Brasil ao longo de sua história, que se inicia em 1939 e se desenvolve até os dias atuais, é apresentada através de três períodos. Tais períodos foram estabelecidos segundo o critério da *concentração de determinadas características* no que se refere ao seu desenvolvimento, devendo-se entender, portanto, que tais características não são exclusivas de um único período. Estes ficaram assim estabelecidos: a) o primeiro, de 1939 a 1972, foi considerado como *Período das Regulamentações*, por concentrar as etapas em que se processou a organização e também as reorganizações do curso em conformidade com a legislação então fixada; b) o segundo, de 1973 a 1978, foi denominado *Período das Indicações*, por representar o conjunto de encaminhamentos de autoria do então conselheiro Valnir Chagas ao denominado, na época, Conselho Federal de Educação, visando a reestruturação global dos Cursos Superiores de Formação do Magistério no Brasil; c) o terceiro, de 1979 até os dias atuais, recebeu a denominação de *Período das Propostas*, por indicar a documentação gerada no processo de discussão a respeito da formação do educador, como iniciativa de professores e estudantes universitários, instituições universitárias e organismos governamentais interessados no assunto. Cada um dos períodos foi tratado num capítulo próprio, conforme apresentação a seguir.

O *Capítulo I*, denominado *Período das Regulamentações: identidade questionada*, retoma a história narrada na primeira parte do trabalho apenas no que se refere aos elementos indispensáveis à demonstração da questão da identidade do Curso de Pedagogia. Reconsidera, dessa maneira, a análise dos seguintes documentos legais: o Decreto-Lei nº 1.190/39 que foi o documento que o gerou, o Parecer CFE nº 251/62, que tratou de sua primeira reformulação e o Parecer CFE nº 252/69, que cuidou de sua segunda e última



reformulação, tendo sido, os dois últimos, de autoria do então conselheiro Valnir Chagas.

O *Capítulo 2*, que tem como título *Período das Indicações: identidade projetada*, seleciona, dentre o conjunto de documentos produzidos pelo então conselheiro Valnir Chagas na década de setenta - visando a reestruturação global dos Cursos Superiores de Formação do Magistério no Brasil -, os elementos fundamentais à compreensão da nova proposta de organização dos cursos para formação dos profissionais até então alocados no Curso de Pedagogia. Uma vez posta essa nova referência, analisa a questão da identidade do pedagogo a partir dos termos do Indicação CFE nº 70/76 - que tratava do preparo de especialista e professores de educação e que foi incorporada à Resolução aprovada pelo então Conselho Federal de Educação, chegando a ser aprovada pelo Ministro da Educação em 04/03/76, o qual, posteriormente, sustou sua homologação.

No *Capítulo 3*, intitulado *Período das Propostas: identidade em discussão*, analisa o percurso da questão da identidade do Pedagogo e do Curso de Pedagogia nos principais documentos produzidos no interior do movimento iniciado no final dos anos 70, visando a reformulação dos Cursos de Formação de Educadores no Brasil, movimento esse sob coordenação de grupos que receberam diferentes denominações, em conformidade com os objetivos das variadas fases do processo. Mesmo considerando a gênese do movimento em 1978, por ocasião do I Seminário de Educação Brasileira, em Campinas, procede à análise do tema a partir da estrutura de cursos de Formação de Educadores formulada pelo "Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia - Regional de São Paulo" em 1981. Na sequência, a análise incide sobre o "Documento Final" formulado em 1983, por ocasião da etapa conclusiva dos "Seminários Regionais de Recursos

Humanos para a Educação”, promovidos pela Secretaria de Educação Superior do então Ministério de Educação e Cultura. Examina como a questão da identidade passou a ser encaminhada a partir de 1983, sob coordenação da “Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador” (CONARCFE) e, de 1989 até os dias atuais, sob coordenação da “Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação” (ANFOPE). Considera, também, o tratamento dado à essa questão, pelos vários Grupos de Trabalho, em especial o de “Pedagogia”, vinculados ao “Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores”, em suas reuniões ocorridas a cada dois anos, a partir de 1990, em Águas de São Pedro. Examina a “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação” encaminhada ao MEC pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE -, como resposta à solicitação feita às Associações e demais entidades ligadas a esse nível de ensino, após convocação encaminhada às Instituições de Ensino Superior. Tais solicitações e convocações foram realizadas em função da necessidade de encaminhamento da matéria sobre o assunto ao Conselho Nacional de Educação. Através da análise aqui efetuada, verifica-se como a questão fundamental do Curso de Pedagogia passou a ser equacionada nesse documento. Por fim, procede da mesma maneira com o “Relatório” do último encontro do Grupo de Trabalho a respeito da Pedagogia, por ocasião do V Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores, ocorrido em Águas de São Pedro, em 1998.

Chega-se, então, ao final, com a *Conclusão*, através da qual procura-se apresentar as *contradições* detectadas a partir da análise das *Regulamentações*, das *Indicações* e das *Propostas*, chegando-se à formulação de algumas *Projeções* a respeito do futuro do Curso de Pedagogia no Brasil.



Visando oferecer melhores condições para uma visão de conjunto, a *Bibliografia*, apresentada no final do trabalho, foi organizada de maneira a classificar o material utilizado em três categorias diferentes: a) Documentos oficiais; b) Documentos de Seminários, Encontros e Congressos; c) Livros, revistas, dissertações e teses.

Com o propósito de facilitar o acesso aos documentos fundamentais para consulta e continuidade das investigações a respeito do Curso de Pedagogia, houve-se por bem juntá-los, como anexos, ao trabalho.



PARTE I

AS TRÊS REGULAMENTAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL



CAPÍTULO 1

O CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DE SUA CRIAÇÃO

O curso de Pedagogia foi instituído entre nós por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto-Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939¹. Visando a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico, ficou instituído, por tal documento legal, o chamado "padrão federal" ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais Instituições do país. O Curso de Pedagogia foi previsto como o único curso da "seção" de Pedagogia que, ao lado de três outras - a de Filosofia, a de Ciências e a de Letras - com seus respectivos cursos, compuseram as "seções" fundamentais da Faculdade. Como "seção" especial foi instituída a de Didática, composta apenas pelo curso de Didática. Foram fixados os currículos plenos e também a duração para todos os cursos. Para formação dos bacharéis ficou determinada a duração de três anos, após os quais, adicionando-se um ano de curso de Didática formar-se-iam os licenciados, num esquema que passou a ser conhecido como "3+1".

No caso do Curso de Pedagogia, aos que concluíssem o bacharelado seria conferido o diploma de Bacharel em Pedagogia; posteriormente, uma vez concluído o curso de Didática, seria conferido o diploma de Licenciado no grupo de disciplinas que compunham o Curso de Bacharelado.

¹ Vide BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, 4 abr. 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. NÓBREGA. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*, s.n., s.d., v.2, p.562-70.



O curso de Pedagogia ficou assim seriado: Complementos de Matemática (1ª série), História da Filosofia (1ª série), Sociologia (1ª série), Fundamentos Biológicos da Educação (1ª série), Psicologia Educacional (1ª, 2ª e 3ª séries), Estatística Educacional (2ª série), História da Educação (2ª e 3ª séries), Fundamentos Sociológicos da Educação (2ª série), Administração Escolar (2ª e 3ª séries), Educação Comparada (3ª série), Filosofia da Educação (3ª série).

O curso de Didática ficou constituído pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao Bacharel em Pedagogia restava cursar as duas primeiras uma vez que as demais já constavam do seu currículo no bacharelado.

Em sua própria gênese o Curso de Pedagogia já revela muito dos problemas que o acompanharam ao longo do tempo. Criou um Bacharel em Pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional. Dentre as finalidades definidas para a Faculdade Nacional de Filosofia é possível reconhecer a que é dirigida ao bacharel em geral. É a que se refere ao preparo de "trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica"². Mais adiante, ao tratar das regalias conferidas pelos diplomas, o Decreto-Lei nº 1.190/39 refere-se especialmente ao Bacharel em Pedagogia, determinando que, a partir de 1 de janeiro de 1943, houvesse exigência dessa diplomação para preenchimento dos cargos de Técnicos de Educação do Ministério da Educação³.

² Idem, p.562.

³ Idem, p.568.



Mas nos dois casos a referência é muito vaga para identificação de um profissional criado naquele momento e que não possuía ainda suas funções definidas na medida em que não dispunha de um campo profissional que o demandasse⁴. Conseqüentemente, a prescrição de um currículo, o qual nem sequer se limitou ao mínimo, para formação de um profissional não claramente identificável só poderia resultar inadequada. Essa inadequação é representada, principalmente, pela tensão provocada, de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas por esse Bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para sua formação. Outro foco de tensão é o relativo à separação bacharelado-licenciatura, refletindo a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método. Essa maneira de introduzir os estudos superiores de educação deixou profunda marca na Faculdade de Filosofia, tornando-se a maneira usual de desenvolvê-los até os dias atuais. Por fim, a exclusão de Didática Geral e Especial da formação do Bacharel em Pedagogia torna a identidade desse profissional ainda mais obscura. Mas se problemas de várias ordens já eram vividos pelo Bacharel em Pedagogia, forçoso é admitir que para o Licenciado em Pedagogia a situação também não era das mais favoráveis. Além dos problemas relacionados com sua formação, alguns dos quais já apontamos acima, possuía também problemas relativos ao seu campo de trabalho, pois não tinha o Curso Normal como um campo exclusivo de atuação. Isto porque a Lei Orgânica do Ensino Normal⁵ estabelecia que, para lecionar nesse curso, era suficiente, em regra, o diploma de ensino superior. Enfim, prova de quão difuso era o mercado de trabalho do Licenciado em

⁴ Vide COMITÊ PRÓ-PARTICIPAÇÃO NA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURAS - Regional de São Paulo. *Proposta alternativa para a reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura* (Ante-projeto). São Paulo, p.5. (Mimeogr.).

⁵ Vide BRASIL. Decreto-Lei n.8530, 2 jan. 1946. NÓBREGA. Op.cit., v.1, p.304.



Pedagogia foi o direito de lecionar Filosofia, História e Matemática a ele conferido.

CAPÍTULO 2

O CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DO

PARECER CFE Nº 251/62

Como vimos, problemas é que não faltaram ao Curso de Pedagogia desde sua criação. É certo que em 1962, algumas pequenas alterações foram introduzidas em seu currículo a partir do Parecer CFE nº 251⁶, mas é certo também que essas alterações mantiveram intocados os problemas fundamentais a que já nos referimos anteriormente. Em realidade, nesse Parecer, o seu autor, Professor Valnir Chagas⁷, explicita claramente a fragilidade do Curso de Pedagogia ao se referir, logo de início, à controvérsia existente a respeito da manutenção ou extinção do curso. Explica que a idéia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de Técnicos em Educação em estudos posteriores ao da

⁶ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.251/62. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*. n.11, p.59-65, 1963. Esse Parecer, incorporado à Resolução CFE/62 que fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia, foi aprovado sob vigência da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - a Lei Federal n.4024/61 - e homologado pelo então Ministro da Educação e Cultura Darcy Ribeiro para vigorar a partir de 1963.

⁷ Pela forte presença do professor Valnir Chagas no cenário da legislação escolar brasileira nas décadas de 60 e 70, sobretudo no que se refere à formação de educadores, cumpre fazer sua apresentação através de alguns dados biográficos como os que se seguem. Nascido no Ceará nos anos 20, formou-se em Direito, Letras e posteriormente em Pedagogia. Foi membro do então Conselho Federal de Educação por 18 anos, em três mandatos consecutivos. Foi relator de inúmeros Pareceres, destacando-se, no que se refere à importância para o presente trabalho, os que geraram as Resoluções que reformularam o Curso de Pedagogia e também os que reformularam as demais Licenciaturas nos anos de 1962 e 1969. Foram também de sua autoria as Indicações propostas em meados da década de 70, através das quais pretendia implantar um novo sistema de formação do magistério. Desta vez, porém, seu projeto foi interrompido, sendo frustrada, então, no que se refere ao campo da formação do educador, a aplicação de suas intenções já presentes na Reforma Universitária de 68 - Lei Fed. 5540/68 - bem como na Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus - Lei Fed. nº 5691/71, de cuja preparação participou como membro do Grupo de Trabalho que elaborou o Projeto de Lei em cada um dos dois casos. A respeito de mais elementos sobre sua biografia bem como alguma análise sobre a sua influência na educação brasileira, vide: BUFFA, NOSELLA. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*, 1991.

graduação. Considerando a validade de tal idéia apenas para o futuro, uma vez que a formação de professores primários em nível de curso secundário já era uma solução avançada para a época, Valnir Chagas trata então de fixar o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Fica, portanto, muito clara a idéia de provisoriedade com que é tratada a existência do Curso de Pedagogia. A previsão do autor do Parecer é que, antes de 1970, nas regiões mais desenvolvidas, esse curso teria que ser redefinido e que, provavelmente, nele se apoiariam os primeiros ensaios de formação superior do professor primário, enquanto que a formação do "pedagogista" se deslocaria para o pós-graduação, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltassem para o campo da Educação.

Quanto aos demais aspectos tratados, é interessante observar que o referido Parecer não identifica precisamente o profissional a que se refere; trata do assunto de maneira geral quando estabelece que 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. A Licenciatura, na forma estabelecida para os cursos de Licenciatura em geral⁸, devia ser cursada concomitantemente ao Bacharelado, em cursos com a duração prevista para quatro anos.

Para o Bacharelado, o currículo mínimo era fixado em sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais. As obrigatórias eram: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar. As opcionais eram: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura

⁸ Cf. BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer n.292/62. Relator: Valnir Chagas. 14 nov. 1962. *Documenta*, n.10, p.95-100, 1962. Este Parecer, incorporado pela Resolução CFE/62 que fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura, também foi aprovado sob vigência da antiga Lei Fed. nº 4.024/61.



Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional.

O aluno interessado na Licenciatura deveria cursar também Didática e Prática de Ensino, uma vez que as demais disciplinas - Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem, e Elementos de Administração Escolar - também fixadas para as Licenciaturas em geral⁹ já constavam do rol de disciplinas obrigatórias do Bacharelado em Pedagogia.

O Parecer 251/62 não faz nenhuma referência ao campo de trabalho do profissional que, indistintamente, chama de "Técnico de Educação" ou "Especialista de Educação" e é de maneira muito vaga que, num ou noutro momento se reporta a ele com as expressões "administradores e demais especialistas de Educação", "profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional"¹⁰. Também oferece alguma pista sobre a identidade desses bacharéis quando, ao justificar a inclusão de Administração Escolar dentre as obrigatórias do curso, considera essa disciplina "a base da formação específica do chamado 'Técnico de Educação'"¹¹, ou quando se refere à Estatística e aos Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica como "capazes de enriquecer poderosamente os pressupostos instrumentais da formação profissional, máxime no bacharelado"¹². E a identificação desse profissional pára por aí. Mas o interessante é apontar que os legisladores trataram a questão do Curso de Pedagogia começando por onde, muito provavelmente, deveriam ter terminado, ou seja: fixaram um currículo mínimo visando a formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem

⁹ Cf. Idem, *ibid.*

¹⁰ BRASIL Conselho Federal de Educação, Parecer n.251/62. Relator: Valnir Chagas, *op. cit.*, p.60-1.

¹¹ Idem, p.63.

¹² Idem, p.64.



considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse. Com isso as disciplinas opcionais resultaram difusas e ofereciam poucas possibilidades no sentido de fazer do aluno "Técnico de Educação". Era dessa imprecisão do currículo que se ressentiam os estudantes da Região de Rio Claro quando, em 1967, por ocasião do Congresso Estadual de Estudantes, apresentaram uma proposta de reformulação do curso. Os considerandos que antecedem sua proposta expressam, de várias maneiras, esse sentimento quando afirmam que o curso de Pedagogia: restringe-se à formação teórica do professor; negligencia outros aspectos essenciais à formação de profissionais no campo educacional; possui um currículo "enciclopédico"; favorece a perda do campo profissional pedagógico, por oferecer insuficientemente capacitação¹³.

Num outro trecho de seu trabalho esses mesmos estudantes focalizaram até mais diretamente a questão da imprecisão do curso. Foi quando relacionaram os impasses enfrentados quanto à própria definição dos objetivos do curso à falta de regulamentação da profissão do Licenciado em Pedagogia¹⁴.

A questão do campo de trabalho também angustiaava os estudantes. Na realidade, o campo de trabalho do "Técnico de Educação" não se encontrava definido na época. Em meados da década de 50, algumas alternativas começaram a se esboçar com a introdução desse profissional nas burocracias oficiais e no organograma de algumas escolas da rede pública e especialmente da rede privada que se propunham a um trabalho renovador¹⁵.

¹³ CONGRESSO ESTADUAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA. Executiva Paulista de Estudantes de Pedagogia - EPEP. *Anais*, 1967, p.159.

¹⁴ *Idem*, p.81.

¹⁵ COMITÊ PRÓ-PARTICIPAÇÃO NA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURAS - Regional de São Paulo, *op.cit.*, p.8. A respeito da questão da inovação educacional nesse período, vide os seguintes trabalhos: a) GARCIA. *Legislação e Inovação Educacional a partir de 1930*. In: GARCIA (Coord.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*, 1980, p. 205-

Ainda assim, não havia, na década de 60, um campo profissional que o demandasse. Mesmo no Estado de São Paulo o quadro era desalentador. Apesar de já haver na Secretaria de Educação alguns cargos - uns regulamentados, outros não - aos quais o Pedagogo poderia se ligar, nenhum deles era exclusivo desse profissional; era o caso, por exemplo, dos cargos de Inspetor do Ensino Médio e de Diretor de Escola no Ensino Secundário e Normal. A situação do Licenciado em Pedagogia também não era das melhores se considerarmos que o último concurso realizado pela Secretaria de Educação do Estado para as cadeiras de Educação havia ocorrido em 1961. Como consequência era muito comum que profissionais não formados pelos Cursos de Pedagogia ministrassem as aulas referentes a elas. Era a essa situação que estudantes da Região de Rio Claro se referiam quando, em 1967, reclamavam da invasão do mercado de trabalho do Licenciado em Pedagogia por outros profissionais, tais como: médicos, dentistas, engenheiros, advogados, psicólogos, cientistas sociais e também por professores primários¹⁶.

E mais adiante, esses mesmos estudantes, reclamando providências em relação ao campo de trabalho do Licenciado em Pedagogia mostravam a necessidade de regulamentação desse mercado, bem como da resolução do então considerado grave problema dos "professores contratados", através de abertura de concursos. Salientavam, inclusive, que os órgãos diretamente ligados à educação precisavam sentir que em nada adiantaria qualquer modificação na estrutura do Curso de Pedagogia enquanto não se resolvesse tais problemas¹⁷.

34; b) WARDE, RIBEIRO. O Contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA (Coord.), op. cit., p.195-204.

¹⁶ CONGRESSO ESTADUAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA, op.cit., p.81.

¹⁷ Idem, p.87.



Nessa mesma ocasião, o campo de trabalho do Pedagogo também foi tratado pelos estudantes da Região de São Paulo, os quais, através de numerosas recomendações antecedidas por seus respectivos considerandos, revelam que, em relação à tal assunto, quase tudo estava por ser feito. Assim, recomendavam que o levantamento dos dados estatísticos relacionados com a educação fosse tarefa não apenas de técnicos em estatística, tal como vinha sendo realizada, mas sim de equipes compostas por educadores, sociólogos, economistas e, aí sim, também pelos estatísticos. Considerando a formação específica do educador - licenciado em Pedagogia - em termos de teoria e técnicas educacionais, recomendavam que os cargos e funções existentes e regulamentados no setor educacional - Orientador Educacional, Diretor de Escola Média, Inspetor de Ensino Médio e Técnico em Educação - fossem providos exclusivamente pelo mesmo, mediante concursos públicos regulares de títulos e provas. Recomendavam também a regulamentação de determinados cargos e funções, existentes não apenas no setor educacional e escolar mas também em diversas repartições ou departamentos de outras Secretarias que não a de Educação - Orientador Pedagógico de Ensino Médio e Primário, Inspetor Regional de Ensino Médio, Delegado de Ensino Elementar, Professor de Recursos Audiovisuais de Educação, Técnico de Recursos Audiovisuais de Educação, Pesquisador Educacional, Assistente Técnico-Pedagógico - e que, por exigirem conhecimentos e prática pedagógica, fossem providos exclusivamente pelo educador - Licenciado em Pedagogia - através de concursos públicos regulares de títulos e provas. E esses estudantes iam muito além quando recomendavam, em caráter efetivo, a criação de cargos e funções através dos quais profissionais aptos - os licenciados em Pedagogia - poderiam suprir necessidades educacionais da realidade educacional brasileira nos seguintes setores: planejamento

educacional, TV educativa, instrução programada, educação de adultos, formulação de uma filosofia de educação e reformulação de uma política educacional, educação de excepcionais, especialização em níveis de ensino, desenvolvimento de recursos humanos, atividades comunitárias, avaliação de desempenho em escolas e empresas, administração de pessoal (análise e classificação de cargos, recrutamento, seleção, colocação e treinamento de pessoal), educação sanitária enquanto atinente às instituições educacionais. Os estudantes lembravam ainda que, em tendo o curso de Pedagogia, dentre os seus objetivos, a tarefa de formar professores de educação destinados a preparar docentes de nível médio, recomendavam também a exclusividade do licenciado em Pedagogia quanto ao provimento de todas as disciplinas pedagógicas contidas no currículo do Curso de Formação de Professores Primários. Além disso, considerando o grande número de vacâncias no cargo no que se referia às cadeiras de Educação - em função da não realização de concursos públicos ao longo do período de seis anos - recomendavam a realização anual de concursos públicos, garantindo-se então, aos licenciados em Pedagogia, regularidade quanto a abertura dos mesmos, bem como provimento imediato das vagas existentes. Os estudantes recomendavam, também, a lotação imediata de todos os cargos não lotados no magistério de nível médio, bem como o trespasseamento da cadeira de Educação das Escolas Normais haja vista o grande número de aulas que uma cadeira de Educação abrangia. Chegaram também a recomendar a participação do licenciado em Pedagogia na organização de um sistema de treinamento, de caráter permanente, destinado à formação, adaptação e aperfeiçoamento de todo o funcionalismo público, como uma forma de suprimento tanto aos que ingressaram sem exigências de provas públicas - os quais, segundo os estudantes, se constituíam na maioria - quanto aos que, mesmo selecionados,

o foram na base de qualificações gerais e que, em ambos os casos, a maioria permanecia com os mesmos conhecimentos de início de carreira, e, portanto, em defasagem com o progresso técnico-científico. Por fim, como último ponto de sua extensa lista, os estudantes recomendavam que o licenciado em Pedagogia exercesse a função de Técnico de Administração, considerando sua formação em ciências e técnicas administrativas e pedagógicas¹⁸.

Se o campo de trabalho do Pedagogo demandava tais providências no contexto do Estado de São Paulo, não é difícil imaginar a extensão de sua indefinição nos demais Estados. Por outro lado, em todo o país, as dificuldades encontradas pelo Pedagogo eram acompanhadas por situações que causavam perplexidade. Era o caso de alguns direitos conferidos ao Licenciado em Pedagogia. Os Licenciados até 1965, além do direito ao registro nas chamadas cadeiras de Educação, possuíam também esse direito em relação a outras disciplinas do Ensino Médio: em Filosofia, História Geral e do Brasil - no ciclo em que fosse ministrado o ensino da disciplina ou nos dois ciclos - e ainda em Matemática, apenas no primeiro ciclo¹⁹. Aos Licenciados de 1966 a 1968 esse direito se estendeu à Psicologia, Sociologia (2º Ciclo) ou Estudos Sociais (1º e 2º Ciclos), sob a condição, no caso das duas primeiras, de terem-nas cursado por 160 horas/aula ou por dois anos e, no caso da última, de terem cursado duas disciplinas do currículo de Estudos Sociais pelo mínimo de 160 horas/aula²⁰. Aos Licenciados a partir de 1969 não foi dado mais o direito em relação à Filosofia, História e Matemática.

¹⁸ Idem, p.153-5.

¹⁹ Cf. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n.478, 8 jun. 1954. Dispõe sobre o registro dos licenciados por Faculdades de Filosofia para o exercício do magistério no curso secundário. Nóbrega. Op. cit., v. 2, p.1.018-19.

²⁰ Cf. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n.341/65.



CAPÍTULO 3

O CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DO

PARECER CFE Nº 252/69

Diante da indefinição da qual padecia o Curso de Pedagogia e da insegurança e conseqüente insatisfação dos estudantes e profissionais ligados a esse campo, ganhava corpo a idéia de se reformular não apenas o rol de disciplinas do curso mas também sua estrutura curricular. Essa mudança era pensada de maneira tal que os alunos não se submeteriam mais a um rol comum de disciplinas ao se prepararem para trabalhar nas diferentes alternativas profissionais previstas para o Pedagogo. O que se defendia, então, era que, num determinado momento do curso, os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar dentre as que se esboçavam e as que já se encontravam definidas para o Pedagogo. Aliás, esta era uma tendência que se intensificava na área da educação em geral: a de se estabelecer a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão. Tendência esta bastante visível no contexto pós-golpe militar de 1964. A administração pública e privada, em diferentes setores, submetia-se às exigências do projeto de desenvolvimento nacional visado pela Ditadura Militar. Conseqüentemente, no âmbito do curso de Pedagogia, ganhava espaço a idéia de que o Técnico em Educação tornava-se um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento.

Em São Paulo, a idéia de reformulação da estrutura curricular do curso de Pedagogia tornou-se explícita por ocasião do Congresso Estadual de

Estudantes de Pedagogia ocorrido em 1967: as recomendações apresentadas pela Região de Rio Claro sugeriam que a formação de “Educadores Especializados e Técnicos de Educação” fosse feita através de um curso dividido em dois ciclos: o básico e o profissional, sendo este orientado para diferentes especializações²¹. É curioso que, embora revelando insatisfação com a situação política-econômica da época e chegando mesmo a conclamar estudantes e educadores a se organizarem contra ela, os estudantes paulistas, ao tratarem da reformulação do curso de Pedagogia, não contestaram os termos técnicos da proposta governamental. Mas não só os estudantes assim agiram. Os Educadores também. É interessante observar que mesmo Lauro de Oliveira Lima, um autor que figurava entre os críticos da educação da Ditadura Militar, defendia a formação dos Técnicos pelo curso de Pedagogia através de “cêrca de dez especialidades diversas”²².

Foi se intensificando, portanto, na década de 60, a influência do novo pensamento governamental no âmbito do ensino. A Universidade não fugiu ao novo controle do Estado, tendo-se constituído, em decorrência da crise que atravessava, num de seus alvos preferenciais²³. Apesar de anunciada desde 64 com o intuito de “disciplinar o estudantado” e de mudanças parciais na Universidade já terem sido decretadas com o objetivo de economizar recursos e obter maior produtividade, a reformulação do ensino superior, no seu todo, passou a ser tratada com urgência em 68, quando a efervescência do movimento estudantil alcança sua culminância. Com a aprovação da Lei Federal nº 5540 de 28 de novembro de 1968 - a Lei da Reforma Universitária - triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do

²¹ Vide CONGRESSO ESTADUAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA, op.cit., p.159-60.

²² LIMA, *O impasse na Educação: diagnóstico, crítica e perspectiva*, 1969, p.82.

²³ A respeito do impacto sobre a universidade, vide: CHAUÍ. Em torno da universidade de resultados e de serviços. *Revista USP*, v.25, p.54-61, 1989.



Ensino Superior. A tradição liberal de nossa Universidade fica interrompida e nasce o que alguns críticos passaram a chamar de Universidade tecnocrática, ainda que mesclada com nuances do pensamento liberal. Daí a subordinação dos cursos superiores às exigências da sociedade, na visão da Ditadura Militar, tanto no que concerne à formação de profissionais para os seus diferentes setores de trabalho, quanto às necessidades relacionadas ao desenvolvimento nacional, acentuando então a relação entre cursos superiores e as profissões. Daí também a institucionalização do ciclo básico, do sistema de créditos com matrícula por disciplinas, dos cursos de pequena duração e da departamentalização, ou seja, reunião de disciplinas afins num mesmo departamento o qual passa a concentrar o ensino e a pesquisa numa mesma área.

3.1. LEITURA DO PARECER CFE Nº 252/69

No ano seguinte, a marca da Reforma Universitária se fez sentir no curso de Pedagogia através do Parecer CFE nº 252/69²⁴. Já no enunciado de seu título, esse Parecer não deixa dúvida quanto ao profissional, ou melhor, aos profissionais a que se refere ao ser apresentado como o instrumento legal que fixa os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia, visando a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. Ao designar, então, alguns conjuntos de atividades para os quais se destinariam os especialistas,

²⁴ BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer n.252/69. Relator: Valnir Chagas. 11 abr. 1969. *Documenta*, n.100 p.101-17, 1969. Este Parecer foi incorporado à Resolução CFE n.2/69 que fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia.



acaba por oferecer elementos para a caracterização dos mesmos. Por outro lado, ao reformular a estrutura curricular do curso, cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do Pedagogo. É desta maneira que CFE consegue acirrar, para o curso de Pedagogia, a relação formação superior e profissão anteriormente oficializada pela Reforma Universitária. Mas, contraditoriamente, nem mesmo com esse acirramento conseguiu resolver a questão da destinação profissional de seus egressos. E se a estrutura curricular então fixada pretendeu definir mais precisamente a formação do aluno em função de sua futura atuação profissional, pela concepção tecnicista que a informa, acabou por gerar outras questões e problemas. Mas para uma melhor apreciação da atual estrutura do curso de Pedagogia façamos primeiramente uma apresentação do conteúdo desse Parecer que o regulamenta.

Partindo da concepção de que a profissão que corresponde ao setor de educação é uma só e que por isso as diferentes modalidades de capacitação devem partir de uma base comum de estudos, o curso de Pedagogia passa a ser composto por duas partes: uma parte comum constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma parte diversificada, em função de habilitações específicas. Assim, tanto as habilitações regulamentadas pelo documento em estudo quanto as que podem ser acrescentadas pelas universidades e estabelecimentos isolados fazem parte de um único curso, sob o título geral de Curso de Pedagogia. Essa idéia é justificada pelo fato de que a maior parte das disciplinas acaba, fatalmente, por se repetir em todas as habilitações, com necessidade de pouca e nenhuma adaptação.

Considerando que são cinco as áreas que realmente constituem a base de qualquer modalidade de formação pedagógica, a parte comum fica



composta pelas seguintes matérias: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática.

Observa o Parecer que, a inclusão de Sociologia Geral não deve levar à conclusão de que as demais matérias contidas na parte comum possam “prescindir da sua própria fundamentação geral como suporte para a abordagem pedagógica”²⁵.

Três argumentos são utilizados para justificar a inclusão da Didática como matéria da parte comum: ela se identifica com o ato de ensinar para o qual as outras matérias convergem; todos poderão lecionar, nos Cursos Normais, as disciplinas de suas habilitações específicas e, por fim, considerou-se que, invariavelmente, as universidades e escolas isoladas já a vinham incluindo em seus currículos plenos.

Mesmo reconhecendo que a posição natural das especialidades pedagógicas é a pós-graduação, o Parecer as inclui na parte diversificada do curso de Pedagogia. Essa decisão é justificada através da consideração de que as exigências do mercado de trabalho não poderiam ser atendidas se o preparo dos administradores, supervisores e inspetores, “nesta fase inicial, ficasse adstrito ao Mestrado ou mesmo a cursos longos de graduação”²⁶.

Assim, com exceção feita ao Planejamento, que, por requerer menor número de profissionais já pode ser desenvolvido em nível de Mestrado, as demais especialidades pedagógicas que passam a compor a parte diversificada do curso de Pedagogia são as seguintes: o magistério dos cursos normais e as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção. Para essas áreas foram previstas as seguintes habilitações: Ensino das

²⁵ Idem, p.106-7.

²⁶ Idem, p.107.



Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. As três últimas podem ser oferecidas tanto em cursos de curta duração como de duração plena, formando, no primeiro caso, profissionais que podem atuar apenas em escolas de 1º grau, e, no segundo caso, profissionais que podem atuar em escolas de 1º e 2º graus.

O Parecer reconhece que esse escalonamento não corresponde a uma hierarquia intrínseca de trabalho pedagógico, uma vez que "os problemas de organização e controle da escola primária oferecem tanta complexidade quanto os de ensino médio e superior"²⁷. Portanto, essa variação na duração dos cursos também é justificada em função das exigências do mercado de trabalho.

Já em relação à Orientação Educacional, é dispensada a habilitação específica para a escola primária. Sob o argumento de que o sincretismo do comportamento infantil exige uma globalização das atividades escolares que pode ser obtida através de uma coordenação adequada do trabalho docente - que por sua vez deve reunir a dupla tarefa de instruir e educar -, o Parecer reduz a importância de um Conselheiro individualizado ao aluno. Por isso é prevista uma única habilitação para as escolas primária e média, com ênfase da necessidade de Orientação Educacional nesta última, considerando as características muito próprias que a escolarização assume ao nível da adolescência.

O Parecer esclarece que o melhor atendimento da escola primária, por sua vez, foi previsto "de uma parte, com o novo tratamento dispensado ao preparo do magistério para os cursos normais e, de outra, com a

²⁷ Idem, p.107.



institucionalização da figura do Supervisor, que se constitui nos últimos tempos uma das mais felizes experiências do ensino fundamental brasileiro”²⁸.

O Parecer fixou, para cada habilitação, as matérias que compõem a parte diversificada. Já a Resolução que acompanha apresenta-se incoerente ao tratar desse assunto. No § 3º do Artigo 2º, ao apresentar as matérias que serão consideradas para composição das habilitações, ela indica que as possibilidades de cada Instituição devem ser levadas em conta na realização da tarefa, informando inclusive que a parte diversificada compreenderá duas ou mais das matérias arroladas. Já em seu Artigo 3º ela fixa, para cada habilitação específica, o rol das matérias que comporão a parte diversificada do currículo, selecionando para cada uma, então, de três a cinco das matérias anunciadas no Artigo 2º.

Assim, para a habilitação Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais, as matérias são as seguintes: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 1º Grau, Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio).

Para a habilitação em Orientação Educacional as matérias estabelecidas são: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Orientação Vocacional e Medidas Educacionais.

No caso da habilitação plena em Administração Escolar as matérias escolhidas são: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Administração Escolar e Estatística Aplicada à Educação.

²⁸ Idem, p.108.



Para a habilitação plena em Supervisão Escolar foi determinado o seguinte elenco de disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar e Currículos e Programas.

Finalmente, para a habilitação plena em Inspeção Escolar as matérias são as seguintes: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Inspeção Escolar e Legislação do Ensino.

Nas habilitações de curta duração em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, foi omitida a matéria Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e os “Princípios e Métodos” foram substituídos, respectivamente, por Administração da Escola de 1º Grau, Supervisão da Escola de 1º Grau e Inspeção da Escola de 1º Grau.

Mesmo contendo modalidades diversas de habilitação, o curso de Pedagogia supõe um só diploma. O Parecer é favorável a que esse diploma seja o de Bacharel e não o de Licenciado, considerando que o Pedagogo não precisa obter uma **licença**, através de formação pedagógica, para efeito de ensino, pois, na verdade, o pedagógico já constitui o próprio conteúdo do curso de Pedagogia. Ficou, porém, fixado que o título único passa a ser o de “Licenciado” em decorrência da aprovação, pelo Plenário, por maioria de votos, da emenda apresentada pelo então Conselheiro D. Luciano Duarte.

No Parecer, é defendida a idéia de que os diplomados em Pedagogia sejam, em princípio, professores do ensino normal, com exceção feita àqueles que cumpram o curso em curta duração. Justifica-se essa exclusão no fato de, nesses esquemas reduzidos, os estudos alcançarem menor densidade; não é descartada, porém, a idéia de que as instruções a serem baixadas para

registro profissional, nos casos em que haja falta de professores preparados na duração requerida, possam estender-lhes essa prerrogativa. Assim, fica estabelecido que os portadores de diploma correspondente ao curso em duração plena poderão lecionar, no curso normal, as disciplinas correspondentes tanto à parte comum do curso quanto às suas habilitações específicas.

O Parecer procurou clarificar uma questão que, na época de sua aprovação, já se apresentava como um impasse: a do direito ao magistério primário, pelos diplomados em Pedagogia. Do ponto de vista legal, considera que não há nenhuma dúvida, porque “ ‘quem pode o mais pode o menos’: quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”²⁹. Entretanto, do ponto de vista técnico, reconhece a pertinência da questão, pois, nem todos, dos que se diplomam em Pedagogia, recebem a formação indispensável ao exercício do magistério primário. Considerando parecer prematura a criação de uma habilitação especial para esse fim, fixa alguns estudos para a aquisição desse direito. São eles: Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau, com estágio supervisionado. Assim sendo, essa nova credencial poderá ser obtida automaticamente pelos que se preparam ao ensino de tais disciplinas em Cursos Normais, ou por acréscimo aos que se habilitaram nas demais modalidades que não essa; podem ser incluídos, neste último caso, os diplomados em cursos de menor duração, os quais passam a ser considerados os candidatos ideais para iniciar esta nova fase.

Explica ainda o Parecer, que, além das habilitações por ele previstas, outras poderão ser criadas, quer pelo Conselho Federal de Educação, quer pelas instituições de ensino superior, quer por uma combinação dos dois

²⁹ Idem, p.110.



níveis. Assim, sem qualquer delineamento curricular, o Parecer tratou de arrolar algumas possibilidades a serem desenvolvidas em nível de graduação ou pós-graduação. Podem, então, ser desenvolvidas como áreas específicas: a) as matérias pedagógicas da parte comum; b) as seguintes matérias e atividades da parte diversificada: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior, Estatística Aplicada à Educação, Currículos e Programas, Medidas Educacionais, Legislação do Ensino; c) outras matérias e atividades pedagógicas incluídas nos planos das instituições de ensino superior, das quais, como exemplo, são arroladas as seguintes: Economia da Educação, Antropologia Pedagógica, Educação Comparada, Técnicas Audiovisuais de Educação, Rádio e Televisão Educativa, Ensino Programado, Educação de Adultos, Educação de Excepcionais, Clínica de Leitura, Clínica da Voz e da Fala, Higiene Escolar, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica. A Resolução nº 2/69³⁰, que incorpora o Parecer em pauta, indica que tais áreas de estudos poderão constituir objeto de habilitações específicas no curso de Pedagogia, para o exercício de funções técnicas ou de assessoria, com sua validade nacional dependente da aprovação, pelo Conselho Federal de Educação, de seus respectivos planos.

Apoiado na idéia de que assim como em relação ao currículo cabe ao Conselho Federal de Educação estabelecer o **mínimo** de duração para os cursos de sua competência, duas modalidades foram fixadas para as habilitações que se incluam em nível de graduação: "2.200 e 1.100 horas, a serem desenvolvidas em tempos variáveis de 3 a 7 e de 1,5 a 4 anos letivos, respectivamente"³¹. Entende o Parecer, que "aos acréscimos feitos pelas

³⁰ V. BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.2/69, op. cit., p.115, "caput" do Artigo 5º e Parágrafo único.

³¹ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.252/69, op. cit., p.111.



universidades e escolas no plano de conteúdo deve corresponder algum aumento das horas de trabalho"³². E com a ressalva de que, se necessário, outros esquemas de tempo sejam traçados, prevê a possibilidade das novas habilitações criadas se Enquadrarem nessas modalidades básicas.

O estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações é uma das exigências do Parecer, por entender que o portador de um título profissional de Educação não pode deixar de possuir alguma vivência da especialidade escolhida. Essa prática se torna obrigatória pelo Resolução nº 2/69 que a determina, sob a forma de Estágio Supervisionado, em 5% da duração fixada para o curso³³.

A experiência de magistério é outra exigência do Parecer para a habilitação em Orientação Educacional, sob a alegação de que para o ato de ensinar convergem todas as atividades escolares. O Plenário, por maioria de votos, estendeu esse requisito à Administração Escolar e à Supervisão Escolar. Essa exigência sofreu algumas alterações quando retomada por Valnir Chagas, através do Parecer CFE nº 867/72: foi estendida a todas as habilitações previstas no Artigo 3º da Resolução nº 2/69 e além de fixar a duração da experiência em, no mínimo, um ano letivo no caso de Orientação Educacional, e um semestre letivo nos demais casos, fixou também sua época - como sendo anterior ao ingresso no curso ou à obtenção do diploma.

Quanto à titulação o Parecer limita a duas áreas as habilitações a serem obtidas de cada vez³⁴; a Resolução especifica que podem ser elas da mesma ordem de duração ou de ordens diferentes³⁵. "Evita-se com isto uma

³² Idem, *ibid*.

³³ Cf. BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.2/69, op. cit., p.115, Artigo 6º.

³⁴ Cf. BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.252/69, op. cit., p.111.

³⁵ Cf. BRASIL, Conselho Federal de Educação. Resolução n.2/69, op. cit., p.115, "caput" do Artigo 7º,

polivalência dispersiva em setores que requerem autenticidade..."³⁶, explica o Parecer. Entretanto, pode o diplomado voltar à escola para, mediante aproveitamento de estudos anteriores, obter novas habilitações; estas passam a ser consignadas em apostilas no título inicial.

A idéia de aproveitamento de estudos idênticos ou equivalentes é concebida como resultante de um princípio mais amplo: o da educação permanente. É nela que o Parecer se baseia para permitir que os Licenciados em geral tenham direito às habilitações pedagógicas, mediante complementação de estudos que alcancem o mínimo de 1100 horas. O Parecer evidencia as vantagens, em dupla direção, dessa medida: "muitos professores de 'disciplinas de conteúdo' que se sintam atraídos pelo trabalho pedagógico puro poderão realizar-se mais plenamente, sem repetir o curso em toda a sua duração, trazendo para o novo campo a experiência colhida nos mais variados setores do magistério"³⁷. Esse enriquecimento, ainda segundo o Parecer, alcançará o seu ponto máximo nos casos em que as habilitações pedagógicas sejam realizadas em nível de Mestrado; é que, elas serão facultadas aos Licenciados e aos outros diplomados em áreas afins cujos estudos de graduação hajam alcançado o mínimo de 2200 horas.

Insiste o Parecer em que, por muito tempo, é, predominantemente na graduação que se fará a formação dos profissionais de Educação. Em função das características que assume o curso de Pedagogia, com habilitações que apresentam variações não apenas de conteúdo e duração, como de objetivos e de níveis, "cada matéria ou atividade programada poderá receber tratamento

³⁶ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.252/69, op.cit., p.111.

³⁷ Idem, p.112.



mais ou menos diferente quanto ao sentido, à intensidade ou à extensão, segundo o contexto em que figure”³⁸.

Espera o Parecer que a estrutura curricular adotada seja orgânica sem tornar-se hermética na medida em que venha a usufruir da flexibilidade do esquema proposto.

O Parecer resume o que apresentou como sendo mais e ao mesmo tempo menos que um curso de Pedagogia: “É mais, porque visa a cobrir, em traços amplos, as diversas situações concretas que hão de surgir e é menos, porque não passa de um núcleo a desenvolver-se conforme o estilo e as possibilidades de cada instituição”³⁹. Prevê então o Parecer que os currículos plenos é que tornarão mais nítidos os contornos por ele apenas esboçados. Explica aqui, o motivo de ter fixado os conteúdos com intencional neutralidade: o caráter de **matérias** e não de **disciplinas** permite que as mesmas sejam “trabalhadas com maior ou menor propriedade nos vários planos particulares”⁴⁰. Salienta ainda que, numa hora em que se promove a institucionalização dos estudos pedagógicos em cursos regulares de grau superior, “impõe-se uma atitude experimental que leve os diversos níveis - Ministério, Sistemas de Ensino e Escolas - a uma convergência de que resultem modelos capazes de preservar objetivos comuns e ajustar-se a peculiaridades locais”⁴¹.

Ressaltando as possibilidades que o esquema proposto oferece, a última expectativa anunciada no Parecer é a da pretensão de sua própria persistência no tempo.

³⁸ Idem, *ibid.*

³⁹ Idem, *ibid.*

⁴⁰ Idem, *ibid.*

⁴¹ Idem, p.113.



De certa forma essa expectativa confirmou-se, pois esse Parecer rege o curso de Pedagogia há quase trinta anos. Mas, com certeza, não foi pelos seus méritos, pois várias tentativas foram feitas no sentido de sua reformulação. O próprio mentor do Parecer em estudo, o Conselheiro Valnir Chagas, tentou encaminhar, sem êxito, sua reformulação em 1976, e a partir daí vários movimentos foram desencadeados, visando um melhor encaminhamento para a resolução dos problemas do curso de Pedagogia, alguns dos quais tiveram origem nesse próprio Parecer. Mas fiquemos, por enquanto, na análise do Parecer CFE nº 252/69.

3.2. ANÁLISE DO PARECER CFE Nº 252/69

Preliminarmente, é interessante observar que apenas o Pedagogo é considerado educador pelos legisladores de então. Esta afirmação se apoia na concepção enunciada pelo Parecer ao justificar a introdução de uma base comum de estudos sob o argumento de que a profissão de que corresponde ao setor de educação é uma só, e, se essa mesma base é restrita ao curso de Pedagogia, a conclusão a ser obtida só poderia ser a que foi apresentada acima. Essa conclusão fica melhor fundamentada se ficar esclarecido que a formação, em nível superior, dos demais professores das atuais escolas de 1º e 2º graus é feita através de cursos de Licenciatura e apelarmos para a matéria que regulamenta essa formação: o Parecer nº 672/69⁴². Por esse Parecer, as matérias da parte comum previstas para o curso de Pedagogia não foram consideradas, com exceção de Psicologia da Educação. Esta, em

⁴² Vide BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.672/69. Relator: Valnir Chagas. 4 set. 1969. *Documenta*, n.105, p.117-18, 1969. Este Parecer foi incorporado à Resolução CFE n.9/69 que fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciaturas.



conjunto com Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e com Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob a forma de estágio supervisionado, constituem os mínimos de conteúdo a serem ministrados em, pelo menos, um oitavo das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de Licenciatura. Como se pode perceber, esses novos elementos reforçam o argumento já exposto, demonstrando que as atividades dos professores de 1º e 2º graus, que não os Pedagogos, não são incluídos na profissão que corresponde ao setor de educação uma vez que, em sua formação, são desconsideradas as áreas que para o curso de Pedagogia foram propostas como base de qualquer modalidade de formação pedagógica. Melhor dizendo, a formação pedagógica é prevista para os cursos de Licenciatura mas suas bases são desprezadas. Aliás, essa idéia foi bem apresentada por educadores e educandos⁴³ que, ao analisarem a situação das atuais licenciaturas consideraram que “a realidade em que atuará o professor é mais complexa que aquela que a atual listagem de disciplinas das Licenciaturas sugere”. Além disso, foram mais fundo quando afirmaram que “projeta-se sobre a formação do professor a concepção de que o ‘ato de lecionar’ se esgota no processo ensino-aprendizagem para a qual basta o domínio de algumas técnicas de dinamização intra-classe”.

O tratamento diferenciado dado ao curso de Pedagogia em relação às demais licenciaturas deixa transparecer a “estranha” concepção dos legisladores, de então, a respeito da divisão do trabalho realizado nas escolas e sistemas escolares: com exceção dos que lecionam as disciplinas pedagógicas dos Cursos Normais, os demais professores devem apenas compreender a organização escolar referente especificamente ao ensino de 2º

⁴³ COMITÊ PRÓ-PARTICIPAÇÃO NA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURAS - Regional de São, op. cit., p.2-3.



grau e voltar sua ação ao processo ensino-aprendizagem, reduzido este à sua dimensão estritamente psicológica. Isto significa que, quem realiza a essência do processo educativo não é considerado educador e, portanto, sua formação não é prevista como tal; já os que orientam, administram supervisionam e inspecionam as condições para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra são considerados educadores.

Isto posto, é preciso focalizar, especificamente, o curso de Pedagogia. A estrutura curricular proposta em 69, carece de consistência do ponto de vista epistemológico e traduz uma proposta ambivalente de formação do Pedagogo, sendo decorrente, a meu ver, do trato que nossos legisladores deram, mais uma vez, a questão da divisão do trabalho em educação. Não que essa divisão fosse perniciosa por si mesma e não devesse ocorrer. Na verdade, as tarefas de administração, orientação e supervisão de escolas e sistemas escolares correspondem às necessidades objetivas no interior dos mesmos. O problema se coloca na maneira como os legisladores conceberam essa divisão e na proposta pela qual pretendem realizar a formação dos profissionais que se incumbem dessas tarefas. Examinemos como isso se deu.

A cada conjunto de determinadas tarefas no âmbito de escolas e sistemas escolares fizeram corresponder as respectivas habilitações profissionais, sem permitir que mais de um conjunto dessas tarefas pudesse ser tratado numa mesma habilitação do curso de Pedagogia. Dessa relação assim diretamente estabelecida já se depreende um falso pressuposto: o de que as escolas de 1º e 2º graus, independentemente de suas diferentes características, possuam as mesmas necessidades em relação à organização do trabalho a ser aí realizado. E também aqui já se coloca a questão da limitação na possibilidade de absorção desses profissionais pelo mercado de trabalho. Explicaremos porque. As tarefas educativas existentes num sistema

escolar podem ser divididas com maior ou menor amplitude, dependendo do grau de especialização que se pretenda dar às mesmas. Além da concepção que se tenha de educação, um dos fatores que determinam esse grau de especialização é a capacidade financeira das entidades mantenedoras, de forma a poder contar com maior ou menor número de profissionais para realização das tarefas necessárias ao funcionamento da escola ou da rede de escolas. O Parecer nº 252/69, ao reconhecer as tarefas referentes à administração, supervisão, orientação educacional e inspeção⁴⁴ no conjunto das atividades escolares e prever, para exercê-las, a formação de profissionais em habilitações distintas, regulamentado-as inclusive, acabou por determinar a necessidade de vários Pedagogos em cada escola: o responsável pelas tarefas administrativas, que, pela tradição de nossos sistemas estaduais, é auxiliado por um assistente, o responsável pelas tarefas pedagógicas e o responsável pelas tarefas de orientação educacional. Ainda que considerada apenas sob a ótica do mercado de trabalho, percebe-se, de pronto, a inviabilidade dessa proposta, por desconsiderar a precariedade financeira da maior parte das regiões brasileiras. Dessa forma, as escolas que não podem contar ao mesmo tempo com os especialistas nas três áreas básicas, ficam com uma ou duas delas em descoberto. Passam também a ter dificuldades as escolas que, mesmo com recursos, preferem uma outra distribuição de tarefas, como por exemplo um mesmo especialista assumindo ao mesmo tempo as tarefas pedagógicas e de orientação educacional em relação a um menor número de classes. A fusão de duas ou mais habilitações nos cursos de

⁴⁴ O relator do Parecer 252/69, em pronunciamento sobre voto em separado do Conselheiro Durmeval Trigueiro, ao diferenciar os encargos de inspeção e supervisão, assim se expressa: "O inspetor é, e tende a ser cada vez mais, um profissional que atua em âmbito macroeducacional, orientando e coordenando escolas dentro do sistema, enquanto o supervisor está situado no plano da microeducação, orientando e coordenando a atividade de professores dentro de escola". BRASIL. Conselho Federal de Educação. Por que a inspeção escolar no currículo de Pedagogia. *Documenta*, n.100, p.119-20. Aos poucos, na realidade, a figura do supervisor foi se superpondo e substituindo a do inspetor em âmbito macroeducacional.



formação do Pedagogo, visando a correção dessa situação, não é cogitada pelo Parecer 252/69; pelo contrário, seu relator, em pronunciamento sobre voto em separado do Conselheiro Durmeval Trigueiro, rechaça tal possibilidade por temer que, fusões sucessivas entre áreas afins, que emanam de um só curso, possam resultar na fluidez de um vago título em Pedagogia; o autor chega a declarar a impossibilidade dessa fusão, quando afirma: "O que nos parece possível, é reunir no mesmo diploma duas habilitações e não reunir na mesma habilitação duas ou mais funções diferentes"⁴⁵.

Vista a questão das relações da estrutura geral definida para o curso de Pedagogia com o mercado de trabalho, passemos a uma outra: a questão concernente à organização curricular determinada pelos nossos legisladores, visando a formação de diferentes profissionais, pelo curso de Pedagogia.

Ao fixar o mínimo de currículo para o curso de Pedagogia, o Parecer 252/69 conseguiu fragmentá-lo de várias maneiras, comprometendo, com isso, as possibilidades dos diferentes profissionais, ou os chamados Especialistas em Educação, realizarem tarefas de natureza autenticamente educativa. Uma dessas fragmentações ocorreu quando do estabelecimento das duas partes que compõe o curso. Os poucos esclarecimentos a respeito de cada uma dessas partes, e, mesmo, o mínimo de matérias estabelecido para elas, não constituem elementos suficientes para que se possa captar os propósitos que devem orientar seus desenvolvimentos; por isso mesmo, a idéia que emerge é que essas duas partes são distintas e independentes entre si: de um lado "a base de qualquer modalidade de formação pedagógica", e, de outro, as "habilitações específicas". Nestas últimas é que ocorre outra forma de fragmentação: os estudos sobre administração, supervisão, orientação e

⁴⁵ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Por que a inspeção escolar no currículo de Pedagogia, op. cit., p.120.

inspeção são previstos para serem feitos em habilitações distintas, como se cada uma delas dispusesse de um corpo de conhecimentos que lhe fosse próprio e exclusivo. Essa impropriedade no trato do conhecimento da área da administração escolar retira da mesma seu caráter de globalidade, comprometendo sua função precípua, quer seja, a do atendimento das necessidades do ensino.

Ora, não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista. Essas tendências foram bem salientadas pelo COMITÊ pró-participação na reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas⁴⁶ que, ao analisar a questão dos blocos distintos que compõem o curso de Pedagogia declararam que tal estrutura evidencia a existência de uma mescla de duas tendências que se chocam e se opõem: uma generalista e outra tecnicista. Alocando a primeira quase que exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza, "grosso modo", pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centração inadequada nos fundamentos em si"(isto é, na Psicologia e não na educação; na Filosofia e não na educação e assim por diante). A segunda, por sua vez, é identificada com as habilitações, consideradas como especializações fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar.

Não se pode pretender que o profissional resultante de tal estrutura possua compreensão da educação e possa atuar como educador, considerando que justamente os estudos relativos ao campo da educação

⁴⁶ COMITÊ PRÓ-PARTICIPAÇÃO NA REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA E LICENCIATURAS - Regional de São Paulo, op. cit., p.2.



estão sendo omitidos em sua formação. Explico. As tendências que orientam a estrutura curricular do curso de Pedagogia representam extremos opostos no modo de abordar a “educação”: há os que se centram em cada um de seus fundamentos ao abordá-la e os que se fixam em seus processos, tarefas, recursos e técnicas. É na intersecção entre esses dois extremos que se encontra o campo de estudos capaz de levar à compreensão da educação.

Isto tudo significa que, para a formação do Pedagogo, único profissional considerado educador e, ao mesmo tempo, identificado com o Especialista em Educação pelos nossos legisladores, não se garantiu a possibilidade de que o mesmo compreenda a educação brasileira.

Os elementos até aqui apresentados, em nossa análise, são suficientes para apontar o que podemos entender como a inadequação da estrutura proposta para o curso de Pedagogia. Vamos porém continuá-la, tratando de alguns outros aspectos de importância secundária diante do significado do já exposto, mas que, no conjunto, ajudam a evidenciar os, digamos assim, reducionismos cometidos através do Parecer nº 252/69. O equacionamento da posição tomada pelos legisladores a respeito da etapa da escolarização em que o Especialista em Educação deve ser formado é um deles.

Reconhecem a pós-graduação como a posição natural das especialidades pedagógicas mas não explicam as razões de assim considerarem essa questão. Podemos supor, que, em tese, concebem a graduação voltada para o campo pedagógico no seu todo, cabendo então à pós-graduação os estudos voltados aos diferentes setores desse mesmo campo. Se esse foi o raciocínio, ao decidirem sobre o assunto privilegiando o critério referente ao mercado de trabalho - ainda que indevidamente utilizado - anteciparam as especializações às custas da descaracterização das funções



mais globais do curso de graduação em Pedagogia, insinuadas e, ao mesmo tempo, preteridas pelo próprio Parecer. Essa descaracterização atinge seu ponto máximo quando o Parecer nº 252/69 faculta os cursos de curta duração em função da formação dos Especialistas em Educação para atuarem em escolas de 1º grau. Se este é o golpe fatal para o curso de Pedagogia, também o é para a formação de Especialistas em Educação: se esta já sofrera uma precipitação para o nível de graduação em função das exigências do mercado, é em nome dessas mesmas exigências que o Parecer, pela segunda vez, precipita essa formação. Dessa segunda precipitação resulta uma discriminação em relação à formação dos especialistas que possam atuar nas escolas de 1º grau, uma vez que o próprio Parecer reconhece que a complexidade que envolve a organização e controle de escola não difere em função da etapa de escolarização a que a mesma se volta. Podemos dizer, então, que em função do critério econômico, o curso de graduação em Pedagogia foi atropelado pelas especializações, ao mesmo tempo em que estas, pela sua precocidade, não puderam gozar das condições necessárias à sua realização.

Como resultante da precipitação das especialidades pedagógicas para o nível de graduação ocorreu o “inchaço” do curso de Pedagogia, no que se refere à diversidade de profissionais a serem formados. São por demais ambiciosas as pretensões impostas a ele, o que, a meu ver, provoca duas espécies de dificuldades: primeira, atender, ao mesmo tempo, às necessidades de formação de profissionais docentes e não docentes, em suas diferentes especialidades; segunda, conseguir oferecer as condições, nos cursos em duração plena, para formar docentes em inúmeras disciplinas, levando em conta, principalmente, as dificuldades em se orientar as múltiplas práticas de ensino correspondentes às diferentes disciplinas em questão. Esta



situação fica agravada se considerarmos que o Parecer assegura ainda, aos diplomados em Pedagogia, mediante determinadas condições, o direito ao magistério nas séries iniciais do 1º grau. Adicionar às demais incumbências do curso de Pedagogia, a formação também desses profissionais é superestimar as possibilidades do curso e/ou desconhecer as necessidades de formação desses docentes.

Além dessas pretenciosas funções atribuídas ao curso de Pedagogia, o mesmo Parecer que em princípio considera que as especialidades pedagógicas deveriam ser oferecidas na pós-graduação, admite não só que o aluno se habilite em nível de graduação, como também lhe permite a aquisição de duas de cada vez e, como se não bastasse, faculta a volta do diplomado para obtenção de novas habilitações. Assim, o “inchaço” a que me referi acima, assume proporções que, por si só, desqualificariam qualquer curso.

Gostaria de destacar, mais uma vez, a concepção, que julgo problemática, acerca da divisão do trabalho escolar que o Parecer 252/69 deixa transparecer quando se refere ao direito dos Licenciados em geral às habilitações pedagógicas, mediante complementação de estudos. Ao apresentar as vantagens dessa medida refere-se à possibilidade de realização que os professores de disciplinas de conteúdo “possam ter quando atraídos pelo trabalho pedagógico puro”. Essa colocação faz emergir a idéia de trabalho pedagógico puro e impuro, desconsiderando mais uma vez a função educadora do professor de “disciplinas de conteúdo” e elevando as habilitações pedagógicas à categoria de trabalho pedagógico puro, como se pudesse haver algum trabalho pedagógico que fosse desprovido de algum conteúdo.



Da precipitação das especialidades pedagógicas resultou também um tratamento ambivalente à questão da experiência de magistério vinculada às mesmas. Pelos elementos disponíveis nos Pareceres nº 252/69 e 867/72 não se consegue perceber exatamente o significado que lhe tenham atribuído nossos legisladores. Ao vacilarem quanto ao momento em que essa experiência deva ser exigida, não deixam claro qual o papel que ela possa representar na formação dos Especialistas em Educação. O que se pode interpretar, a partir desse conjunto de elementos, é que os legisladores valorizam essa experiência, mas não conseguem coaduná-la com a formação desses especialistas em nível de graduação. Ou seja, percebendo de antemão a inviabilidade dessa exigência, preferiram, num primeiro momento, deixar que a matéria fosse disciplinada pelas Instituições de Ensino Superior e, posteriormente, fixá-la num mínimo tão reduzido que, a meu ver, chega a ficar desprovido de significado; isso parece explicar, também, a vacilação em fixar o momento de sua comprovação. Disso tudo resulta uma exigência formal, que, além de não definir o significado da experiência de magistério na formação dos Especialistas em Educação, chega mesmo a desqualificar essa experiência.

Procurei expor os pontos que considero vulneráveis do Parecer 252/69, tomando como referência apenas a lógica. Considerando os problemas apontados, podemos concluir que não se conseguiu ainda encontrar o caminho do curso de Pedagogia. Como vimos, ao tentar encaminhar soluções para seus antigos problemas quanto ao currículo e à destinação profissional de seus egressos, essa última regulamentação acabou por gerar outros.



PARTE II

**A QUESTÃO DA IDENTIDADE
DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL**



CAPÍTULO I

PERÍODO DAS REGULAMENTAÇÕES:

A IDENTIDADE QUESTIONADA

(1939-1972)

A questão da identidade do Curso de Pedagogia encontra-se posta no momento mesmo de sua introdução no Brasil, em 1939, através do Decreto-Lei nº 1190¹, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Isto porque, nessa ocasião, o Curso foi instituído com a marca que o acompanharia em todo o seu desenvolvimento e que se constitui até hoje no seu problema fundamental: a dificuldade em se definir a função do Curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos. Essa dificuldade esteve sempre perpassada ora pela suspeita, ora pela dúvida e ora pela discussão do seguinte problema: o Curso de Pedagogia teria um conteúdo próprio e exclusivo que pudesse justificar sua existência? Se essa questão tivesse sido enfrentada e sua resposta fosse positiva, far-se-ia pertinente uma outra questão: a quem caberia o estudo e o desenvolvimento desse conteúdo, ou melhor dizendo, desse campo de conhecimento? E aí sim poder-se-ia enfrentar a questão a respeito da formação do responsável ou dos responsáveis pelos assuntos pedagógicos. É certo, porém, que essas questões não foram enfrentadas teoricamente no período em estudo e, por serem fundantes, comprometeram todo o desenvolvimento do curso no Brasil,

¹ Vide NÓBREGA. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*, p.562-70.



tanto no que concerne à sua relação com o campo de trabalho do pedagogo quanto à organização curricular do curso. Tratemos então de apresentar as evidências de como essa situação se revela logo a partir da gênese desse Curso no Brasil.

Em 1939, quando instituído², o Curso de Pedagogia já apresentava aquele que seria o seu problema fundamental: o da identificação do profissional a ser formado como bacharel.

Introduzido na legislação simplesmente como Pedagogo, sem se fazer acompanhar por alguma referência sobre sua destinação profissional³ não se percebia, na época, as ocupações a serem preenchidas por esse novo profissional. As condições do mercado de trabalho também não auxiliavam no equacionamento do assunto. A não ser para ocupação dos cargos de técnicos de educação no Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia não era uma exigência do mercado e, mesmo ao Licenciado em Pedagogia, a situação do mercado não se encontrava claramente definida.

Os anos 40 e 50 não deram conta de reverter essa situação tanto que, no início dos anos 60, questionava-se, de maneira explícita, a existência do Curso de Pedagogia no Brasil⁴. Na época, a celeuma existente não era posta nos termos em que atualmente se reconhece como “questão de identidade”, porém se revelava nas controvérsias quanto à manutenção ou extinção do Curso. O que se discutia, nesse período, era se o Curso de Pedagogia possuía ou não conteúdo próprio. A discussão não se encaminhava, porém, na direção da Pedagogia enquanto campo de conhecimento, mas sim da pertinência

² Idem, *ibid.*

³ Considerando que este capítulo se apoia na 1ª parte deste trabalho e que a mesma já foi referenciada quanto aos apoios bibliográficos, considerou-se dispensável fazer remissões à referida parte.

⁴ Vide BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.251/62. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*. n.11, p.59-65, 1963.



quanto à alocação da preparação de determinados profissionais em educação no Curso enquanto tal. De fato, foi com esse enfoque que o Conselheiro Valnir Chagas, autor do Parecer C.F.E. nº 251/62⁵, interpretou a controvérsia existente na época a respeito da extinção do Curso, oportunidade em que esboça as primeiras idéias do projeto que passará a conduzir gradualmente. Explicando que a idéia da extinção provinha da acusação de que faltava ao Curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação, o autor, embora não discordando desses deslocamentos, só os considerava viáveis para o futuro. Porém, quanto ao destino do Curso de Pedagogia, discordava da idéia de sua extinção mesmo para o futuro e preferia falar da necessidade de sua redefinição, no momento oportuno, momento em que provavelmente o Curso poderia ser colocado em função da formação superior dos anos iniciais da escolarização.

Foi a partir dessa formulação que o Conselheiro passou a projetar, gradativamente, os encaminhamentos na direção que, segundo sua concepção parecia ser a mais recomendável. Assim, ele inicia em 1962, ainda por meio do Parecer nº 251/62⁶, os deslocamentos previstos. Descartando, então, a idéia de extinção do curso, o Conselheiro trata de oferecer algum elemento para identificação do trabalho do pedagogo, indicando o Técnico em Educação como o profissional a ser formado através do bacharelado. Apresentado como um profissional ajustável a todas as tarefas não-docentes da atividade educacional, essa indicação pode ser vista como reflexo de uma campo de trabalho que começava a se delinear em meados dos anos 50, a partir das experiências de renovação pedagógica então desencadeadas. Não há dúvida

⁵ Idem, *ibid.*

⁶ Vide BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.251/62, *op. cit.*



de que essa nova situação ajudava a vislumbrar as possibilidades profissionais do bacharel em pedagogia. Acentuava, porém, a dimensão técnica do trabalho do pedagogo.

O campo da docência também é melhor delimitado pelo Conselheiro quando coloca a Licenciatura em função da formação do professor das disciplinas pedagógicas do curso normal.

Mas, apesar dessas pequenas alterações em 62, o Curso de Pedagogia ainda estava muito longe de conseguir alguma afirmação social. Um dos temas mais inquietantes na época era o referente à delimitação e regulamentação do mercado de trabalho do licenciado em pedagogia e à expansão e regulamentação da profissão do Técnico em Educação.

O currículo do Curso de Pedagogia era o outro tema de polarização das insatisfações de estudantes na época. Esse currículo era geralmente visto como "enciclopédico", "teórico", "generalista" por oferecer poucas possibilidades de instrumentalização do aluno para o exercício das funções de Técnico de Educação. Na verdade, muitas vezes as questões curriculares eram postas em suas relações com o mercado de trabalho, ou seja: tanto a insuficiência técnica era vista como causa das dificuldades em relação ao mercado de trabalho, quanto a indefinição do mercado de trabalho era responsabilizada pela imprecisão do currículo.

Em 1969, diante das expectativas oriundas da colocação da educação em função das necessidades específicas do mercado, o Parecer C.F.E. nº 252⁷, também de autoria do professor Valnir Chagas, ao aplicar os dispositivos da Reforma Universitária de 68 ao Curso de Pedagogia, parecia conter as

⁷ BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer n.252/69. Relator: Valnir Chagas. 11 abr. 1969. *Documenta*, n.100 p.101-17, 1969. Este Parecer foi incorporado à Resolução CFE n.2/69 que fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia.



respostas aos principais impasses enfrentados pelo mesmo até então. Parecia resolver a questão da identidade do pedagogo, na medida em que não deixava dúvida quanto ao profissional a que se referia. Supondo um só diploma - o de licenciado - o Curso de Pedagogia passava a visar a formação de professores para o Ensino Normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. Parecia, também, resolver as questões postas quanto ao currículo na medida em que a nova estrutura passava a estabelecer, após uma base comum de estudos, a possibilidade de oferta de habilitação específica para cada conjunto de tarefas do especialista. Na parte comum, o currículo era composto predominantemente por matérias consideradas como de Fundamentos da Educação. Para cada habilitação era apresentado o elenco de matérias de caráter técnico.

Não foi necessário muito tempo para se perceber as conseqüências - para não falar do impacto - dessa diretriz na reorganização do Curso de Pedagogia. Na realidade, o que o Parecer de 69 trouxe foi uma inversão da situação até então vivida pelo curso. Se a partir de 62 o pedagogo era identificado com um profissional que personificava a redução da educação à sua dimensão técnica - o Técnico de Educação -, o currículo previsto para formá-lo era de cunho predominantemente generalista. Em 69 consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura do Especialista da Educação porém sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta.

Foi sob a alegação das exigências do mercado que o Conselheiro, apesar de reiterar a idéia da pós-graduação como posição natural das especialidades pedagógicas, ainda as manteve, de forma geral, no âmbito da graduação. Como conseqüência dessa antecipação, além da desconfiguração

do Curso de Pedagogia e da desqualificação das próprias especializações, provocou-se o chamado “inchaço” desse curso, no que se refere à diversidade de profissionais a serem formados. Tal situação se agrava se for considerado que o Parecer assegura, aos diplomados em Pedagogia, mediante determinadas condições, o direito ao magistério nas séries iniciais do 1º grau, somando-se, então, novas necessidades de formação. Mas essa sobrecarga ainda aumenta na medida em que o Parecer assegura, também, o direito de aquisição de duas habilitações de cada vez, além de facultar a volta do diplomado para obtenção de novas habilitações. Tudo isso sem contar que as habilitações pedagógicas também são franqueadas, mediante determinadas condições, aos licenciados em geral. Mas neste último caso, o Conselheiro já estaria preparando a futura passagem da formação dos especialistas para o nível da pós-graduação. Tal tendência fica mais explícita ainda quando o Parecer faculta o acesso às especialidades pedagógicas realizadas em nível de Mestrado, aos licenciados e a outros diplomados em áreas afins, a partir de determinadas condições.

Enquanto regra geral, porém, as especialidades pedagógicas permanecem na graduação e essa precipitação acaba gerando outro impasse à vida do próprio estudante de pedagogia. Trata-se da comprovação da experiência de magistério vinculada às habilitações. Pela inviabilidade da exigência, a legislação trata o assunto de maneira ambivalente e acaba permitindo que sua comprovação possa ocorrer tanto anteriormente ao ingresso no curso como também anteriormente à obtenção do diploma.

Como se pode perceber, o Parecer de 69 não conseguiu resolver a antiga questão curricular do Curso de Pedagogia. Na verdade, conjugada com outros fatores, a nova organização muito contribuiu para sua deterioração.



Nesse sentido, não se pode deixar de considerar que se pagou um preço caro em favor de um campo de trabalho que se definiu a partir de 69.

Contraditoriamente, no entanto, mesmo com o mercado definido, o pedagogo continuou a encontrar problemas quanto à sua colocação profissional. Na verdade, as redes de escolas de 1º e 2º graus acabaram absorvendo pouco da grande quantidade de professores e especialistas formados pelos cursos de pedagogia⁸. Ao fazer a correspondência entre cada conjunto de determinadas tarefas no âmbito de escolas e sistemas escolares às suas respectivas habilitações, o Parecer errou em seu pressuposto de que as escolas de 1º e 2º graus, independentemente de suas diferentes características, possuísem as mesmas necessidades em relação à organização do trabalho a ser aí realizado. Errou também em pressupor que as diferentes entidades mantenedoras pudessem absorver em suas unidades escolares, pelo menos três profissionais com nível superior, cada um se ocupando de uma parcela do trabalho no interior da escola. Pode-se dizer, então que tais pressupostos não resistiram à prova de realidade⁹.

A exigência de alguns anos de magistério na própria rede é, geralmente, um dos obstáculos impostos ao recém-formado como especialista em Educação, mesmo porque sua inserção na rede pública como docente não é das mais fáceis.

Em síntese, o Parecer C.F.E. nº 252/69 ao mesmo tempo que influenciou na definição do mercado de trabalho para o pedagogo, conturbou a sua ocupação. É por isso que, dentre as três regulamentações apresentadas, ele pode ser considerado como o mais fértil em suas potencialidades quanto à

⁸ Vide GATTI. *Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delimitação de políticas na área*. São Paulo, 1996.

⁹ Apesar de não se contar com dados específicos de pesquisa a respeito da colocação profissional do pedagogo, "grosso modo" pode-se fazer tais considerações.

definição do mercado de trabalho, porém pouco fértil no oferecimento das condições para ocupá-lo. Ele pode ser considerado, também, o mais estéril quanto às possibilidades de formação do pedagogo enquanto educador, na medida em que esta ficou inviabilizada pelo caráter seccionado da organização curricular.

A questão básica quanto à identidade do pedagogo também não fica resolvida pelo Parecer de 69. Ainda que não suportando a sobrecarga com a variedade de profissionais a serem formados pelo curso, na verdade, de acordo com as projeções iniciadas pelo Conselheiro em 62, os deslocamentos previstos iriam um dia esvaziá-lo de suas atuais funções. Esse Parecer, inclusive, já avança uns bons passos na preparação de tais deslocamentos. E a pergunta a ser feita é se o Conselheiro manteria ou não a idéia aventada em 62 de atribuir ao Curso de Pedagogia o preparo do professor das séries iniciais da escolarização. E o que restaria saber, a partir daí, é se a identidade do Curso deixaria de ser questionada.



CAPÍTULO 2

PERÍODO DAS INDICAÇÕES:

A IDENTIDADE PROJETADA

(1973-1978)

Foi na década de 70 que o então Conselheiro Valnir Chagas teve a oportunidade de quase ver realizada algumas de suas previsões elaboradas em 62, através de um conjunto de Indicações encaminhadas ao então C.F.E., visando a reestruturação global dos Cursos Superiores de Formação do Magistério no Brasil¹⁰. Tal iniciativa foi desencadeada em 1973, mas em 1976 algumas das Indicações aprovadas pelo C.F.E. e que chegaram a ser homologadas pelo então Ministro da Educação e Cultura, foram sustadas e devolvidas ao Conselho. Ainda assim, é importante uma referência a elas, não somente pelo que representaram como desencadeantes do movimento social a respeito do assunto, mas também por representarem a culminância do processo de atuação do professor Valnir Chagas no então C.F.E. por 18 anos (3 mandatos de 6 anos), período em que praticamente escreveu a legislação vigente até o final de 1996, quando da aprovação da nova LDB. Nesse sentido, é a oportunidade que se tem de conhecer o rumo que teria dado às previsões feitas em 62 a respeito do destino do Curso de Pedagogia.

Na verdade, ao mesmo tempo em que o Curso de Pedagogia iniciava seu processo de alinhamento à regulamentação de 69, questões referentes ao

¹⁰ Vide CHAGAS. *Formação do magistério: novo sistema*, 1976.



destino desse Curso estavam sendo gestadas pelo próprio Conselheiro Valnir Chagas, inseridas, porém, num conjunto de preocupações mais amplas a respeito da revisão dos Cursos Superiores de Formação do Educador. Essa revisão tinha como objetivo principal colocar tais Cursos em função das necessidades geradas pela Reforma do Ensino de 1º e 2º graus - Lei Fed. nº 5692/71 - formulada também sob grande influência do Conselheiro.

Do conjunto de documentos legais então elaborados, a Indicação C.F.E. nº 22/73¹¹ é a que justifica a iniciativa e traça as normas gerais a serem seguidas em todos os cursos de Licenciatura. Das três ordens de Licenciatura previstas por ela, a referente às áreas pedagógicas é a que diz respeito ao que possa ser de interesse para os propósitos deste projeto. É a Indicação C.F.E. nº 67/75¹² que prescreve a orientação básica a ser seguida nessas áreas, as quais deveriam ter se consubstanciado em quatro outras Indicações: a Indicação C.F.E. nº 68/75¹³, que redefine a formação pedagógica das Licenciaturas; a Indicação C.F.E. nº 70/76¹⁴, que regulamenta o preparo de especialistas e professores de Educação; a Indicação C.F.E. nº 71/76¹⁵, que regulamenta a formação superior de professores para Educação Especial; a Indicação prevista mas não encaminhada, que deveria regulamentar a formação, em nível superior, do professor dos anos iniciais da escolarização, compreendendo aí também a pré-escola.

Por esses enunciados já se pode perceber que, se o Conselheiro estava bem próximo de concretizar algumas de suas previsões feitas em 62, em relação a outras, ele mudou a rota.

¹¹ Idem, p. 13-26.

¹² Idem, p. 57-77.

¹³ Idem, p. 78-100.

¹⁴ Idem, p. 101-38.

¹⁵ Idem, p. 139-54.

De fato, os dois deslocamentos projetados naquela época encontram-se agora quase que concluídos. Um deles chega bem próximo de sua efetivação: a formação dos professores para as séries iniciais da escolarização passa a se alocar, como regra geral, no Curso Superior (com duração curta ou plena), embora, pela Indicação, não se exclua, onde se fizer necessário, o preparo em nível de 2º grau¹⁶. Entretanto, não através do Curso de Pedagogia como o Conselheiro havia aventado anteriormente. Porém o outro deslocamento permanece distante de seu termo: a formação de especialistas em Educação, como regra geral, ainda não ganha "status" de pós-graduação na medida em que será feita como habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura, permitindo-se ainda, em caráter transitório, que seja feita como curso aberto a docentes que tenham preparo de 2º grau. Em qualquer dos casos exige-se prévia experiência profissional de magistério com duração de, no mínimo, dois anos letivos¹⁷.

Diante dos obstáculos para transportar a formação do especialista para a pós-graduação, essa foi a maneira que o Conselheiro encontrou para viabilizar sua idéia-mestra: a necessidade de "formar o especialista no professor"¹⁸. Porém, mais uma vez, ele projeta esse deslocamento para o futuro, quando permite que esses especialistas possam ser preparados, excepcionalmente, onde houver condições, em cursos de pós-graduação - mestrado ou doutorado¹⁹.

Mas, quanto à questão da existência do Curso de Pedagogia, qual o encaminhamento dado pelo Conselheiro?

¹⁶ Vide BRASIL, Conselho Federal de Educação. Indicação n.67/75. Autoria: Valnir Chagas. Trata dos Estudos Superiores de Educação. Aprovação em Plenário: 2 abr. 1975. CHAGAS. Op. cit., p.75

¹⁷ Idem, p.76.

¹⁸ Idem, p.67-8 e 76.

¹⁹ Idem, ibid.



Se, ao fazer os deslocamentos previstos em 62, ele remete, de forma geral, o preparo dos professores das séries iniciais da escolarização para o Curso Superior e se - mesmo não tendo encaminhado a Indicação sobre esse assunto - na Indicação C.F.E. nº 67/75 que trata das área pedagógica de forma geral, em nenhum momento vincula essa formação à figura do pedagogo, o que teria acontecido com o Curso de Pedagogia?

Com efeito, quanto ao destino do Curso de Pedagogia, o Conselheiro tomou outro rumo em relação à previsão de 62. O que Valnir Chagas fez foi desdobrar as antigas tarefas anteriormente concentradas no curso, em variadas alternativas de cursos e/ou habilitações que comporiam parte do que passou a chamar de Licenciaturas das áreas pedagógicas²⁰. Nesse sentido não sealaria mais em Curso de Pedagogia.

E, em tendo extinto o Curso de Pedagogia, extinguiu também a figura do Pedagogo?

A resposta tanto pode ser "sim", como pode ser "não". Foi extinto, se pensado nos termos em que existia nas regulamentações específicas do Curso de Pedagogia. Não foi extinto, se considerado como uma das possibilidades dentre as habilitações a serem programadas pelas Instituições de Ensino Superior, como uma opção além das habilitações fundamentais - Administração, Supervisão, Orientação, além do Magistério Pedagógico do 2º grau que deveria coexistir com as demais - fixadas pela Resolução C.F.E.²¹

²⁰ Idem, p. 75-6.

²¹ Vide BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução que incorpora a Indicação n.70/76. Autoria: Valnir Chagas. 29 jan. 1976. Fixa, com os necessários elementos de estrutura, os mínimos de currículo e duração a observar no preparo de especialistas e professores de Educação. CHAGAS. Op. cit., p.133-134. Essa Indicação chegou a ser homologada pelo Ministro da Educação e Cultura por despacho de 4 de março de 1976 publicado no Diário Oficial da União de 11/3/76. Diante da reação de segmentos da sociedade civil à ameaça de extinção do Curso de Pedagogia enquanto tal, o MEC sustou a homologação da referida Resolução, devolvendo-a ao Conselho a fim de que propiciasse um alargamento das discussões, em nível nacional, em torno da matéria.



que incorpora a Indicação nº 70/76, em seu Artigo 1º. Num outro de seus dispositivos - Art. 2º, § 5º - define o pedagogo como um dos especialistas em Educação "que se aprofunda na teoria, nos fundamentos ou metodologia da Educação"²².

Nesse caso, a identidade do pedagogo estaria vinculada aos estudos a respeito da Educação. Esses estudos poderiam ser realizados, segundo o Artigo 5º dessa mesma Resolução, por professores com, no mínimo, 2 anos de prévia experiência profissional de magistério e estariam abertos a candidatos de variadas procedências: aos licenciados para os diferentes setores de conteúdo (duração plena ou curta); e quando formados em grau superior, aos professores dos anos iniciais da escolarização e aos de educação especial²³.

Foi assim que o professor Valnir fez aflorar o impasse até então subjacente ao desenvolvimento do Curso de Pedagogia no Brasil: o da identidade do pedagogo e do próprio Curso de Pedagogia. Esse impasse emergiu justamente pelo impacto que suas idéias provocaram no ambiente universitário, na medida em que, contraditoriamente, define a identidade do pedagogo a partir da extinção do Curso de Pedagogia enquanto tal. E pode-se adicionar a isso a idéia de - em termos de futuro - remeter a possibilidade de formação do Pedagogo apenas ao nível de pós-graduação. Nesse sentido ele modificou bastante a previsão feita em 62. Porém não explicitou os fundamentos de sua posição em nenhuma das duas ocasiões. A propósito, quaisquer que pudessem ser essas concepções, o fato é que as repercussões dessas idéias - além de outras referentes às demais licenciaturas - levaram à interrupção do processo desencadeado pelo então C.F.E.

²² Idem, p.134.

²³ Idem, p.134.



CAPÍTULO 3

PERÍODO DAS PROPOSTAS:

IDENTIDADE EM DISCUSSÃO

(1979-1998)

Foi no final da década de 70, a partir da notícia de que as Indicações sustadas começavam a ser reativadas pelo MEC, que professores e estudantes universitários se organizaram no sentido de controlar o processo de reforma dos Cursos de Formação de Educadores no Brasil, através de movimentos que perduram até nossos dias²⁴. A documentação daí resultante constitui-se em importante fonte de referência a respeito da questão da identidade do pedagogo e do Curso de Pedagogia. É necessário, porém, que tais documentos sejam reconhecidos na dinâmica ocorrida no interior do próprio movimento²⁵.

Mesmo com o retrocesso da tramitação das Indicações a respeito da Formação do Magistério, aprovadas pelo C.F.E., o impasse já havia sido criado e o clima de inquietação havia se instalado junto à comunidade universitária. Como reação, os primeiros ensaios de mobilização de professores e estudantes foram se sucedendo, através de grupos

²⁴ Cf. SILVA. A reforma universitária e o curso de pedagogia: determinações e limites. *Didática*. São Paulo, v.24, 1988, p.32.

²⁵ Não se pretende fazer, aqui, a história do processo que, no seu todo, pode receber a denominação de: "Movimento nacional de revisão da formação dos profissionais da educação". Dele, lançar-se-á mão de apenas alguns elementos necessários à focalização das propostas de reestruturação dos cursos.

independentes uns dos outros, com preocupações em torno do Curso de Pedagogia ou das demais Licenciaturas²⁶.

No que se refere ao Curso de Pedagogia, o I Seminário de Educação Brasileira realizado na Universidade de Campinas, em 1978, constituiu-se numa oportunidade para se iniciar uma reação mais organizada no sentido de se pensar conjuntamente os estudos pedagógicos em nível superior²⁷. Apontava-se, nessa ocasião para a necessidade do debate em âmbito nacional²⁸. Foi, porém, em 1980, diante da informação de que o MEC retomava a matéria a respeito do assunto a partir das Indicações C.F.E. nºs 67/75 e 70/76²⁹, que participantes da I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, se organizaram no sentido de desencadear uma mobilização nacional visando intervir nos rumos do processo. Com integrantes originários de vários pontos do país, foi então criado o "Comitê nacional pró-reformulação dos cursos de formação de educadores", o qual atuaria através da articulação de Comitês regionais que também passaram a ser criados³⁰.

²⁶ Vide SILVA. Ação conjunta na formulação de propostas de formação do educador. *Cadernos CEDES* - Centro de Estudos Educação e Sociedade. A formação do educador em debate, São Paulo, n.2, 1981, p.6-7.

²⁷ Vide Relatórios finais dos grupos de estudo do I Seminário de Educação Brasileira. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n.3, 1979, p.138-47. Constatam, já desses relatórios, algumas das idéias que passaram a nortear posteriormente o movimento em sua fase mais estruturada, tais como: formação político-educacional de todos os licenciados, formação dos educadores vista como um processo contínuo, defesa da manutenção do curso de pedagogia, estruturação de curso fundado na ação pedagógica, vinculando teoria e prática.

²⁸ Sobre essa etapa inicial do movimento, vide: COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, IV Encontro Nacional. *Documento Final*, Belo Horizonte: 1989, p.5. (Mimeogr.).

²⁹ Passada a agitação causada pela possibilidade de extinção do Curso de Pedagogia enquanto tal, o então Ministério de Educação e Cultura formou uma Comissão, presidida pelo professor Roberto Moreira, para realizar tal tarefa. Porém, em virtude da troca de governo em 1979, essa Comissão ficou um tempo em recesso tendo sido reativada a partir do Aviso Circular n.935 de 7. nov. 1979, do então Ministro Eduardo Portella. Posteriormente, através do MEMO n.031 de 23 jun. 1980, a Coordenadoria de Ciências Humanas e Sociais da Secretaria de Ensino Superior formou outra Comissão com o objetivo de propor alternativas a serem enviadas ao então Conselho Federal de Educação. Cf. SILVA. Ação conjunta na formulação de propostas de formação do educador. *Cadernos do Cedes* - Centro de Estudos Educação e Sociedade. A formação do educador em debate. São Paulo, n.2, 1981, p.7.

³⁰ A respeito da formação do "Comitê pró-participação na reformulação dos cursos de pedagogia e licenciaturas", vide os seguintes trabalhos: a) SILVA. Ação conjunta..., op. cit. p.7. b) ENCONTRO

O Comitê, inicialmente composto por alguns poucos professores e estudantes universitários, foi se fortalecendo e se articulando com grupos já mobilizados em função de algumas outras licenciaturas, além de se integrar com várias associações e entidades de educadores e também de estudantes dos diferentes graus de ensino³¹. Desse modo, pela abrangência de sua ação, passou a ser um dos principais atores no cenário das disputas travadas em função do controle do processo de reformulação dos cursos de formação de educadores. Ora se entrecruzando, ora se antagonizando com as ações do então Ministério de Educação e Cultura e do então Conselho Federal de Educação, fortaleceu sua influência³², muitas vezes na esteira das iniciativas promovidas por esses organismos oficiais ou por instituições universitárias, assim como também pelas associações educacionais.

Apesar da riqueza de iniciativas, eventos, episódios e dados a respeito desse processo que, aliás, se estende até os nossos dias, cumpre registrar, segundo os propósitos deste trabalho, apenas os elementos que possam se constituir em evidências a respeito da questão da identidade do pedagogo e do curso de pedagogia. A propósito, a própria continuidade do processo de discussão em torno do assunto até os dias de hoje já é um forte indicador das dificuldades em se equacionar o assunto. De fato, após 20 anos de intensas discussões pelos interessados - considerando o âmbito da sociedade civil - e de várias tentativas de resolução do assunto por parte dos órgãos governamentais, os cursos de formação de educadores não foram redefinidos.

NACIONAL. Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação. *Cadernos CEDES*. O profissional do ensino - debates sobre a sua formação. São Paulo, n.17, 1986, p.59-60.

³¹ No que se refere à ampliação do "Comitê", vide SILVA. Ação conjunta..., op. cit., p.7 e 8. Vide também BRZEZINSKI. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n.54, 1992, p.78-9.

³² A influência do Comitê no contexto das discussões a respeito da reformulação dos cursos de formação de educadores na época será atestada nas páginas que se seguem.



E, acrescente-se a isso, o fato de que os interessados e/ou responsáveis por essa reorientação procuraram adiar qualquer decisão legal a respeito do matéria³³.

A despeito do valor do próprio processo de discussão e de seus possíveis efeitos na dinâmica das Instituições de Ensino, o fato é que a legislação que informava tais cursos até recentemente - ou seja, até a aprovação da nova Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Fed. nº 9.394/96 - datava de 1969, tendo permanecido inabalada, portanto, por quase 30 anos. Isso sem apelar para sua significação social, econômica e política - assim como a da própria Lei da Reforma Universitária que a orientava - na medida em que foi aprovada no período mais autoritário do Regime Militar iniciado em 64³⁴. Assim, por mais que se possa valorizar os avanços alcançados no processo de discussão, não se pode deixar de lamentar que os Cursos Superiores de Educação, de forma geral, estejam até o momento - enquanto se vive a expectativa quanto às regulamentações decorrentes da nova LDB - organizados segundo os limites da legislação da década de 60. Não há também como não reconhecer que essa morosidade seja decorrente das dificuldades em se lidar com o assunto.

Na verdade, se foi no contexto dos debates realizados até o momento que importantes indicações para revisão dos Cursos puderam ser construídas coletivamente, foi também no interior desse moroso processo que a consciência quanto à complexidade do trato da área pedagógica emergiu com maior nitidez. E mais uma vez o impasse sobre a questão da identidade do pedagogo e do próprio Curso de Pedagogia pode ser identificado como sendo

³³ As páginas seguintes demonstrarão essa afirmação.

³⁴ A respeito das determinações da Reforma Universitária de 68 e sua incidência sobre a estrutura do Curso de Pedagogia, vide: SILVA. A reforma universitária..., op. cit.

o ponto nevrálgico da questão. Os documentos gerados no interior do movimento não deixam dúvida sobre essa questão.

A propósito, o documento produzido pela coordenação do Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura - Regional de São Paulo - em 1981³⁵, se constituiu num forte marco no sentido de imprimir as bases que passaram a nortear os rumos dos trabalhos daí para a frente. Tomando como referência o material teórico desenvolvido a partir de 75³⁶, o Comitê produziu um documento suficientemente provocativo para aquecer os debates e ampliar as bases do movimento. Foi, pois, a partir da divulgação da polêmica "Proposta alternativa para a reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas (ante-projeto)" que o movimento ganhou corpo.

Se as Indicações do C.F.E. haviam atingido os envolvidos com o Curso de Pedagogia, o impacto do ante-projeto do "Comitê" se fazia sentir também sobre as demais Licenciaturas. De fato, o Comitê indicava uma profunda redefinição na relação tradicionalmente estabelecida entre bacharelado e licenciatura³⁷, a partir da idéia de que todo professor deveria ser considerado educador e, portanto, sua formação deveria sempre supor uma base de estudos de forma a conduzir à compreensão da problemática educacional brasileira³⁸. Foi assim que se criou a idéia dos "Cursos de Educação" que, a partir de um "núcleo comum" de estudos sobre o qual se assentaria a formação

³⁵ Vide COMITÊ PRÓ-PARTICIPAÇÃO NA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA - Regional de São Paulo. *Proposta alternativa para a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (ante-projeto)*. São Paulo: 1981.

³⁶ No início dos trabalhos do Comitê, os principais textos sobre o assunto foram reunidos em duas publicações: a) *Cadernos do CEDES*, A formação do educador em debate, ano 1, n.2, 1981; b) *Caderno da ANDE*, São Paulo, s/d.

³⁷ As licenciaturas desenvolveram-se, em geral, no Brasil, como apêndices dos bacharelados, cumprindo funções meramente cartoriais de transformação de bacharéis em professores. A esse respeito, vide SAVIANI. Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador. *ANDE*, 1981, p.1. Vide também FREITAS. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n.54, 1992, p.15.

³⁸ V. COMITÊ PRÓ-PARTICIPAÇÃO NA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA - Regional de São Paulo, op. cit., p.16.

específica dos diferentes cursos, seriam oferecidos em nível de graduação e estariam voltados à formação de professores para os vários níveis de ensino. Em nível de especialização é que se faria o preparo de educadores para as tarefas não docentes, tanto para o âmbito escolar quanto para o não-escolar. Os Cursos de formação de especialistas em educação foram remetidos para o nível de pós-graduação, "stricto-sensu", e estariam voltados à formação de pesquisadores e/ou docentes para o ensino de 3º grau³⁹.

Ao introduzir a idéia de "formar todo professor como educador", o "Comitê de São Paulo" se insurgia contra a "concepção tecnicista"⁴⁰ que informava a atuação do então C.F.E., principalmente a partir de 69, em relação aos Cursos Superiores de Formação de Profissionais em Educação. Porém, é importante observar que ele não recuperou a idéia de Curso de Pedagogia enquanto tal e, também, em nenhum momento referiu-se à figura do Pedagogo. E, assim como o Conselheiro Valnir Chagas, o Comitê não explicitou os fundamentos de sua preferência⁴¹.

Administrando os conflitos gerados pelas propostas então em pauta, o Comitê, pela veiculação de idéias e extensão de sua ação, exerceu forte influência nos trabalhos que a Secretaria de Educação Superior do então Ministério da Educação e Cultura - SESu/MEC - a partir de 1981, passou a

³⁹ Idem, p.19-25.

⁴⁰ Idem, p.11.

⁴¹ Embora não apareça explicitamente, há indicações de que a idéia da especificidade do conhecimento pedagógico nos termos colocados por Saviani - da Pedagogia enquanto "teoria geral da educação" - norteou a formulação do documento do Comitê, uma vez que seu artigo intitulado "Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador" (1981) consistiu numa de suas bases, conforme indicado numa das notas bibliográficas apresentadas no texto do Comitê. Como esse seu artigo se apoia num outro anterior, cuja preocupação é a da definição da Pedagogia, torna-se evidente que sua posição a respeito do assunto se fez sentir no referido documento. No caso, o Comitê entendeu que o fato de se considerar a especificidade do conhecimento pedagógico não deveria implicar, necessariamente, na concentração de seu estudo nos limites de um único curso, mas sim em sua presença em todas as modalidades de preparação dos profissionais da educação. V. os referidos textos em: a) SAVIANI. Contribuição ... In: *Didata*, n.5, 1976, p.13-22; b) SAVIANI. Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador, in: *ANDE*, 1981, p.1-6.



organizar. Foram então desencadeados os "Seminários Regionais de Recursos Humanos para a Educação"⁴², e, a partir daí, após um processo bastante conturbado pelos conflitos surgidos entre representantes governamentais e lideranças dos professores e estudantes presentes, bem como pelas tensões resultantes dos embates travados no interior dos grupos dos próprios participantes, surgiu, na etapa conclusiva dos trabalhos ocorrida no período de 21 a 25 de novembro de 1983 em Belo Horizonte, uma proposta de reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura.

Essa proposta, conhecida como "Documento Final"⁴³ passa a se constituir como a referência básica para o encaminhamento das reflexões a respeito da "Formação do Educador". Da proposta do Comitê Regional de São Paulo, permanece a idéia mestra de formar o professor, enquanto educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino e também, a da docência como a base da identidade profissional de todo o educador⁴⁴. Consequentemente, a idéia do núcleo comum de estudos visando a compreensão da problemática educacional brasileira é mantida, com o novo nome de "base comum nacional"⁴⁵ dos Cursos de Formação de Educadores. Portanto, nova relação entre bacharelado e licenciatura continua sendo firmada, com a ressalva, feita no Documento, de que essa problemática ainda se encontrava em fase inicial de discussão e que os debates deveriam ser aprofundados inclusive com o envolvimento das entidades profissionais e sociedades científicas⁴⁶.

⁴² Vide BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. *Seminários regionais: reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação - coletânea*. Brasília: 1982.

⁴³ Vide COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Documento final do I Encontro Nacional do Projeto de reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação. Belo Horizonte, 1983. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.17, 1986, p.58-65.

⁴⁴ Idem, p.61-2.

⁴⁵ Idem, p.61.

⁴⁶ Idem, p.63.

Essas se tornaram, na verdade, as idéias básicas⁴⁷ que passaram a ser desenvolvidas, enriquecidas e ampliadas nos demais Encontros Nacionais sob coordenação da CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador)⁴⁸ até 1990, e, posteriormente da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação)⁴⁹ até os dias atuais⁵⁰. Passaram, também, a nortear os trabalhos desenvolvidos nos Congressos promovidos pela UNESP, a cada 2 anos, a partir de 1990⁵¹.

Entretanto, no que se refere à Pedagogia, o "Documento Final" de 1983 divergiu da proposta do "Comitê de São Paulo" e recuperou a idéia do Curso de Pedagogia⁵². Explicitou, ainda que indiretamente, alguma justificativa para sua opção ao indicar o conteúdo próprio do Curso: Teorias da Educação, Dinâmica e organização da educação brasileira e Processo de ensino-aprendizagem⁵³. Coloca-o, prioritariamente, em função da formação do professor das matérias pedagógicas, facultando, porém em termos de sua

⁴⁷ Além dessas idéias básicas vários outros princípios foram formulados pelo movimento nacional, desde seu início. Porém, no que se refere aos objetivos do presente trabalho, essas duas é que estão sendo salientadas, por sua relação com o aspecto estrutural do curso.

⁴⁸ Essas idéias se fazem presentes, ao lado de vários outros princípios, nos cinco documentos finais referentes aos respectivos encontros nacionais da CONARCFE - em 1983, 1986, 1988, 1989 e 1990.

⁴⁹ Também nos anos noventa, os documentos finais referentes aos encontros nacionais da ANFOPE em 1992, 1994, 1996 e 1998 mantêm tais idéias, integradas ao conjunto dos demais princípios que foram sendo atualizados e melhor explicitados ao longo do tempo.

⁵⁰ Sabe-se, inclusive, que não há espaços, no movimento, para consideração de propostas de reformulação dos cursos que não estejam orientadas por essas idéias básicas. Há, por exemplo, a situação descrita por Libâneo quando da apresentação de uma proposta no VI Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em julho de 1992, em Belo Horizonte, em que sugeria a manutenção de dois cursos distintos pelas Faculdades de Educação: o de Pedagogia e o de Licenciatura para a formação de professores para todo o ensino fundamental e médio. Sua proposta foi discutida, mas segundo decisão dos organizadores, não pode ser votada uma vez que contrariava os princípios historicamente definidos pelo movimento. Vide a esse respeito: LIBÂNEO. *Que destino os educadores darão à Pedagogia?* In: GARRIDO (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?*, 1996, p. 108.

⁵¹ Vide os documentos referentes a cada um dos Congressos, com seus respectivos Relatórios Finais dos Grupos de Trabalho produzidos nessas oportunidades: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1. *Anais*. Águas de São Pedro: UNESP, 1990; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2. *Anais*. Águas de São Pedro: UNESP, 1992; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 3. *Anais*. Águas de São Pedro: UNESP, 1994; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 4. *Relatório Científico*. Águas de São Pedro: UNESP, 1996.

⁵² V. ENCONTRO NACIONAL, op. cit., p. 62.

⁵³ Idem, *ibid*.



organização, a existência de “áreas de concentração” ou “campos de estudo” em função das exigências dos projetos educativos das diferentes Instituições de Ensino⁵⁴. Porém, onde seria formado o professor das séries iniciais da escolarização?

Fica difícil responder a essa questão na medida em que o Documento Final trata do assunto de maneira pouco clara. Ao indicar que “...A escola é o espaço por excelência de formação do professor da 1ª a 4ª série, implicando na sua redefinição e revitalização a fim de recuperar sua identidade”⁵⁵, estaria ele se referindo à formação em serviço? De qualquer maneira essa formação não estaria sendo prevista para ser realizada através do curso de Pedagogia uma vez que o referido Documento atribui a esse curso, assim como às Faculdades de Educação, o compromisso com “o aperfeiçoamento dos professores de 1ª a 4ª série”⁵⁶ assim como também com “a melhoria do ensino de 1º grau”⁵⁷.

No final, essa proposta fêz-se acompanhar pela recomendação de que seu conteúdo não deveria se constituir em objeto de legislação imediata pelo então CFE, uma vez que novas etapas de discussão precisariam ser realizadas concomitantemente à avaliação de experiências que algumas Instituições de Ensino Superior vinham implantando ou viessem a implantar⁵⁸.

⁵⁴ Idem, *ibid.*

⁵⁵ Idem, p.65.

⁵⁶ Idem, *ibid.*

⁵⁷ Idem, *ibid.*

⁵⁸ Apreciado pelo CFE através do Parecer nº 161/86, de autoria da Conselheira Eurides Brito da Silva, o material conclusivo dos Seminários foi considerado sem a densidade necessária para o trato da matéria no Conselho. As orientações do CFE sobre o assunto consistiram, então, em que experiências pedagógicas à luz do Art. 104 da Lei Fed. nº 4024/61 passassem a ser incentivadas junto às Instituições de Ensino Superior de forma que, uma vez autorizadas pelo Conselho e acompanhadas pela SESu, pudessem enriquecer os dados já levantados com vistas a formulação de um novo currículo mínimo para o Curso de Pedagogia. Na verdade, o então CFE nada mais fez do que encaminhar o assunto na direção em que o “Documento Final” havia indicado.

Sabe-se que ao lado do encaminhamento dado pelo então CFE ao assunto, outras iniciativas foram desencadeadas pelos organismos do governo. Ainda em 1986 a SESu/MEC retomou o assunto, promovendo uma reunião na Universidade Estadual de Campinas, com o objetivo de encontrar

Recomendava-se, ainda, ao então CFE e ao MEC que qualquer reforma referente às licenciaturas ou ao ensino em geral fosse previamente comunicada à "Comissão Nacional dos Profissionais de Educação"⁵⁹ - que nesse momento se formava em substituição ao "Comitê pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas", com a função de acompanhar a tramitação do Documento Final, bem como as experiências de reformulação que estivessem sendo implementadas - para que se pudesse promover "um debate amplo e democrático sobre o assunto"⁶⁰.

Mas o que realmente interessa para este trabalho é que a partir do "Documento Final" de 1983, a idéia da Pedagogia enquanto Curso se fortaleceu no interior do movimento⁶¹ e o questionamento quanto a sua existência não encontrou mais espaço para reaparecer⁶². Porém, esse mesmo

alternativas para compor uma política de ação que viesse a contribuir para o aperfeiçoamento da formação do Magistério. Logo após, em março de 1987 o próprio CFE constituiu uma Comissão Especial para apresentar, no prazo de seis meses, proposta de reformulação dos Cursos de Licenciaturas. A partir da consideração do trabalho já realizado e de sugestões encaminhadas pelas Instituições de Ensino Superior a respeito do assunto, pretendia a Comissão elaborar um documento preliminar a ser discutido pela comunidade acadêmica e sistemas de ensino, de maneira que pudesse ser revisto antes do encaminhamento ao então CFE. Pretendia ainda a Comissão, chegar, em tempo hábil, à elaboração de subsídios que pudessem servir de apoio às medidas operacionais decorrentes do que viesse a ser estabelecido pela nova Constituição em relação à Educação.

⁵⁹ Embora conste essa denominação no documento, ela passou, de fato, a ser nomeada por "Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador" - CONARCFE.

⁶⁰ Vide COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Documento final do I Encontro Nacional.... op. cit. p.65.

⁶¹ Mesmo enfrentando sérios obstáculos, a CONARCFE continuou suas atividades através de um esquema de Coordenação Nacional, Coordenadores Regionais e Representantes de Estados, buscando então cumprir suas tarefas básicas: acompanhar as experiências das diferentes Instituições e continuar estimulando e administrando o processo de mobilização. O "Documento Final" resultante de seu IV Encontro Nacional em 1989, em Belo Horizonte, no que se refere aos aspectos de interesse deste trabalho, reitera os princípios básicos firmados anteriormente: a base comum nacional de estudos nos cursos de formação do educador e a docência como base da identidade profissional de todo educador.

⁶² Pude sentir pessoalmente a resistência a respeito desse assunto quando, participando do Grupo de Trabalho sobre Pedagogia no V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, em 1998, Águas de São Pedro, tentei apresentar algumas idéias no sentido de repensar os estudos pedagógicos, de forma a fazê-los presente em todos os cursos propostos numa nova estrutura de formação dos educadores. Dessa forma, tais estudos não ficariam confinados aos limites de um curso. O curso de pedagogia deixaria de existir enquanto curso, ao mesmo tempo em que suas atuais funções estariam preservadas na nova estrutura. Em nome das idéias já firmadas ao longo do tempo pelo "Fórum" que dá prosseguimento às atividades do GT, tal proposta não pode sequer ser explicitada. Os chamados "históricos" do grupo cuidaram de criar as condições para que os trabalhos caminhassem em direção à manutenção do Curso

grau de convicção não atingiu outras de suas questões também antigas: a do profissional a ser formado e a estruturação a ser dada ao Curso para tal formação.

De fato, nos Encontros Nacionais subsequentes, a configuração esboçada para o Curso através do “Documento Final” de 1983⁶³ não conseguiu se firmar e a partir daí o impasse a respeito da “identidade do pedagogo” passa a ser assumido, de maneira explícita, nos relatórios de discussão que se sucederam. Na verdade, a recuperação da idéia da Pedagogia enquanto Curso trouxe em seu bojo, a recuperação, também, da questão da identidade do Pedagogo. Diante dos impasses então aflorados os participantes dos debates preferiam não caminhar em direção à redefinição da legislação sobre o assunto, e sim, a partir do relato de modificações introduzidas nos Cursos em diferentes Instituições de Ensino, apontar as tendências em andamento, bem como estimular o estudo dos resultados alcançados. De forma geral, o que se pode perceber nas diferentes tendências apontadas nos Relatórios, é a tentativa de conciliar a aplicação dos princípios firmados ao longo do processo de discussão com os limites impostos pela legislação vigente. Nesse sentido, em várias Instituições têm-se assistido à tentativa de amenizar os efeitos da

de Pedagogia, preservando todas as suas atuais funções, através do que o grupo chamou de “flexibilização curricular”.

⁶³ Não há indicações se, por ocasião da discussão que resultou na elaboração desse documento e até início da década de 90, os participantes do movimento estavam considerando Pedagogia nos termos formulados por Saviani ou seja, Pedagogia enquanto “teoria geral da educação”. Se é que houve essa influência, pode-se afirmar que, diferentemente do Comitê, o entendimento corrente era o de estabelecer a correspondência direta entre a afirmação da especificidade da Pedagogia, enquanto campo de conhecimento, com o Curso de Pedagogia, enquanto instância formadora dos estudiosos desse campo. Reconhecia-se, porém a necessidade dos demais licenciados também aterem-se aos estudos sobre educação, tanto que se preservou a idéia da base comum nacional. Nesse caso, não estaria nessa correspondência direta, a causa do impasse a respeito da identidade do Curso de Pedagogia que se reinstalou a partir daí? A respeito da definição da Pedagogia vide: SAVIANI. Contribuição ... op. cit. p.13-22.

“concepção tecnicista” de educação produzidos pelo Parecer C.F.E. nº 252/69⁶⁴.

Nas marchas e contra-marchas do movimento, as inúmeras alternativas em conflito - tanto em termos dos profissionais a serem formados quanto da estrutura do Curso para formá-los - levaram ao esgotamento das possibilidades de se encontrar a identidade do Pedagogo pela via das atividades profissionais em função do mercado de trabalho real e mesmo potencial. Foi se instalando, então, a consciência de que faltava um elemento fundamental para o equacionamento do problema. Passou-se a perceber a relação do que se discutia em nível de estruturação do Curso com a questão da Pedagogia enquanto campo de conhecimento e de investigação. Em outros termos, o que se percebia era que a explicitação das questões referentes à dimensão teórico-epistemológica da Pedagogia poderia oferecer elementos para aclarar as discussões no que concerne à sua dimensão prático-institucional, de forma a nortear, então, a definição da identidade do pedagogo bem como a construção de uma estrutura curricular compatível com as necessidades de sua formação. A esse respeito, os relatórios apontam que alguma discussão começou a ser esboçada mas não chegou a ser enfrentada diante do impasse então encontrado, qual seja, o da identidade da própria Pedagogia enquanto campo de conhecimento. Diante de diferentes concepções de Pedagogia e de suas complexas relações com o campo da Educação, os grupos passaram a encaminhar suas conclusões no sentido de alertar para a necessidade da continuidade de discussão sobre o tema⁶⁵. Em

⁶⁴ V. LIBÂNEO. Que destino os educadores darão à Pedagogia? PIMENTA, S. G. (Coord.). Pedagogia, Ciência da Educação?, 1996, p.114-5. V., também, SILVA. A reforma universitária..., op. cit., p.33-4.

⁶⁵ Vide COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. *IV Encontro Nacional. Documento final*, Belo Horizonte, 1989, p.23 (Mimeogr.). Por esse documento pode-se inferir que o movimento compartilha da idéia da especificidade do campo dos estudos pedagógicos para justificar a manutenção do Curso de Pedagogia. Não há, nos documentos, um posicionamento teórico sobre o assunto.



época mais recente não se tem indicações, através dos documentos considerados, se o movimento tem incorporado, em suas discussões, a produção teórica sobre o assunto, surgida a partir da metade da década de noventa⁶⁶.

Paralelamente a esses encaminhamentos, os princípios do movimento foram sendo aperfeiçoados e atualizados. A partir de 1990, a questão da identidade do Curso de Pedagogia - representada pelo debate sobre as funções do curso bem como sua estruturação - deixa de ser uma das questões centrais do movimento, então sob coordenação da ANFOPE. Considera-se que as divergências estariam superadas uma vez que já se admitia as diferentes opções e experiências locais e regionais⁶⁷. O foco passa a ser, ao invés de temas específicos do Curso de Pedagogia, aquele referente a formação dos educadores em geral: a base comum nacional⁶⁸.

Todavia, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, ao introduzir alguns indicadores visando a formação de profissionais para a Educação Básica trouxe novamente o Curso de Pedagogia

⁶⁶ Tratam-se das obras de: a) GHIRALDELLI JR. *O que é Pedagogia?*, 1996 (versão revista); b) PIMENTA (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?*, 1996; LIBÂNEO. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*, 1998.

⁶⁷ Vide ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. *VII Encontro Nacional: Documento Final*, Niterói, 1994, p.13.

⁶⁸ Vide COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. *V Encontro Nacional: Documento Final*, Belo Horizonte, 1990, p.6. A questão da Base Comum Nacional ocupou grande parte do tempo das discussões do movimento. Considero, em minha análise sobre o assunto, que o movimento se afastou da idéia original do então denominado "núcleo comum" que seria a de pensá-lo, simplesmente, como um conjunto de estudos que fossem comuns a todos os cursos de formação de educadores, estudos esses voltados à compreensão da educação brasileira, considerados, então, com um sentido de formação geral básica. Vide a esse respeito: COMITÊ PRÓ-PARTICIPAÇÃO NA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA - Regional de São Paulo. op. cit., p.16 e 21. Todavia, o esforço de compreensão no que se referia a idéia de Base Comum Nacional resultou em estabelecimento de princípios valiosos para a formação dos educadores, os quais foram sistematizados pela ANFOPE como sua Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, proposta essa encaminhada à Comissão de Especialistas sobre Pedagogia, junto ao MEC, a qual será apresentada mais à frente, neste trabalho.

à pauta das discussões e, com ele, a questão de sua identidade, sendo que, desta vez, envolvida com novas questões.

Assim, a LDB, em seu art. 62, ao introduzir os Institutos Superiores de Educação como uma possibilidade, além das Universidades, de se constituir num dos locais de formação de docentes para atuar na Educação Básica e, em seu art. 63, inciso I, incluir dentre as tarefas desses Institutos a manutenção do Curso Normal Superior destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental, deu margem às especulações a respeito do Curso de Pedagogia continuar ou não mantendo essa função que já lhe vinha sendo atribuída. Porém, as indagações foram mais a fundo quando se deparou com a seguinte possibilidade: qual será, então, a função do Curso de Pedagogia se a resposta à questão acima for negativa, nas instituições que optarem por alocar a formação de profissionais não docentes para a Educação Básica em nível de pós-graduação e não em cursos de graduação em pedagogia, conforme permitido pelo art. 64 da nova LDB? A saída pela via da formação dos profissionais para a Educação Especial também poderia ficar descartada mediante os termos do art. 59, inciso III, que, no que se refere a eles, aponta para a alternativa da especialização, em nível médio ou superior.

Dessa forma, poderia encontrar-se, de forma embutida, na nova LDB, um encaminhamento de extinção gradativa do Curso de Pedagogia no país? Ou, menos que isso, diante das questões referentes à sua identidade, optou-se por não se ir além do que o referido artigo prescreveu sobre ele?

Estabelecido o embaraço, passou a ser grande a expectativa a respeito do futuro do Curso de Pedagogia. Enquanto as Instituições de Ensino Superior passaram a aguardar o encaminhamento do Conselho Nacional de Educação (CNE), pode-se entender que o MEC sinalizou pela manutenção do curso ao

solicitar que as mesmas encaminhem propostas visando sua reformulação⁶⁹. Sabe-se que menos de 20% das Instituições que mantêm o referido curso cuidaram de fazê-lo e que a Comissão de Especialistas de Ensino que trata dos Cursos de Pedagogia junto ao MEC começa a trabalhar a partir desse material enviado. Permanecem, então, várias questões: Qual será a posição dessa Comissão a respeito do curso? A partir da posição das diferentes Comissões, o MEC encaminhará ao CNE as propostas específicas de cada curso ou formulará uma proposta geral a respeito da formação dos educadores em nível superior? E, neste último caso haverá alguma alusão ao Curso de Pedagogia ou, diante das diretrizes gerais, caberá à cada Instituição encontrar a sua saída? Qual será, enfim, o parecer do CNE a respeito do material a ser encaminhado pelo MEC?

Diante do exposto, pode-se concluir que, por mais uma vez, não será fácil decidir a respeito do encaminhamento a ser dado ao Curso de Pedagogia.

E qual a posição das principais representações do movimento de discussão a respeito dos Cursos de Formação de Educadores, sobre essa situação?

A partir dos anos noventa, a ANFOPE foi desenvolvendo idéias voltadas à estruturação global dos cursos de formação de educadores, envolvendo uma concepção de escola única como instância de formação, e contando, como apoio, o entendimento que foi-se fazendo a respeito da Base Comum Nacional⁷⁰. De acordo com essa abordagem e em reação aos recentes temas colocados pela nova legislação educacional a partir de 1995, a ANFOPE tem

⁶⁹ Cf. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto - MEC. Secretaria de Educação Superior - SESu. Departamento de Política do Ensino Superior - DEPEs. *Ofício Circular nº 014/98*.

⁷⁰ A respeito de uma sistematização mais cuidada da dessas idéias que, segundo o próprio autor, foram geradas no interior do movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e apresentadas segundo sua própria percepção, vide: FREITAS. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*. Brasília, ano 12, n.54, 1992, p.3-22.

encaminhado suas formulações na direção de uma política educacional global de formação e profissionalização do magistério, no sentido de tratar, simultaneamente, vários aspectos: formação inicial (incluindo o "locus" dessa formação), condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada⁷¹. No caso específico das sugestões solicitadas pelo MEC, a ANFOPE, em seu IX Encontro Nacional realizado em Campinas, em agosto do corrente ano, formulou o documento intitulado "Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação"⁷².

Esse documento indica que o *locus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior são as Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação, os quais devem ter suas estruturas repensadas. Consequentemente, o entendimento é o de manutenção do Curso de Pedagogia e demais Licenciaturas, aos quais também se aplica a necessidade de revisão. A orientação vai no sentido de superar, no caso do primeiro, a fragmentação entre suas habilitações e, em se tratando de todas as Licenciaturas, a dicotomia atualmente existente entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciados. Esses são os únicos limites fixados no documento no que concerne às questões estruturais, uma vez que o mesmo se encaminha na direção de que as próprias instituições formadoras organizem suas propostas curriculares, orientadas por indicações gerais a todos os cursos, destacando-se entre essas a da Base Comum Nacional e a da consideração da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.

A partir daí, o documento apresenta, então, suas orientações a respeito dos seguintes itens: perfil do profissional da educação, competências e áreas

⁷¹ ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. *Documento Final*: IX Encontro Nacional, Campinas, 1998, p.25.

⁷² *Idem*, p.51-4.



de atuação, eixos norteadores da Base Comum Nacional, princípios e componentes para organização curricular, e, por fim, duração dos cursos.

Quanto às áreas de atuação, a ANFOPE especifica as seguintes: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação para portadores de necessidades especiais, Curso Normal), Educação Profissional, Educação não-formal, Educação Indígena, Educação à Distância.

Quanto aos Eixos Norteadores da Base Comum Nacional a ANFOPE define os seguintes: sólida formação teórica, unidade entre teoria/prática, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar e articulação entre formação inicial e continuada.

Orientado dessa maneira, ao mesmo tempo em que a ANFOPE sintetiza suas principais formulações, contruídas e aperfeiçoadas ao longo dos anos, reafirma a manutenção do Curso de Pedagogia no conjunto dos cursos de formação de educadores, deixando, porém, em aberto, a estruturação a ser dada a eles, bem como as funções a serem preenchidas pelo Curso de Pedagogia.

Foi outra, porém, a postura do *Grupo de Trabalho: Pedagogia*, em seu Relatório, por ocasião do V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, ocorrido em Águas de São Pedro, em novembro de 1998⁷³.

Embora afirme, também, a universidade como espaço privilegiado para formação do professor, é apenas em relação ao Curso de Pedagogia que recai a preocupação do grupo. E trata de definir não apenas sua identidade, como

⁷³ Vide V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, *Relatório do GT 3: Pedagogia*, Águas de São Pedro, 1998. (Mimcogr.).



também suas funções, chegando mesmo a fazer orientações metodológicas a respeito de sua organização curricular.

Assim, o grupo entende que a identidade do Curso de Pedagogia "caracteriza-se pela centralização na teoria acerca da prática relativa ao processo educativo, onde quer que esse processo ocorra..."⁷⁴. Consequentemente, quanto às suas funções, considera como "próprio da Pedagogia formar professores de educação infantil, de 1ª a 4ª séries e escola normal (quando esta existir) e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas ou outras"⁷⁵. Acrescenta, ainda, a preparação do pedagogo para lidar com a demanda de portadores de necessidades educacionais especiais, além de propor que o curso supere a cisão entre as funções organizativas e gestionárias da escola e as funções docentes.

Tais funções, segundo o grupo, devem ser desenvolvidas através da flexibilização curricular, cuidando-se para que o pedagogo seja, em primeiro lugar, um professor.

Quanto à sua organização curricular, o grupo indica a superação da disciplinarização. Cumpre, por fim, ao curso, "produzir conhecimento na área de educação, através do movimento da reflexão sobre as teorias, sua inserção na prática pedagógica e reflexão sobre essa prática"⁷⁶.

Assim, para o GT3: Pedagogia, deve-se, não apenas preservar as atuais funções do Curso de Pedagogia, como também acrescentar-lhe outras, voltadas ao trabalho não escolar.

⁷⁴ Idem, p.1.

⁷⁵ Idem, p.2.

⁷⁶ Idem, p.2.

Além das propostas aqui apresentadas a Comissão de Especialistas deverá considerar muitas outras provenientes de várias Instituições de Ensino Superior, além de outras entidades. Qual será sua posição? E a do MEC? Qual será a formulação do CNE a respeito de tudo isso?

Resta saber, então, se nos diferentes níveis de decisão haverá referências teóricas embasando as escolhas. Ou será que estas estarão apenas respaldadas por jogo de forças e de interesses?

Enfim, haverá espaço para as Instituições de Ensino Superior definirem seu sistema de Formação de Profissionais da Educação? Ou será que todo esse processo de discussão resultará no "engessamento" desse sistema, contrariando, então, o próprio espírito da nova LDB?

Disso tudo resultará o futuro do Curso de Pedagogia no Brasil. E, dependendo do que se possa decidir, dentro de mais alguns anos não estaremos nós a discutir a respeito da identidade desse curso, mas sim uma nova geração de educadores, que poderá se ver debruçada sobre essa velha questão. Isso, se dispuserem da paciência e a perseverança que nós temos tido...

CONCLUSÃO

REGULAMENTAÇÕES, INDICAÇÕES E PROPOSTAS:

CONTRADIÇÕES E PROJEÇÕES



CONCLUSÃO

REGULAMENTAÇÕES, INDICAÇÕES E PROPOSTAS:

CONTRADIÇÕES E PROJEÇÕES

Históriu-se, neste trabalho, a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil, com o objetivo de apresentar os principais elementos que pudessem aclarar alguns problemas relativos à sua identidade. Tais problemas têm acompanhado todo o seu desenvolvimento, manifestando-se, de maneira mais acentuada, nos questionamentos formulados nos momentos críticos, momentos estes que correspondem às fases de preparo de suas reformulações. Encontram-se nesses casos tanto as efetivamente implantadas quanto as que, apesar de projetadas, foram sustadas antes de sua oportunidade de implantação, além daquelas elaboradas no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores, visando mobilizar e expandir a participação dos educadores e estudantes, ou mesmo seu encaminhamento às instâncias governamentais de decisão sobre o assunto.

Com essa intenção, elegeu-se a estrutura curricular como foco de análise e, nesse sentido, tanto as regulamentações do curso foram consideradas, quanto as indicações e propostas visando sua reformulação. Isto porque, no caso do Curso de Pedagogia, se, até 1972, sua história encontra-se vinculada aos documentos que o criaram e o reformularam oficialmente, a partir de 1973 ela passa a ser feita, também, das reações



dos envolvidos com o curso às Indicações formuladas no âmbito do então Conselho Federal de Educação (CFE). Após 1978, o foco de atenção é deslocado em direção às propostas produzidas no interior dos movimentos que visavam a reformulação dos cursos de formação de educadores no país. A partir dessas referências, foram três os períodos identificados nessa história do Curso de Pedagogia: o Período das Regulamentações, o das "Indicações" e o das Propostas.

Em cada um desses períodos a questão da identidade se apresentou com características distintas, porém não excludentes.

O *Período das Regulamentações*, de 1939 a 1972 que, por tratar dos documentos efetivamente disciplinadores da organização dos cursos, foi precedido, neste trabalho, por uma análise mais extensiva e se constituiu numa primeira parte do mesmo. Neste período, no que se refere à identidade, predominaram os questionamentos a respeito das funções que foram sendo atribuídas ao curso no decorrer de seu desenvolvimento, bem como das respectivas estruturas curriculares definidas para seu cumprimento. Por isso mesmo, passou a corresponder à fase da *identidade questionada*.

No *Período das "Indicações"*, de 1973 a 1978, em que os encaminhamentos formulados pelo então Conselheiro de Educação Valnir Chagas - visando a reestruturação global dos Cursos Superiores de Formação do Magistério no Brasil - não puderam avançar em seu intento de disciplinar a matéria, a questão da identidade do Curso de Pedagogia se colocou a partir da projeção da identidade do pedagogo. Daí se constituir na fase da *identidade projetada*.

No *Período das Propostas*, de 1979 a 1998, em que vários foram os documentos produzidos no interior do movimento que visava o encaminhamento da reformulação do Curso de Pedagogia, a questão de sua identidade se expressa através da dificuldade quanto ao entendimento a respeito das funções a serem preenchidas pelo mesmo, bem como da estrutura curricular correspondente às diferentes propostas. Daí ser considerada a fase da *identidade em discussão*.

O exame da questão da identidade em cada um desses períodos permite formular as seguintes conclusões sobre o assunto:

1. A análise das três *Regulamentações* do Curso de Pedagogia, que datam de 1939, 1962 e 1969, permite afirmar que, embora elas representem um esforço no sentido de criar e tentar fortalecer a identidade do curso e, conseqüentemente a do próprio Pedagogo, em realidade elas se encontram carregadas de conteúdos que, contraditoriamente, provocam seu contínuo questionamento.

2. Pelo exame do conjunto de *Indicações* formulado pelo então Conselheiro Valnir Chagas, na década de setenta, visando a reestruturação global dos Cursos Superiores de Formação do Magistério no Brasil, pode-se verificar que, contraditoriamente, a identidade do Pedagogo é projetada - ainda que figurando como um tipo de apêndice no contexto da Indicação 70/76 - a partir da extinção do Curso de Pedagogia enquanto tal.

3. O estudo do movimento organizado pelos profissionais e estudantes interessados na discussão a respeito da formação do educador, sobretudo através de suas *Propostas*, possibilita as seguintes observações.

3.1. Desde 1981 dois importantes princípios foram firmados e permanecem orientando o movimento até os dias atuais, ainda que com

outras denominações e com aperfeiçoamento da idéia original: a) o de que todo professor deve ser considerado educador e, portanto, sua formação deve sempre supor uma base de estudos de forma a conduzir à compreensão da problemática educacional brasileira; b) o de que a docência deve se constituir na base da formação profissional de todo o educador.

3.2. Seus encaminhamentos, ainda que respeitando os princípios firmados, oscilaram entre três tipos de opções:

3.2.1. a que propôs uma estrutura de "Cursos de Educação" visando a formação dos profissionais da educação destinados às múltiplas tarefas da educação, sem que houvesse a especificação da manutenção ou não do Curso de Pedagogia;

3.2.2. opções que propuseram a manutenção do Curso de Pedagogia enquanto curso específico;

3.2.3. opção que se limitou a propor "Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação", e que, mesmo prevendo a continuidade do Curso de Pedagogia e demais Licenciaturas, não definiu estrutura curricular a nenhum deles.

3.3. foi mais longa a fase em que predominaram as propostas referentes à manutenção do Curso de Pedagogia - de 1983 até o presente momento - e, obviamente, foi nesse período que o impasse a respeito da "identidade do pedagogo" passou a se revelar com maior intensidade e a ser assumido de maneira explícita.

3.4. A "Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação" encaminhado recentemente pela ANFOPE ao MEC representa um salto qualitativo no que se refere ao



equacionamento das bases para a formação do educador, sobretudo no que se refere aos “Eixos Norteadores da Base Comum Nacional” indicados como ponto de partida “para que as Instituições formadoras organizem suas propostas curriculares”. Tal orientação atende ao princípio de flexibilidade que norteia a nova LBD, assim como, esse documento, no seu todo, supre a necessidade de formulação de um projeto global de formação de profissionais que a Educação Básica está a exigir.

3.5. Em predominando a proposição da ANFOPE junto ao MEC e ao CNE, a reorganização dos cursos será realizada em nível das Instituições formadoras e a *questão da identidade* do curso deverá ser aí equacionada; de outro modo, caso as Diretrizes Curriculares sejam fixadas especificamente para cada um dos cursos, caberá a esse órgãos centrais assumirem uma posição a respeito dessa questão.

3.6. É chegado o momento de decisão e, se o movimento não adotou ou formulou ainda as bases teóricas que possibilitassem o equacionamento da *questão da identidade* do Curso de Pedagogia, tem-se, pelo menos, a demonstração de sua existência e também a consciência, reconhecida no interior do próprio movimento, de que essa questão encontra-se vinculada a uma outra mais profunda e complexa: a *questão da identidade da própria Pedagogia enquanto campo de conhecimento e de investigação*.

3.7. Resta agora intensificar as investigações a respeito desse tema que, na verdade, não é novo, ou, pelo menos tentar estudar as causas de não se ter conseguido até o momento, a despeito de trabalhos publicados sobre o assunto, encontrar resposta à questão da identidade do Curso de Pedagogia no Brasil.



BIBLIOGRAFIA

Documentos oficiais

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei nº 1.190, 4 abr. 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. NÓBREGA, V. L. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Rio de Janeiro: s.n., s.d., v.II, p.562-70.

_____. Decreto-Lei nº 8.530, 2 jan. 1946. Lei orgânica do ensino normal. NÓBREGA, V. L. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Rio de Janeiro: v.I, p.304.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 4.024, 20. dez. 1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. NÓBREGA, V., 1967, p.17-40.

_____. Lei nº 5.540, 28 nov. 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. CARVALHO, G. I. (Org.). *Ensino Superior: legislação e jurisprudência*. 4ª ed. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1973.

_____. Lei nº 5.692, de 11 ago. 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. VASCONCELOS, Pe. J. (Org.). *Legislação fundamental*. Rio de Janeiro: Lisa, 1972.

_____. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. SILVA, C.S.B., MACHADO, L.M. (Orgs.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 478, 8 jun. 1954. Dispõe sobre o registro dos licenciados por Faculdades de Filosofia para o exercício do magistério no curso secundário. Nóbrega, V. L., *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Rio de Janeiro: v.II, p.1018-19.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Superior. Ofício Circular nº 014/98. (Mimiogr.).

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 2/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. (Mimeogr.).

_____. Parecer nº 292/62. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. 14 nov. 1962. *Documenta*, n.10, p.95-100, 1962.



_____. Parecer nº 251/62. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, n.11, p.59-65, 1963.

_____. Parecer nº 252/69. Relator: Valnir Chagas. 11 abr. 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. *Documenta*, n.100 p.101-17, 1969.

_____. Parecer nº 672/69. Relator: Valnir Chagas. 4 set. 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciaturas. *Documenta*, n.105, p.117-18, 1969.

_____. Parecer nº 632/69. Relator: Newton Sucupira. Conteúdo específico da faculdade de educação. *Documenta*, n.105, p.143-58, 1969.

_____. Indicação nº 22/73. Autoria: Valnir Chagas. Trata da Formação do Magistério. CHAGAS, V. *Formação do magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, p.13-26, 1976.

_____. Indicação nº 67/75. Autoria: Valnir Chagas. Trata dos Estudos Superiores de Educação. Aprovação em Plenário: 2 abr. 1975. CHAGAS, V., *Formação do Magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, p.57-77, 1976.

_____. Indicação nº 70/76. Autoria: Valnir Chagas. Trata do preparo de Especialistas em Educação. CHAGAS, V., *Formação do Magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, p.101-38, 1976.

Documentos de Seminários, Encontros e Congressos

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. *VI Encontro Nacional: Documento Final*. Belo Horizonte, 1992. (Mimeogr.).

_____. *VII Encontro Nacional: Documento Final*. Niterói, 1994. (Mimeogr.).

_____. *VIII Encontro Nacional: Documento Final*. 1996. (Mimeogr.).

_____. *IX Encontro Nacional: Documento Final*. Campinas, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. *Seminários regionais: reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação - coletânea*. Brasília: 1982.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Documento final do I Encontro Nacional do

Projeto de reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação. Belo Horizonte, 1983. *Cadernos CEDES*, São Paulo, v.17, p.21-26, 1986.

_____. *IV Encontro Nacional: Documento Final*. Belo Horizonte, 1989. (Mimeogr.).

_____. *V Encontro Nacional: Documento Final*. Belo Horizonte, 1990. (Mimeogr.).

COMITÊ PRÓ-PARTICIPAÇÃO NA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA - Regional de São Paulo. *Proposta alternativa para a reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura* (Ante-projeto). São Paulo, 1981. (Mimeogr.).

CONGRESSO ESTADUAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA. Executiva Paulista de Estudantes de Pedagogia - EPEP. *Anais*. São Paulo, 1967.

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, *Anais*, Águas de São Pedro, 1990. UNESP, 1990.

_____, 2, *Anais*, Águas de São Pedro, 1992. UNESP, 1992.

_____, 3, *Anais*, Águas de São Pedro, 1994. UNESP, 1994.

_____, 3, *Relatórios finais dos grupos de trabalho*, Águas de São Pedro, 1994. UNESP, 1994. (Mimeogr.).

_____, 4, *Textos geradores e resumos*, Águas de São Pedro, 1996. UNESP, 1996.

_____, 4, *Relatório científico*, Águas de São Pedro, 1996. UNESP, 1996. (Mimeogr.).

_____, 5, *Relatório do Grupo de Trabalho sobre Pedagogia* (GT 3: Pedagogia), Águas de São Pedro, 1998. (Mimeogr.).

GRUPOS DE ESTUDO DO I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Relatórios finais. São Paulo, *Educação & Sociedade*, ano 1, n.3, 1979.

Livros, revistas, dissertações e teses

ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

ANDE - Associação Nacional de Educação. *A formação do educador*, s.n.t.



BICUDO, M. A. V., SILVA Jr., C. A. (Orgs.) *Formação do Educador*. São Paulo: Editora da UNESP, v.1., 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. *Formação do educador: a busca da identidade do Curso de Pedagogia*. Brasília: 1987. (Série Encontros e Debates, 2).

_____. *Em Aberto*, Brasília: v.22, 1984.

_____. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n.54, 1992.

_____. *Formação do educador: a busca da identidade do Curso de Pedagogia*. Brasília: 1987, v.2. (Série Encontros e Debates)

BRZEZINSKI, Í. Dilemas institucionais e curriculares do curso de Pedagogia: do professor primário ao professor "primário". In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 7, Goiânia, 1994. *Anais: conferências, mesas-redondas e simpósios*. Goiânia, 1994. v.2, p.324-64.

_____. A formação do profissional na escola. *ANDE*, São Paulo, ano 13, n.20, p.21-29, 1994.

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

BUFFA, E., NOSELLA, P. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1991.

CADERNOS DO CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade. *A formação do educador em debate*. São Paulo, v.2, 1981.

_____. *Licenciatura*. São Paulo, v.8, 1983.

_____. *O profissional do ensino: debates sobre a sua formação*. São Paulo, v.17, 1986.

CAFÉ, M. H. B. A reformulação do curso de Pedagogia. *Inter-Ação*. Goiânia, v.8, p.11-18, 1981.

CANDAU, V. M. F. (Coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

CAPUTO, E. V. *Educação e pedagogia no Estado de São Paulo (1950-1980)*. Um ensaio de ego-história. Marília: UNESP, câmpus de Marília, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação).

CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus - antes, agora e depois?* São Paulo: Saraiva, 1978.

_____. *Formação do magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.

CHAUÍ, M. Em torno da universidade de resultados e de serviços. *Revista USP*. São Paulo, v.25, p.54-61, 1989.

COELHO, I. M. Ensino de graduação: a lógica de organização do currículo. *Educação Brasileira*, Brasília, v.33, p.43-75, 1994.

_____. O ensino de graduação e currículo. *Graduação em Debate*, Curitiba, v.2, 1994.

DIAS DE CARVALHO, A. A. V. Das ciências da educação à ciência da educação. Coimbra. *Revista Portuguesa de pedagogia*, ano 19, p.293-304, 1985.

FERNANDES, F. Universidade e Talento. *Revista Adusp*. São Paulo, out. 1995. Edição Especial.

FREITAS, L. C. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. *Educação & Sociedade*. São Paulo, v.33, p.105-31, 1989.

GARCIA, W. E. (Coord.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

GATTI, B. A. A identidade do pedagogo. *Educ. & Comp.*, Teresina, v.5, n.1/2, 1993.

_____. Estudo prospectivo da licenciatura no Brasil: aspectos legais, institucionais e curriculares. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 7, Goiânia, 1994. *Anais: conferências, mesas-redondas e simpósios*. Goiânia, 1994, v.2, p.314-323.

_____. *Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Departamento de Pesquisas Educacionais, 1996.

GHIRALDELLI Jr., P. *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Porque a grade curricular do Curso de Pedagogia é o que é (ou: quem é quem na tradição dos estudos pedagógicos)*. Piracicaba: 1995. (Mimeogr.).

_____. *A idéia de professor no discurso pedagógico moderno e contemporâneo*. Itajaí, 1996, (Mimeogr.)

_____. *O que é Pedagogia*. 3.ed. rev. e atual. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção primeiros passos, 193)

LEMME, P. *Memórias*. São Paulo: Cortez, Brasília: INEP, 1988, v.1, v.2.



LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da nossa época, 67)

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, L. O. *O impasse na Educação: diagnóstico, crítica e perspectiva*, 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1969.

MENEZES, L. C. (Org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996.

MONARCHA, C. As três fontes da pedagogia científica. *Didática*, São Paulo, n.28, p.41-49, 1992.

PAGOTTO, M. D. S. *A UNESP e a formação de professores*. Campinas: UNICAMP, 1995. Tese (Doutorado em Educação). (Mimeogr.).

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

PIMENTA, S. G. (Coord.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

_____. (Org.). *Didática e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

PINO, I. R. Formação do profissional da educação: uma leitura da nova LDB. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 7, Goiânia, 1994. *Anais: conferências, mesas-redondas e simpósios*. Goiânia: v.2, 1994, p.304-13.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. Centro de Teologia e Ciências Humanas. Departamento de Educação. *A formação do educador: desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981 (Série Estudos, 7).

RABELLO, O., GADOTTI, M. (Coords.). *Redefinição do Curso de Pedagogia*. Brasília: INEP/UNICAMP, 1980.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil - (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAVIANI, D. (Org.). *Didata: a revista do educador. (O que é Pedagogia?)* São Paulo, v.5, 1976.

SERBINO, R. V. et al. (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1996.



- SHEIBE, L. A formação do professor nas licenciaturas. In: ENDIPE - Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino, 7, Goiânia, 1994. *Anais: conferências, mesas redondas e simpósios*. Goiânia: 1994, v.2, p.375-81.
- SILVA, C. S. B. *A Reforma Universitária e o Curso de Pedagogia: determinações e limites*. Didática, São Paulo, v.24, p.31-45, 1988.
- SILVA, J. I. *Formação do educador e educação política*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- SUCUPIRA, N. Da faculdade de filosofia à faculdade de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.51, n.114, p.261-76, 1969.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. *Identidade do pedagogo*. São Paulo: 1996. (Estudos e documentos, 36)
- VEIGA, I. P. A. et al. *Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas e utopias*. Campinas: Papirus, 1997.



ANEXOS



ANEXO 1

DECRETO-LEI N.º 1.190 DE 4 DE ABRIL DE 1939¹

Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, decreta:

CAPÍTULO I

Das finalidades da Faculdade Nacional de filosofia.

Art. 1.º - A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n.º 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

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

CAPÍTULO II

Da Constituição da Faculdade Nacional de Filosofia

Art. 2.º - A Faculdade Nacional de Filosofia compreenderá quatro secções fundamentais, a saber:

- a) secção de filosofia;
- b) secção de ciências;
- c) secção de letras;
- d) secção de pedagogia.

Parágrafo único - Haverá ainda, uma secção especial de didática.

Art. 3.º - A Faculdade Nacional de Filosofia ministrará:

- a) cursos ordinários;
- b) cursos extraordinários.

§ 1º - Os cursos ordinários serão os constituídos por um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma.

§ 2º - Os cursos extraordinários serão de duas modalidades, a saber:

- a) cursos de aperfeiçoamento, destinados à intensificação do estudo de uma parte ou da totalidade de uma ou mais disciplinas dos cursos ordinários;
- b) cursos avulsos, destinados a ministrar o ensino de uma ou mais disciplinas não incluídas nos cursos ordinários.

Art. 4.º - A secção de filosofia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de filosofia.

Art. 5.º - A secção de ciências compreenderá seis cursos ordinários:

- a) curso de matemática;
- b) curso de física;
- c) curso de química;
- d) curso de história natural;
- e) curso de geografia e história;
- f) curso de ciências sociais.

Art. 6.º - A secção de letras compreenderá três cursos ordinários:

- a) curso de letras clássicas;
- b) curso de letras neo-latinas;
- c) curso de letras anglo-germânicas.

Art. 7.º - A secção de pedagogia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de pedagogia.

Art. 8.º - A secção especial de didática constituir-se-á de um só curso ordinário denominado curso de didática.

¹ Fonte: NÓBREGA. Enciclopédia da legislação do ensino. Rio de Janeiro, v.1, p.562-70



CAPÍTULO III
Da organização dos cursos ordinários
SECÇÃO I

DO CURSO DE FILOSOFIA

Art. 9.º - O curso de filosofia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Introdução à filosofia.
2. Psicologia.
3. Lógica.
4. História da Filosofia.

Segunda série

1. Psicologia.
2. Sociologia.
3. História da filosofia.

Terceira série

1. Psicologia.
2. Ética.
3. Estética.
4. Filosofia geral.

SECÇÃO II
DO CURSO DE MATEMÁTICA

Art. 10.º - O curso de matemática será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Análise matemática.
2. Geometria analítica e projetiva.
3. Física geral e experimental.

Segunda série

1. Análise matemática.
2. Geometria descritiva e complementos de geometria.
3. Mecânica racional.
4. Física geral e experimental.

Terceira série

1. Análise superior.
2. Geometria superior.
3. Física matemática.
4. Mecânica celeste.

SECÇÃO III
DO CURSO DE FÍSICA

Art. 11.º - O curso de física será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Análise matemática.
2. Geometria analítica e projetiva.
3. Física geral e experimental.

Segunda série

1. Análise matemática.
2. Geometria descritiva e complementos de geometria.
3. Mecânica racional.
4. Física geral e experimental.

Terceira série

1. Análise superior.
2. Física superior.
3. Física matemática.
4. Física teórica.



SECÇÃO IV
DO CURSO DE QUÍMICA

Art. 12.º - O curso de química será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. Física geral e experimental.
3. Química geral e inorgânica.
4. Química analítica qualitativa.

Segunda série

1. Físico-química.
2. Química orgânica.
3. Química analítica quantitativa.

Terceira série

1. Química superior.
2. Química biológica.
3. Mineralogia.

SECÇÃO V
DO CURSO DE HISTÓRIA NATURAL

Art. 13.º - O curso de história natural será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Biologia geral.
2. Zoologia.
3. Botânica.
4. Mineralogia.

Segunda série

1. Biologia geral.
2. Zoologia.
3. Botânica.
4. Petrografia.

Terceira série

1. Zoologia.
2. Botânica.
3. Geologia.
4. Paleontologia.

SECÇÃO VI
DO CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

Art. 14.º - O curso de geografia e história será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Geografia física.
2. Geografia humana.
3. Antropologia.
4. História da antiguidade e da idade média.

Segunda série

1. Geografia física.
2. Geografia humana.
3. História moderna.
4. História do Brasil.
5. Etnografia.

Terceira série

1. Geografia do Brasil.
2. História contemporânea.
3. História do Brasil.
4. História da América.
5. Etnografia do Brasil.



SECÇÃO VII
DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Art. 15.º - O curso de ciências sociais será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. Sociologia.
3. Economia política.
4. História da filosofia.

Segunda série

1. Estatística geral.
2. Sociologia.
3. Economia política.
4. Ética.

Terceira série

1. Sociologia.
2. História das doutrinas econômicas.
3. Política.
4. Antropologia e etnografia.
5. Estatística aplicada.

SECÇÃO VIII
DO CURSO DE LETRAS CLÁSSICAS

Art. 16.º - O curso de letras clássicas será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Língua latina.
2. Língua grega.
3. Língua portuguesa.
4. Literatura portuguesa.
5. Literatura brasileira.

Segunda série

1. Língua latina.
2. Língua grega.
3. Língua portuguesa.
4. Literatura grega.
5. Literatura latina.

Terceira série

1. Língua latina.
2. Língua grega.
3. Língua portuguesa.
4. Literatura grega.
5. Literatura latina.
6. Filologia românica.

SECÇÃO IX
DO CURSO DE LETRAS NEOLATINAS

Art. 17.º - O curso de letras neolatinas será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Língua latina.
2. Língua e literatura francesa.
3. Língua e literatura italiana.
4. Língua espanhola e literatura espanhola e hispano-americana.

Segunda série

1. Língua latina.
2. Língua portuguesa.

3. Língua e literatura francesa.
4. Língua e literatura italiana.
5. Língua espanhola e literatura espanhola e hispano-americana.

Terceira série

1. Filologia românica.
2. Língua portuguesa.
3. Literatura portuguesa e brasileira.
4. Língua e literatura francesa.
5. Língua e literatura italiana.
6. Língua espanhola e literatura espanhola e hispano-americana.

SECÇÃO X

DO CURSO DE LETRAS ANGLO-GERMÂNICAS

Art. 18.º - O curso de letras anglo-germânicas será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Língua latina.
2. Língua inglesa e literatura inglesa e anglo-americana.
3. Língua e literatura alemã.

Segunda série

1. Língua latina.
2. Língua portuguesa.
3. Língua inglesa e literatura inglesa e anglo-americana.
4. Língua e literatura alemã.

Terceira série

1. Língua portuguesa.
2. Língua inglesa e literatura anglo-americana.
3. Língua e literatura alemã.

SECÇÃO XI

DO CURSO DE PEDAGOGIA

Art. 19.º - O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira serie

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação.

SECÇÃO XII

DO CURSO DE DIDÁTICA

Art. 20.º - O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.

4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação.

CAPÍTULO IV

Da organização dos cursos extraordinários

Art. 21.º - A Faculdade Nacional de Filosofia organizará cursos de aperfeiçoamento e avulsos, na medida de suas possibilidades técnicas e dos recursos financeiros e ela atribuídos.

CAPÍTULO V

Das cadeiras e do pessoal docente e administrativo

Art. 22.º - As disciplinas ensinadas nos cursos ordinários da Faculdade Nacional de Filosofia constituirão matéria das seguintes cadeiras:

- I – Filosofia.
- II – História da Filosofia.
- III – Psicologia.
- IV – Sociologia.
- V – Política.
- VI – Estatística geral e aplicada.
- VII – Complementos de matemática.
- VIII – Análise matemática e análise superior.
- IX – Geometria.
- X – Mecânica racional, mecânica celeste e física matemática.
- XI – Física geral e experimental.
- XII – Física teórica e física superior.
- XIII – Química geral e inorgânica e química analítica.
- XIV – Química orgânica e química biológica.
- XV – Físico-química e química superior.
- XVI – Biologia geral.
- XVII – Zoologia.
- XVIII – Botânica.
- XIX – Geologia e Paleontologia.
- XX – Mineralogia e petrografia.
- XXI – Geografia física.
- XXII – Geografia humana.
- XXIII – Geografia do Brasil.
- XXIV – História da antiguidade e da idade média.
- XXV – História moderna e contemporânea.
- XXVI – História da América.
- XXVII – História do Brasil.
- XXVIII – Antropologia e etnografia.
- XXIX – Economia política e história das doutrinas econômicas.
- XXX – Língua e literatura latina.
- XXXI – Língua e literatura grega.
- XXXII – Língua portuguesa.
- XXXIII – Literatura portuguesa.
- XXXIV – Literatura brasileira.
- XXXV – Filologia românica.
- XXXVI – Língua e literatura francesa.
- XXXVII – Língua e literatura italiana.
- XXXVIII – Língua espanhola e literatura espanhola e hispano-americana.
- XXXIX – Língua inglesa e literatura inglesa e anglo-americana.
- XL – Língua e literatura alemã.
- XLI – Psicologia educacional.
- XLII – Estatística educacional.
- XLIII – Administração escolar e educação comparada.
- XLIV – História e filosofia da educação.
- XLV – Didática geral e especial.



Art. 23.º - Cada cadeira, de que trata o artigo anterior, ficará a cargo de um professor catedrático, que poderá dispor, conforme as necessidades do ensino, de um ou mais assistentes.

Art. 24.º - Ficam criados, no Quadro I do Ministério da Educação quarenta e cinco cargos de professores catedráticos, do padrão L.

Art. 25.º - Os cargos de que trata o artigo anterior serão providos por concurso de título e provas.

Parágrafo único - Para o efeito do provimento, funcionará, enquanto a congregação da Faculdade Nacional de Filosofia não dispuser de dois terços de professores catedráticos, a congregação de outros estabelecimentos federais de ensino, escolhida, em cada caso, pelo ministro da Educação.

Art. 26.º - Não estando uma cadeira efetivamente provida, por concurso de títulos e provas, far-se-á interinamente o seu provimento ou admitir-se-á pessoa contratada para o exercício da função a ela correspondente.

Art. 27.º - Os assistentes serão admitidos, no caráter de extranumerários, por indicação do professor catedrático, e serão sempre de sua confiança.

Art. 28.º - A lotação do pessoal administrativo da Faculdade Nacional de Filosofia será fixada no seu regimento.

§ 1.º - O diretor será designado pelo Presidente da República, dentre os professores catedráticos do estabelecimento, e terá a gratificação de função de 9:600\$000 anuais.

§ 2.º - O secretário será designado pelo Presidente da República, dentre os funcionários efetivos do Ministério da Educação, e terá a gratificação de função de 6:000\$000 anuais.

CAPÍTULO VI

Do regime escolar

Art. 29.º - Os alunos da Faculdade Nacional de Filosofia poderão ser de duas categorias:

- a) alunos regulares.
- b) alunos ouvintes.

Parágrafo único - Alunos regulares serão os que se matricularem nos cursos ordinários, mediante exames vestibulares, com a obrigação de freqüência e exames, e com direito a receber um diploma, ou os que se matricularem nos cursos extraordinários, independentemente de exames vestibulares, mas com a obrigação de freqüência e exames, e com direito a receber um certificado. Alunos ouvintes serão os que se matricularem, independentemente de exames vestibulares, para receberem o ensino ministrado nos cursos ordinários ou nos cursos extraordinários avulsos, sem obrigação de freqüência e sem direito a prestar exames ou a receber diplomas ou certificados.

Art. 30.º - A matrícula em cada curso ordinário ou extraordinário será sempre limitada à capacidade das instalações do estabelecimento, não podendo exceder de quarenta o número de alunos regulares de cada série de curso ordinário.

Art. 31.º - O candidato à matrícula como aluno regular, na primeira série de qualquer dos cursos ordinários, deverá:⁽¹⁾

1 - Apresentar, mediante requerimento ao Diretor da Faculdade:

- a) - prova de conclusão dos cursos fundamental e complementar, ou de um dos cursos do colégio;
 - b) - carteira de identidade e atestado de idoneidade moral;
 - c) - certificado de sanidade física e mental;
 - d) - certidão de nascimento, passada pelo oficial do registro civil;
 - e) - documento de quitação com o serviço militar, se for brasileiro em idade militar.
2. - Submeter-se ao concurso de habilitação.

§ 1.º - A exigência da alínea a deste artigo poderá ser substituída, para a inscrição no concurso de habilitação, pelo diploma, devidamente registrado, de qualquer curso superior reconhecido.

§ 2.º - Serão também dispensados, nos termos do parágrafo anterior e com as seguintes restrições:

- a) - os sacerdotes, religiosos e ministros de culto que tenham concluído regularmente os estudos em seminário idôneo, para os cursos de filosofia, letras clássicas, letras neo-latinas, letras anglo-germânicas e pedagogia;

⁽¹⁾ Este art. 31 já está com a redação que lhe deu o decreto-lei n.º 8.195, de 20-11-1945



b) os professores normalistas com o curso regular de pelo menos seis anos e exercício magisterial na disciplina escolhida, para os de pedagogia, letras neo-latinas, letras anglo-germânicas, letras clássicas, geografia e história;

c) os professores já registrados no Departamento Nacional de Educação com exercício eficiente por mais de três anos nas disciplinas do curso em que pretendam matricular-se;

d) os autores de trabalhos publicados em livro, considerados de excepcional valor pelo Conselho-Técnico Administrativo da Faculdade, no curso correspondente ao assunto científico, literário,

filosófico ou pedagógico em apreço. ⁽¹⁾

Parágrafo único – A exigência da alínea **a** deste artigo poderá ser suprida com a apresentação de diploma de qualquer curso superior reconhecido.

Art. 32.º - Sem prejuízo dos candidatos à matrícula em toda a série de um curso ordinário, e uma vez que o permitam os horários, será lícito a qualquer candidato, que satisfaça as exigências do artigo anterior, matricular-se apenas para frequência de exames de certas e determinadas disciplinas.

Art. 33.º - Dos candidatos à matrícula nos cursos de aperfeiçoamento exigir-se-á a apresentação do diploma de bacharel no curso ordinário com eles relacionado.

Art. 34.º - Os candidatos à matrícula nos cursos avulsos deverão satisfazer as exigências constantes das alíneas **a**, **b** e **c** do artigo 31 desta lei.

Art. 35.º - Sem prejuízo dos candidatos à matrícula como alunos regulares, será permitida a qualquer candidato, que satisfaça as exigências das alíneas **a**, **b** e **c** do artigo 31 desta lei, a matrícula como aluno ouvinte, para a frequência de uma ou mais disciplinas dos cursos ordinários ou dos cursos extraordinários avulsos.

Art. 36.º - O ano escolar compreenderá os seguintes períodos:

a) Dois períodos letivos, sendo tanto o primeiro quanto o segundo de três meses e quinze dias.

b) Dois períodos de exames, sendo o primeiro de quinze dias e o segundo de um mês.

c) Dois períodos de férias, sendo o primeiro de quinze dias e o segundo de três meses.

Parágrafo único – O ano escolar começará no dia 15 de março e será observada a seguinte sucessão de períodos: primeiro período letivo, primeiro período de exames, primeiro período de férias; segundo período letivo, segundo período de exames, segundo período de férias.

Art. 37.º - Haverá, em cada ano escolar, um período especial de exames, destinado a exames de segunda época e a exames vestibulares.

Parágrafo único – O período especial de exames ocupará o último mês do segundo período de férias.

Art. 38.º - Para cada disciplina haverá um programa que será elaborado pelo professor catedrático dela encarregado e deverá ter a aprovação do conselho técnico-administrativo.

Art. 39.º - Quando uma disciplina for ministrada em mais de um curso com duração ou finalidade diferente, terá programas diferentes.

Art. 40.º - O ensino será ministrado em aulas teóricas, em aulas práticas e em seminários.

§ 1.º - As aulas teóricas visarão a exposição sistemática das disciplinas.

§ 2.º - As aulas práticas, que se realizarão em laboratórios, gabinetes ou museus, visarão a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos nas aulas teóricas.

§ 3.º - Os seminários serão reuniões periódicas do docente com um grupo de alunos, para a realização de colóquios sobre um tema relacionado com as disciplinas ensinadas.

Art. 41.º - As aulas deverão ser dadas, rigorosamente, de acordo com o horário, pelo professor catedrático ou por quem o substituir, de modo que o programa de cada disciplina seja sempre ministrado na sua totalidade.

Art. 42.º - Os assistentes serão obrigados a comparecer às aulas teóricas e práticas, bem como aos seminários, auxiliando devidamente o professor catedrático.

Parágrafo único – O professor catedrático, ouvido o diretor, poderá encarregar os assistentes de ministrar parte do programa de cada disciplina, bem como, verificando-se a hipótese do artigo 39 desta lei, de ministrar os programas menores, se os houver.

Art. 43.º - Nenhum docente poderá dar mais de três aulas teóricas no mesmo dia.

Art. 44.º - Em cada série de qualquer curso ordinário, os alunos serão obrigados no mínimo a dezoito horas de aulas teóricas e práticas por semana.

Art. 45.º - A frequência às aulas é obrigatória, não podendo entrar em exames o aluno que faltar a trinta por cento do total das aulas teóricas e das aulas práticas, dadas em cada disciplina.

Art. 46.º - Quando uma disciplina constar de duas ou mais séries consecutivas, o seu ensino poderá ser ministrado pelo processo rotativo, uma vez que os estudos da série superior independem dos da série inferior.

Art. 47.º - As disciplinas comuns a mais de um curso, e com idêntico programa, poderão ser ministradas em comum.

CAPÍTULO VII

Dos diplomas e certificados

Art. 48.º - Aos alunos que concluírem seriadamente os cursos ordinários, de que tratam os arts. 9 a 19 desta lei, serão conferidos, respectivamente, os seguintes diplomas de bacharel:

- 1) bacharel em filosofia;
- 2) bacharel em matemática;
- 3) bacharel em física;
- 4) bacharel em química;
- 5) bacharel em história natural;
- 6) bacharel em geografia e história;
- 7) bacharel em ciências sociais;
- 8) bacharel em letras clássicas;
- 9) bacharel em letras neolatinas;
- 10) bacharel em letras anglo-germânicas;
- 11) bacharel em pedagogia.

Parágrafo único - Será conferido o diploma de doutor ao bacharel que defender tese original de notável valor, depois de dois anos pelo menos de estudos, sob a orientação do professor catedrático da disciplina sobre o que versar o seu trabalho.

Art. 49.º - Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado.

Art. 50.º - Aos alunos que concluírem regularmente os cursos extraordinários, ou que forem aprovados em exames de qualquer disciplina cursada na forma do art. 32 desta lei, será dado o respectivo certificado de aprovação.

Parágrafo único - Os certificados de aprovação em todas as disciplinas componentes de um curso ordinário, embora obtidos em épocas diferentes, darão direito ao respectivo diploma de bacharel. O titular deste diploma, ao recebê-lo, fará a restituição dos certificados obtidos.

CAPÍTULO VIII

Das regalias conferidas pelos diplomas

Art. 51.º - A partir de 1 de janeiro de 1943 será exigido:

a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada; ⁽¹⁾

b) para o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras ou da pedagogia, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;

c) para o preenchimento, dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, do diploma de bacharel em pedagogia.

§ 1.º - A aplicação dos preceitos destes artigos se restringe aos diplomas expedidos por estabelecimento federal ou reconhecido.

⁽¹⁾ O prazo estabelecido nesta alínea foi prorrogado até o ano de 1943 ex vi do decreto-lei 5.125, de 22-12-1942, e, posteriormente até 31 de dezembro de 1945, ex vi do decreto-lei 7.664, de 21-6-1945 somente para os candidatos inscritos em concursos abertos até 31 de dezembro de 1942. Nenhum outro dispositivo legal existe dilatando o aludido prazo. Está pois, em plena vigência a condição estabelecida neste artigo 51, como aliás já salientou o Senhor Presidente da República na justificativa de recente veto publicado na pag. 215 e regs. desta Enciclopédia.

§ 2.º - As exigências constantes deste artigo deixarão de vigorar sempre que ficar demonstrada a inexistência de candidatos legalmente habilitados.

§ 3.º - O prazo fixado no presente artigo poderá ser restringido pelos poderes públicos para o efeito da admissão dos docentes dos estabelecimentos de ensino, que administrarem.

§ 4.º - Até a data marcada neste artigo, os diplomas de licenciado serão considerados o principal título de preferência para o provimento dos cargos e funções do magistério, com que se relacionarem.

§ 5.º - Os diplomas de bacharel e doutor, expedidos pela Faculdade Nacional de Filosofia, suprirão a exigência do certificado de conclusão do curso complementar, para a inscrição no concurso de habilitação à matrícula inicial em qualquer dos estabelecimentos brasileiros de ensino superior. ⁽¹⁾

Art. 52 - A lei federal, estadual ou municipal, fixará quais os demais cargos ou funções públicas, cujo preenchimento exija a apresentação dos diplomas de que trata a presente lei.

Parágrafo único - Caberá à lei federal determinar a data a partir da qual será exigido o diploma de licenciado, obtido nos termos da presente lei, para o preenchimento dos lugares de professores catedráticos dos estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras e da pedagogia

CAPÍTULO IX

Das publicações

Art. 53 - Será publicada, pela Faculdade Nacional de Filosofia, uma revista, que deverá sair pelo menos duas vezes por ano, destinada à divulgação dos resultados de suas realizações no terreno do ensino e da pesquisa.

Art. 54 - Além da publicação periódica de que trata o artigo anterior, fará a Faculdade Nacional de Filosofia publicações avulsas com o mesmo objetivo.

CAPÍTULO X

Das taxas

Art. 55 - Serão cobradas Pela Faculdade Nacional de Filosofia as seguintes taxas:

- a) inscrição em exames vestibulares, 40\$000;
- b) matrícula em cada série do curso ordinário, 50\$000;
- c) freqüência em cada série do curso ordinário, 120\$000;
- d) matrícula anual em cada disciplina de curso ordinário, na hipótese do art. 32 desta lei, 50\$000;
- e) freqüência anual em cada disciplina de curso ordinário, na hipótese do art. 32 desta lei, 50\$000;
- f) matrícula anual em cada curso extraordinário, 50\$000;
- g) freqüência anual em cada curso extraordinário, 50\$000;
- h) matrícula anual para aluno ouvinte, 80\$000.

Parágrafo único - As taxas relativas aos demais atos da vida escolar serão idênticas às exigidas pela Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil.

CAPÍTULO XI

Disposições gerais e transitórias

Art. 56 - Os assuntos de ordem administrativa ou didática não regulados, de modo especial, na presente lei, serão regidos pela legislação federal do ensino superior em geral.

Art. 57 - Haverá tantos programas de didática especial quantos são os cursos discriminados nos arts. 9 a 19 desta lei. Os alunos serão obrigados a seguir o programa correspondente ao curso de bacharelado que hajam concluído.

Art. 58 - Os bacharéis em pedagogia, que se matricularem no curso de didática, não serão obrigados à freqüência nem aos exames das disciplinas, que hajam estudado no curso de pedagogia.

Art. 59 - Os estabelecimentos que mantiverem quaisquer dos cursos definidos nesta lei, com autorização ou reconhecimento do Governo Federal, deverão adaptar-se ao regime ora estabelecido, a partir do ano escolar de 1940.

Parágrafo único - Os alunos dos cursos de que trata este artigo seguirão, a partir da mesma época, o novo regime, não sendo obrigados a disciplinas novas introduzidas em séries por eles já cursadas.

⁽¹⁾ Este § 5.º foi introduzido ex vi do decreto-lei 8.195, de 20-11-1945



Artigo 60 – O ano escolar, na Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, iniciar-se-á a 1 de maio, ficando o primeiro período letivo reduzido a dois meses, e aproveitando-se o primeiro período de férias para primeiro período de exames. Os exames vestibulares far-se-ão no mês de abril.

Artigo 61 – O provimento nos cargos de professor catedrático efetivo será feito por concurso de títulos e provas, de acordo com a legislação federal do ensino em vigor.⁽¹⁾

§ 1.º - para a inscrição no concurso destinado ao primeiro provimento efetivo o exercício como catedrático interino por dois anos consecutivos na própria Faculdade poderá suprir a exigência da alínea I do art. 51 do decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931.

§ 2.º - Fica assegurada aos candidatos já admitidos **ex officio** a respectiva inscrição, desde que satisfaçam as demais exigências do art. 51 do Decreto n.º 19.851, referido na parágrafo antecedente.

Art. 62 – As despesas decorrentes da execução desta lei, no corrente ano, correrão por conta da dotação constante da sub-consignação 11 da verba 3 do orçamento vigente do Ministério da Educação.

Art. 63 – Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 64 – Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 4 de abril de 1939, 118º da Independência e 51º da República.

Getúlio Vargas
Gustavo Capanema

⁽¹⁾ Este art. 61 já está com a nova redação que lhe deu o decreto-lei 8.195, de 20-11-1945.



ANEXO 2

PARECER CFE N.º 251/62¹

Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia

1. O Curso

O curso de Pedagogia é um dos mais controvertidos dentre os que se incluem no plano das nossas Faculdades de Filosofia. Há os que propugnam pela sua extinção, partindo de que lhe falta conteúdo próprio, em oposição aos que lhe tomam a defesa simplesmente hipertrofiando esse conteúdo. Os primeiros escudam-se no exemplo de países onde os estudos pedagógicos já ultrapassaram totalmente o nível médio, enquanto os últimos se atêm a uma perspectiva estática da nossa realidade que lhes não permite divisar além dos esquemas pré-estabelecidos. O certo é que uns e outros assiste alguma parcela de verdade, porquanto a posição destes, correta no presente, deverá no futuro conduzir à daqueles.

Com efeito, se nos fixarmos na experiência de sistemas em que a formação do próprio mestre-escola já é feita em estabelecimentos de ensino superior, a existência de um curso especial de Pedagogia certamente não há de ter sentido. Não o terá porque inexistem, ou se encontram em vias de extinção, as escolas normais de grau médio cujos professores entre nós ainda se preparam nesse curso; e como a formação do magistério para o ensino de primeiro e segundo níveis rapidamente se unifica, o que ali vamos encontrar são faculdades destinadas exclusivamente ao ensino superior de Educação: nos Estados Unidos, os **Teacher's Colleges** ou mesmo os **colleges** das universidades, tendo as **normas schools** começando a desaparecer já muito antes de 1.910; na Inglaterra, os **Training Colleges** e os departamentos ou escolas de Educação das universidades, onde não apenas se formam os novos mestres como se recuperam os professores não qualificados das escolas primárias e secundárias; e assim por diante. Consequentemente, a formação dos administradores e demais especialistas de Educação já pôde, em alguns desses países, ser deslocada inteiramente para a pós-graduação. Mas essa generalizada elevação de nível, longe de constituir fenômeno isolado, resultou de correspondente elevação ocorrida na educação do homem comum, que passou da escola elementar para a secundária.

O nosso curso de Pedagogia, ao ser criado, também assinalou uma elevação de nível: não certamente do primário para o médio, porém do analfabetismo como norma para uma escolaridade de quatro anos. Longe de nos afirmar que isso já tenha sido alcançado ou esteja pelo menos em vias de sê-lo, mas tão-somente sublinhar a coincidência da instituição do curso com o propósito de promover essa elevação, cuja prática efetiva ora se prevê para 1.970. Na realidade, pouco se fez neste sentido, se tornarmos ao País em conjunto; e em conseqüência – porque um fato decorre sempre do outro – grande parte, senão a maior, do magistério que serve às atuais escolas elementares ainda é constituído de professores com formação primária. A verdade é que nos encontramos num estádio em que o próprio curso de Pedagogia ainda nos chega ressonâncias de solução “avançada”; e queremos crer não ter sido por outra razão que o legislador de 1.961 deu particular ênfase aos “cursos pedagógicos” no art. 59, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases.

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor ainda representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüente formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida – e comece a ser ultrapassada – talvez antes de 1.970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, um esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo de Educação. O curso de Pedagogia terá então de ser

¹ BRASIL. Conselho Federal De Educação. Parecer n.251/62. Relator: Valnir Chagas. Acompanha a Resolução que fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. *Documenta*, n.11, p.59-65, 1963.



redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário.

2. Currículo Mínimo

A fixação de um currículo mínimo de Pedagogia tem a seu favor, como elemento de facilitação, a significativa concordância que já existe, no Brasil e no estrangeiro acerca do que deva constituir o núcleo de conhecimentos a exigir de um profissional da Educação preparado em nível superior. Se compararmos entre si os planos adotados em sistemas como os da França, da Inglaterra, dos Estados Unidos e da União Soviética, veremos que todos eles incluem uma parte comum e outra mais ou menos diversificada. A parte diversificada é obviamente insuscetível de cotejos válidos, embora apresente significativas concordâncias, enquanto a parte comum coincide quanto à inclusão de Psicologia Educacional, Sociologia (geral e educacional), História da Educação e Princípios e Métodos da Educação. Outra não é, neste particular, a orientação tendente a generalizar-se entre nós, a julgar pela análise dos novos currículos já propostos a este Conselho por 22 Faculdades de Filosofia e pela Diretoria do Ensino Superior. Conquanto o material remetido constasse quase sempre de currículos "plenos", o exame, ainda que superficial, das cadeiras ou disciplinas sugeridas leva à conclusão de que o núcleo comum é substancialmente o mesmo. Eis a lista que resulta da sua disposição por critério de frequência:

Psicologia:	geral	2	
	educacional	42	47
		-	
Pedagogia:	princípios	9	
	métodos	36	45
		-	
Filosofia:	geral	10	
	história	11	
	da Educação	16	37
		-	
Sociologia:	geral	15	
	educacional	17	32
		-	
Matemática:	complementos	11	
	estatística	17	28
		-	
Administração	escolar		26
História:	geral	2	
	da Educação	21	23
		-	
Educação Comparada			17
Biologia:	geral	5	
	educacional.....	11	13
		-	
Orientação Educacional			10
Temas brasileiros			3
Higiene Escolar			3
Pesquisa Pedagógica			2

Como se vê, quase 60% das 286 incidências referem-se às quatro matérias sobre cuja importância coincidem os dados do inquérito e os sistemas estrangeiros tomados para comparação: Psicologia, Sociologia, História e "Princípios e Métodos" da Educação. O seu estudo é, realmente, a base de qualquer modalidade de formação pedagógica e constitui, além disto, objeto de habilitação específica na licenciatura. A elas devem acrescentar-se a Administração Escolar, a Didática e matérias de caracterização para definir o tipo, ou os tipos, de profissionais a serem formados, através de opções do estabelecimento ou do aluno, ou de ambos. Nesta última categoria podem-se incluir todas as demais ordens de estudos sugeridas ao Conselho (Estatística, Educação Comparada, Biologia, Orientação Educacional, Temas Brasileiros, Higiene Escolar, Pesquisa) e outras mais especializadas que a realidade está a indicar (Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média).

A **Psicologia da Educação** deve abranger os capítulos de Psicologia Evolutiva (infância e adolescência), Psicologia da Aprendizagem (incluindo obviamente a motivação) e Psicologia Diferencial. A **Sociologia da Educação**, por sua vez, compreende não apenas a parte "educacional"

como os elementos de Sociologia Geral necessários a que o aluno tenha uma visão do campo em que se inserem os estudos pedagógicos. O ideal será que os estabelecimentos ampliem este aspecto da abordagem sociológica, na organização dos respectivos currículos, para dar-lhe o sentido de um autêntico ciclo básico de introdução às ciências sociais. A **História da Educação** deve ser entendida como uma apreciação coerente dos fundamentos históricos que explicam a educação moderna e, dentro desta orientação, conterà uma divisão especial dedicada à História da Educação Brasileira. Os “Princípios e Métodos”, embora representem o denominador-comum de tudo o que se ensina num curso de Pedagogia, serão particularizados e sistematizados na **Filosofia da Educação**. Como entretanto, uma tal síntese só pode ser feita num período mais avançado, é aconselhável que a escola inclua uma “Introdução à Educação”, em correspondência com o que há pouco denominamos ciclo básico, como primeira aproximação do problema dos fins e meios a ser, mais tarde, desenvolvida e aprofundada na Filosofia.

A **Administração Escolar** é o complemento natural da Sociologia. Enquanto, nesta última, se parte da sociedade para a escola, na Administração, para estudar a organização escolar, focaliza-se a própria escola em suas múltiplas conexões com a sociedade. Nesta função de matéria fundamental, ao nível das quatro que vimos de mencionar, a Administração Escolar interessa a licenciados e bacharéis – como lhes interessa, ademais, do ponto de vista estritamente profissional: aos primeiros, por ser lecionada nos cursos normais; e aos últimos, por constituir a base de formação específica do chamado “técnico de educação”. A **Didática** (com Prática de Ensino) está vinculada diretamente à licenciatura, na forma do Parecer n.º 292/62, embora não se ponha em dúvida a utilidade de uma Metodologia do Ensino para o bacharelado. Entretanto, na perspectiva de um currículo apenas **mínimo**, entendemos que a sua obrigatoriedade só tem de ocorrer quando o curso leve concomitantemente aos dois diplomas ou prepare somente licenciados, como é a hipótese do art. 59, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases. Daí por diante, cabe às escolas decidir sobre o assunto.

Finalmente, as **matérias de caracterização** abrangem cinco grupos facilmente diferenciáveis. No primeiro figuram a Biologia e a História da Filosofia, que podem ser acrescidas à Sociologia Geral, esta com o sentido amplo que a pouco defendemos, para configuração de um ciclo básico já então completo e de profundas repercussões no evoluir do curso. No segundo, por sua vez, incluem-se a Estatística e os Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, ambos capazes de enriquecer poderosamente os pressupostos instrumentais da formação profissional, máxima no bacharelado. No terceiro grupo estão a Cultura Brasileira (matéria que se vai impondo neste Conselho e com o qual identificamos os “Temas Brasileiros” constantes do inquérito) e a Educação Comparada para o caso de que pretenda imprimir aos estudos um sentido menos técnico e mais cultural. No quarto – com Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática de Escola Primária e Teoria e Prática de Escola Média – atende-se a possibilidade de preferência para um tipo de formação que vise desde logo ao trabalho num setor determinado. E no quinto grupo, representado pela Introdução à Orientação Educacional, enseja-se um encaminhamento para o “curso especial” em que doravante serão formados os “orientadores de educação”, de acordo com o disposto no art. 63 da Lei de Diretrizes e Bases.

Com estas características, o currículo proposto situa-se em posição equidistante das controvérsias suscitadas em torno do Curso de Pedagogia: se, por um lado, enseja a preparação de um bacharel realmente ajustável a todas as tarefas não-docentes da atividade educacional, prevê o mesmo encaminha a solução mais ambiciosa de que essa preparação venha a fazer-se um dia na pós-graduação; e de outra parte, através da Teoria e Prática da Escola Primária, não apenas torna mais autêntico o professor destinado aos cursos normais como abre perspectivas para futura formação do mestre primário em nível superior. A isto acrescenta-se a sobriedade de um mínimo de sete matérias obrigatórias que possibilita opções, desdobramentos e acréscimos em escala apreciáveis, prestando-se destarte a tantas soluções quantas sejam as exigidas pelas várias situações particulares que hão de surgir.

3. Duração do Curso

Não vemos por que modificar a duração de quatro anos letivos com que vem sendo ministrado o curso de Pedagogia. Adotado a vários lustros, esse prazo – o mesmo seguido na maioria dos sistemas estrangeiros que conhecemos – tem-se revelado bastante satisfatório, a ponto de não ser objeto de críticas mais sérias. Se restrição, neste particular, ainda se faz ao plano em vigor na maior parte de nossas Faculdades de Filosofia, esta visa não ao total de quatro anos, porém ao que chamamos esquema 3+1, por força do qual a licenciatura é mais longa que o bacharelado. Como se a preparação

dos “trabalhadores intelectuais” requeresse menos estudo que a dos professores destinados às escolas de nível médio. Daí propormos a fórmula única de quatro anos, que retoma e generaliza a solução contida na chamada reforma Souza Campos (Dec. Lei 9092, de 26-03-46), praticada até hoje em apenas cinco dentre as quase cem Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras existentes no País.

4. Conclusão

Como conclusão final, apresentamos uma síntese do que foi exposto no projeto de Resolução que temos a honra de submeter à consideração do Conselho.

(a) Valnir Chagas, relator. Anísio Teixeira, Newton Sucupira.

RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia.

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe conferem os arts. 9.º, letra e, e 70 da Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961, e tendo em vista o Parecer n.º 251/62, que a esta se incorpora:

R e s o l v e:

Art. 1.º - O currículo mínimo do Curso de Pedagogia compreende sete (7) matérias assim distribuídas:

1. Psicologia da Educação
2. Sociologia (geral, da Educação)
3. História da Educação
4. Filosofia da Educação
5. Administração Escolar
- 6/7. Duas dentre as seguintes:
 - a) Biologia
 - b) História da Filosofia
 - c) Estatística
 - d) Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica
 - e) Cultura Brasileira
 - f) Educação Comparada
 - g) Higiene Escolar
 - h) Currículos e Programas
 - i) Técnicas Audiovisuais de Educação
 - j) Teoria e Prática da Escola Primária
 - k) Teoria e Prática da Escola Média
 - l) Introdução à Orientação Educacional.

Parágrafo único – Para obtenção do diploma que habilita ao exercício de magistério em curso normais, são também obrigatórias a Didática e Prática de Ensino, na forma estabelecida para a licenciatura em geral.

Art. 2.º - É de quatro anos a duração do Curso de Pedagogia, para o Bacharelado e a Licenciatura.

Art. 3.º - O currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, fixados nessa Resolução, terão vigência a partir do ano letivo de 1963.

(a) Deolindo Couto, Presidente.



ANEXO 3

PARECER n.º 292/62¹

Aprov. em 14-11-1962

Matérias pedagógicas para a licenciatura

Os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio. É desta última parte que nos cabe tratar aqui; e ao fazê-lo temos por suposto que não se há de entender como professor, mesmo “de disciplina”, aquele que apenas cumpre mecanicamente a tarefa de “dar aulas”. Todo professor é basicamente um educador; e só age como tal o que faz de cada ensino particularizado um instrumento para a formação integral do aluno. Em última análise, portanto, o futuro aluno constitui o dado fundamental a ser levado em conta na preparação pedagógica dos licenciados; e a partir dessa constante desdobram-se as soluções em dois planos mutuamente complementares. Num plano decrescente, encara-se a situação ensinar-aprender em seu triplice aspecto de aluno, matéria e método, enquanto num plano crescente focaliza-se o processo educativo como um todo mais amplo em que se inserem as componentes aluno, escola e meio.

O primeiro envolve as relações aluno-matéria e matéria-método, causa de longas controvérsias em que se pretende sempre estabelecer a prevalência de um elemento sobre o outro. Tal, porém, já não ocorre no caso presente. A posição em que nos situamos retira dessas relações qualquer sentido polêmico, visto que se em função do aluno, e *para* ele, é que verdadeiramente existem as matérias, estas valem como ordenações de conhecimentos na medida em que também representam meios para desenvolver-lhe formas positivas de pensamento, sentimento e ação. Na linguagem da fórmula “ensinar-X-a João”, soa-nos tão absurdo o restritivo “ensinar X”, em que se ignora totalmente o aluno ao erigir o conhecimento à categoria de fim em si mesmo, quanto o dispersivo “ensinar a João” de certo pedagogismo que vai desaparecendo em nossos dias. Impossível como é abstrair qualquer desses três elementos, sem produzir mutilações irreparáveis, não vemos como fugir às duas únicas soluções possíveis: a de “ensinar X a João”, admissível em determinadas circunstâncias, e a definição geral de “ensinar a João X”, em que *João* tem precedência sobre X e ambos sobre o *ensinar*. Como este se ajusta a *João* pela via de X, segue-se que desde logo temos como indiscutível a predominância funcional da matéria sobre o método. Afinal, *o que ensinar* preexiste ao *como ensinar* e de certo modo o condiciona, o que não implica negar validade à metodologia teórica e prática da Educação. Do contrário, já não se cogitaria sequer de um treinamento didático, porque este fluiria então, inteiramente, das próprias matérias encaradas como tais.

Afora, portanto, a parte de conteúdo fixada no currículo de cada curso, deve o candidato à licenciatura realizar estudos que o familiarizem com os dois *outros* aspectos imediatos da situação-docente: o aluno e o método. No primeiro caso, em que se tem em vista o tipo especial de aluno da escola média, parece-nos indispensável a Psicologia da Adolescência, cujo ensino absolutamente não exclui, antes supõe, a consideração em plano secundário, como cores de fundo, das demais etapas do desenvolvimento humano. No segundo caso, deve ser focalizado o ato de ensinar com o seu correlato prévio do aprender. Para isso aconselham-se a Didática e a Psicologia da Aprendizagem (incluindo esta obviamente o capítulo de Motivação), além da Prática de Ensino, para trazer o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente. É de estranhar que até agora, entre as exigências oficiais para a formação do magistério, ainda não figurasse a Prática de Ensino com o merecido relevo. O fenômeno talvez se explique como reflexo do próprio meio social, onde não se concebe que uma intervenção cirúrgica – para usar o símile consagrado – esteja a cargo de médico que a faça pela primeira vez e, paradoxalmente, se entrega a educação de uma criança ou de um jovem, ato que tem repercussões para toda a vida, a professores que jamais se defrontaram antes com um aluno.

É certo que a legislação específica de há muito exige um Colégio de Aplicação. A realidade, porém, veio demonstrar a procedência dos receios com que foi recebida tal iniciativa, que

¹ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.292/62. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. 14.nov.1962. *Documenta*, n.10, p.95-100, 1962.



não implicava a obrigatoriedade da Prática de Ensino, porquanto esta se entendia mais como tema de programa do que como objeto de um mínimo curricular. Devendo ser um estabelecimento modelo, de montagem evidentemente custosa e difícil, esse colégio deixou de surgir na maioria das faculdades de filosofia. Mesmo naquelas em que foi criado, o seu funcionamento ou reproduziu a rotina dos educandários comuns, ou dele fez uma autêntica “vitrina pedagógica”, onde os alunos-mestres passivamente assistem, como espectadores, ao que a rigor não lhes é dado fazer. E quando excepcionalmente o fazem, através de aulas artificialmente planejadas, a experiência de cada um se limita, por todo um curso de quatro anos, a duas ou três horas em que assistemeticamente captam, se algo podem captar, aspectos circunstanciais da função de ensinar.

Não se põe em dúvida, com isto, a conveniência de que existam colégios-padrão junto as faculdades onde se formam os professores destinados ao ensino de grau médio. O que se discute é a sua característica de órgãos de aplicação; e o que se pretende, pois, é simplesmente redefini-los como centros de experimentação e demonstração. A Prática de Ensino, esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os “internatos” dos cursos de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente *aplicar* os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação.

É óbvio que não se imagina fique o estudante entregue a própria sorte, cometendo erros e adquirindo vícios que dificilmente se extirparão mais tarde. Esta enfim já é situação atual, que precisamente se pretende corrigir. Ao invés disso, o que se preconiza é o estágio supervisionado, em que o aluno-mestre será assistido por professores especialmente designados para orientá-lo e, quando for o caso, levado a freqüentes observações junto ao Colégio de Experimentação e Demonstração. Assim preparado, e trazendo para discussão a experiência dos seus próprios êxitos e fracassos, transforma-se ele no veículo de uma contínua renovação dos padrões escolares do meio, o que importa numa vantagem a mais como serviço de extensão. Aliás, idéia de um *in-service training* para o magistério é hoje reivindicação generalizada. Nos programas que se delineiam para dar-lhe forma, aparece invariavelmente, por entre as diversidades que ela decerto comporta, a solução do *estágio supervisionado* com utilização crescente das *escolas da comunidade*.

Do segundo plano em que se desdobra a formação pedagógica para a licenciatura, cabe ainda considerar as componentes escola e meio, já que do aluno tratamos anteriormente. A fim de que o futuro mestre conheça a *escola* onde atuará, prescreve-se a Administração Escolar estudada não em profundidade, que para tanto existem cursos mais apropriados, porém como uma fixação de elementos relacionados com os seus objetivos, a sua estrutura e os principais aspectos do seu funcionamento. Para tornar presente a influência do *meio*, que se projeta no comportamento de professores e alunos e define a própria escola, pode-se indicar matéria especial ou fazê-lo indiretamente, através mais uma vez da Administração. Optamos pela segunda hipótese, fiéis ao proposto de fixar um mínimo que, além da sobriedade, tenha a virtude de não interferir demais na parte de conteúdo. Mesmo porque desta forma se torna possível, em estudo para assim dizer introdutório, dar uma visão unitária do binômio escola-sociedade expresso no que imaginamos seja uma autêntica Administração Escolar Brasileira uma administração em que se focalize a escola e em primeiro plano a escola média, pelas suas múltiplas conexões com a comunidade local e nacional.

Em resumo, o mínimo a ser exigido para a preparação pedagógica do licenciado deve abranger:

1. Psicologia da Educação; Adolescência, Aprendizagem.
2. Elementos de Administração Escolar.
3. Didática.
4. Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado.

À primeira vista, este esquema parece reeditar, com algumas atenuações, a sobrecarga dos currículos anteriores; mas isto absolutamente não se verifica. Tais currículos traziam, desde logo, as respectivas disciplinas dispostas pelo mínimo de *anos* ou *séries*. Na solução proposta, que diminui as próprias matérias de um terço, o que se imagina é uma “dosagem” máxima por *semestres*: um semestre para Adolescência, outro para Aprendizagem, um terceiro para Administração e o quarto para Didática, além do estágio supervisionado, num total de cinco semestres – disciplinas que não chegam a constituir um semestre letivo completo, mesmo em regime de tempo parcial. Com isto, a parte pedagógica da licenciatura fica reduzida de um quarto (que ocupa no sistema ainda em vigor) para um

oitavo do período de quatro anos, reservando-se assim mais um oitavo, equivalente a um semestre letivo, para o aprofundamento das especialidades relativas aos diversos cursos.

Daí não se há de inferir que todo o ensino profissional deva ser feito concomitantemente, como um ciclo à parte, e sem qualquer ligação com as matérias do conteúdo. Pelo contrário: o seu desenvolvimento supõe a observância de critérios de hierarquia por força dos quais alguns temas são pré-requisitos de outros. Adolescência e Aprendizagem, por exemplo, situam-se naturalmente antes de a Administração Escolar e Didática; e o estágio apresentará sem dúvida melhor rendimento se iniciado quando o ensino destas últimas estiver pelo menos a meio-caminho. Ademais, é por todos os títulos desaconselhável separar o *como* ensinar do *que* ensinar. A Didática não é “un moulin qui tourne en vide”; é a arte de *ensinar alguma coisa* a alguém ou, na definição clássica de Comenius, “a arte de ensinar tudo a todos”.

Disso resulta, como aliás foi salientado no Parecer n.º 283/62, que já não se concebe um curso exclusivamente de Didática, visto que, até o último semestre do ano terminal (não nos referimos a “série”), sempre estarão presentes matérias de conteúdo. A licenciatura é um grau apenas *equivalente* ao bacharelado, e não *igual* a este *mais* Didática, como acontece no conhecido esquema 3 + 1. O tempo e o esforço utilizados naquela para a formação pedagógica, dentro da duração fixada para o curso, serão no bacharelado empregados para intensificação das respectivas especialidades. Assim, para obter os dois diplomas, terá o aluno de prolongar os estudos pelo tempo correspondente, conforme o plano do estabelecimento, ao aprofundamento dessas especialidades, se for inicialmente licenciado, ou para a sua preparação como professor, se for bacharel.

Como conclusão, reunimos estas considerações no incluso projeto de Resolução, de cujos dispositivos apenas o relativo à Prática de Ensino se aplica à licenciatura em Pedagogia, porquanto as outras matérias estão contidas, com maior amplitude, no currículo já aprovado para esse curso.

(a) Valnir Chagas, relator. Anísio Teixeira, Newton Sucupira.

PROJETO DE RESOLUÇÃO²

PARECER N.º 292

Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura.

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe conferem os art. 9.º, letra e, e 70 da Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1.961, e nos termos do Parecer número 292/62 que a esta fica incorporado,

Resolve:

Art. 1.º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitam ao exercício do magistério em escolas de nível médio, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

1. Psicologia da Educação: Adolescência, Aprendizagem.
2. Didática.
3. Elementos de Administração Escolar.

Parágrafo único - É também obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional.

Art. 2.º - Ao curso de Pedagogia aplica-se apenas, desta Resolução, o disposto no parágrafo único do artigo anterior.

(a) Valnir Chagas, relator. Anísio Teixeira, Newton Sucupira.

ANEXO 4

PARECER N.º 252/69¹

Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia

A revisão dos mínimos de currículo e duração a serem observados nos cursos superiores, em que ora se empenha o Conselho, ocorre num momento em que sensíveis alterações se operam no setor de preparo de especialistas de Educação e dos professores destinados à formação de mestres para a escola primária. Já era tempo de que tal acontecesse, porquanto os estudos pedagógicos regulares, até agora, ou não foram exigidos na maioria de suas áreas específicas ou, quando o foram, experimentaram um desenvolvimento assistemático e vacilante que responde por um atraso que já não há como disfarçar.

-I-

Antes da Lei de Diretrizes e Bases, o Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, tornou obrigatório – juntamente com o diploma de licenciado em Pedagogia para o magistério em cursos normais (art. 51, letra a) – o bacharelado nesse curso para o exercício dos cargos técnicos de Educação (arts. 51, letra c, e 52). A forma genérica então empregada já traía uma visível imprecisão, exatamente porque o planejamento, a organização e a execução do processo educacional ainda não alcançavam níveis de objetiva especialização. O resultado foi que, neste particular, os estudos pedagógicos superiores não tiveram como exercer a influência deles certamente esperada pelos seus criadores. Pelo contrário. Muito na linha de uma tradição clientelista do serviço público brasileiro, atenuou-se gradativamente a exigência do *curso* à medida que os *cargos*, aqui e ali ocupados por profissionais realmente capazes, cresciam em número e ofereciam oportunidades para um emprego mais ou menos rendoso e de obrigação pouco definidas. Essa tendência atingiu tais proporções que, em dado momento, o título de “técnico de Educação” chegou quase ao descrédito.

Aliás, mesmo na parte relativa à formação de professores para o ensino normal, o Curso de Pedagogia encontrou grandes resistências antes de impor-se, ao menos parcialmente, como hoje se verifica. A própria Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946), sete anos depois, praticamente revogou o Decreto-Lei 1.190/39 ao prescrever apenas, para esse efeito, uma “conveniente formação em cursos apropriados, em regra de ensino superior”; e a realidade encarregou-se do resto. No setor privado, por ser menos dispendiosa, a admissão de professores não diplomados ainda continuou por muito tempo a constituir a regra mesmo nas grandes cidades e, no setor público, o clientelismo também se fez sentir, embora com intensidade menor que a verificada no preenchimento dos cargos técnicos.

Em rigor, nesta fase, não se cogitou de planejamento, orientação ou supervisão e muito menos, por motivos óbvios, de certas especializações mais elaboradas cuja necessidade só nos últimos tempos começam a se fazer sentir. Havia apenas, como não podia deixar de ocorrer, inspetores e diretores concebidos em moldes tradicionais. Para os primeiros, assim como para os diretores de escola de 2.º grau, não se tinha previsto qualquer preparo específico em curso regular. Somente para os diretores de escolas de 1.º grau, o citado Decreto-Lei 8.530/46 prescreveu (arts. 3.º, 4.º § 3.º, 11 e 12) a formação em cursos próprios, de nível pós-normal, a funcionarem em “institutos de educação”. Embora outra coisa não seja “um curso pós-normal senão um curso superior”, como já salientávamos no Par. 340/63, o certo é que o legislador de 1946 ainda conservou a atitude de só a custo classificar como tal como uma profissão que não se enquadrasse entre as três ou quatro, ditas “liberais”, cujo estudo no Brasil se iniciou nos primeiros anos do século XIX.

-II-

A Lei de Diretrizes e Bases, apesar do sentido renovador que a caracterizou em vários aspectos, mostrou-se por demais tímida quanto aos profissionais de Educação *stricto sensu*. A sua

¹ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.252/69. Relator: Valnir Chagas. 11.abr.1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Documenta, n.100, p.101-17, 1969.



longa tramitação de quinze anos fez que o texto finalmente aprovado, em que pese aos sucessivos ajustamentos nele introduzidos, ainda se mantivesse muito próximo do projeto original, elaborado na perspectiva de 1946, e deixasse de incorporar as novas tendências que se esboçaram, nesse período, acompanhando as grandes mudanças que então se processaram na vida nacional. Outra vez não se cogitou, direta ou indiretamente, de formar planejadores, supervisores e outros especialistas de cuja ausência já começávamos a ressentir-nos. Os inspetores e diretores de escolas de 2.º grau foram mantidos sem o preparo regular de nível superior exigidos para os professores. Quanto aos primeiros a lei apenas aludia (art. 65) a “conhecimentos técnicos pedagógicos demonstrados, de preferência, no exercício de função de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na função escolar do estabelecimento de ensino”; e em relação aos últimos, vagamente prescrevia (art. 42) que “o diretor ... deverá ser educador qualificado”. Finalmente, para a seleção dos diretores em nível primário, conservou (art. 55) a orientação do Decreto-Lei 8.530/46, já comentado, de estudos a serem feitos em cursos próprios “abertos a graduados em escolas normais de grau colegial”.

O único argumento que se encontra para justificar a orientação adotada, quanto à escola de 2.º grau, é o de certo realismo que tornaria artificial uma solução alheia à rotina da época. Como se a necessidade de administradores não se expressasse por um número dezenas de vezes inferior ao de professores ... Seria então o caso, evidentemente absurdo de não manter a exigência de preparação superior para os professores, se ainda hoje, como é sabido, os que preenchem tal condição não ultrapassam 25% do corpo docente em exercício. Mas isto se fez, aliás corretamente, como uma aspiração a concretizar-se a longo prazo, prevendo-se para a transição (art. 117) um “exame de suficiência” que supriria, como vem suprimindo, a falta de mestres que exibam as novas características. Seria também o caso de não exigir uma formação pós-normal para os diretores de estabelecimentos de ensino primário, os quais ficam assim obrigados a ter preparo realmente superior à vaga “qualificação” requerida dos diretores de escolas médias.

Onde, porém, mais visíveis se tornam as impropriedades da Lei de Diretrizes e Bases, quanto aos profissionais não-docentes de Educação, é na parte relativa aos orientadores. Estes foram classificados em dois tipos: os “do ensino primário” (art. 64), com formação de nível colegial ou pós-normal, e os “do ensino médio” (art. 63), com formação em “*curso especial* a que terão acesso os licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais, bem como os diplomados em Educação Física e os inspetores de ensino”. A prevalecerem os argumentos que estão na base das omissões anteriormente criticadas, não haveria por que exigir dos orientadores “do ensino médio” uma preparação regular; mas esta foi desde logo prescrita, ainda que em moldes pouco aceitáveis. Houve um salto brusco da ausência de preparo regular para a pós-graduação e admitiu-se, ao mesmo tempo, que a um curso pós-graduado tivessem acesso candidatos sem formação específica de grau médio ou superior, como ocorria freqüentemente com os inspetores. Ademais, se nesse curso podiam matricular-se “os diplomados em Educação Física”, não haveria por que torná-lo inacessível a outros profissionais, sobretudo licenciados, mediante aproveitamento de estudos idênticos ou equivalentes.

Foi nesse quadro de referências que teve de situar-se o Par. 251/62, onde se fixam o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. A parte relativa ao magistério normal não ofereceu maiores dificuldades, ensejando mesmo que se lançassem pressupostos para uma futura preparação do mestre primário em grau superior. A formação dos especialistas, entretanto, acabou revestindo uma fluidez que era a da própria lei. O Conselho fez então o que estava ao seu alcance: determinou uma parte comum e outra que levasse aos dois objetivos. Como não era possível determinar áreas obrigatórias de habilitação, deixou-as apenas implícitas na exigência de matérias a serem escolhidas, pelas universidades e escolas, de uma lista mais ou menos variável de opções. Esperava-se que a evolução do mercado de trabalho conduzisse ao passo imediato; mas só como exceção tal aconteceu, exatamente pela falta de validade legal da especificação que se fizesse. Isto explica muito do que hoje se pode considerar imprecisão do Parecer. A Orientação Educacional, por exemplo, foi curiosamente excluída do curso; e a duração estabelecida não apresentou alternativas ajustáveis às características do trabalho educacional, encarado em si mesmo e em função de peculiaridades regionais.

-III-

A Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, representou uma correção no duplo sentido de evitar a fluidez reinante em algumas áreas, como era precisamente o caso da Educação, e fugir à rigidez predominante em outras. À noção tradicional do diploma como algo que “assegura privilégios” ao seu portador a nova lei contrapôs a idéia da formação superior como uma exigência da sociedade

para o trabalho em determinado setor. Assim é que os artigos 18 e 26 empregam a expressão “cursos correspondentes a profissões reguladas em lei”, ao invés de “cursos que assegurem privilégios para o exercício de profissões liberais”, como ainda registrava o art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases. Mas não somente esses “cursos correspondentes a profissões reguladas em lei” serão “reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação” e terão “validade em todo o território nacional” (art. 27); também a terão outros, além deles, que o Conselho venha a criar, por “necessários ao desenvolvimento nacional” (art. 26), ou que “as universidades e os estabelecimentos isolados” organizem “para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional” (art. 18). Não seria realmente possível que a legislação conseguisse acompanhar as transformações e os desdobramentos que, a todo instante, se operam nas profissões de nível superior com aceleração crescente; donde o estabelecimento de mecanismos de reação mais pronta entre a lei e a realidade.

A concepção mesma de curso teria de ser redefinida. Quando, há mais ou menos três décadas, às clássicas “profissões liberais” se acrescentaram as primeiras formas novas de habilitação superior, estas de tal modo foram assimiladas àquelas que acabaram por copiar-lhe a rigidez de preparação única e duração *longa* dos estudos. À medida, porém, que se iam desenvolvendo outras modalidades de graduação, cada vez mais visível se mostrava a inadequação do modelo tradicional e, em dado momento, se tornou urgente uma abertura que a lei por fim veio ensejar. O seu art. 23, com efeito, dispõe que “os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho”. Conquanto aí já se contenha o necessário para a mudança há muito reclamada neste particular, a legislação foi mais longe e, sublinhando a posição adotada, expressamente determinou (§ 1.º do mesmo art. 23) que “serão organizados cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”.

Apesar de tudo isso, possível seria ainda que os estudos permanecessem confinados aos limites de cada curso, como sói ocorrer ainda agora, sem qualquer circulação na mesma área ou em áreas diferentes. Todo o ensino superior poderia então continuar dividido em compartimentos estanques. Prejudicados estariam, em grande parte, os esquemas de curta e média duração, pela natural preferência que os alunos atribuiriam desde logo aos cursos *longos*, se estes não pudessem constituir a segunda etapa de um processo realmente contínuo. Daí o § 2.º do artigo 23: “os estatutos e regimentos” disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos. Esta clara opção de flexibilidade teria de refletir-se na própria habilitação profissional, melhor ajustando-a àquela exigência básica de “modalidades diferentes” (art. 23, *caput*). Para tanto, em vez de identificá-las com o título geral do curso, estabeleceu a lei que o diploma importará “em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo”, o que vale dizer, pelo currículo efetivamente seguido em cada caso, e não por um currículo uniforme abstratamente concebido.

No que toca especificamente à Educação, a Lei 5.540/68 manteve e prolongou a linha iniciada pelo Decreto-Lei 53, de dezoito de novembro de 1.966. Este, no parágrafo único do seu art. 3.º, dispôs que, entre os cursos oferecidos pelas universidades federais, “se incluirão obrigatoriamente os de formação de professores para o ensino de segundo grau e de especialistas de educação”. Não definiu, porém, quais seriam esses especialistas, em face mesmo dos seus propósitos limitados, o que fez prevalecesse ainda a imprecisa legislação anterior. A nova lei, que assumiu características de “diretrizes e bases”, deu o passo imediato e dispôs (art. 30) que “a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior”.

Haverá, portanto, três ordens de habilitação no setor pedagógico, todas com a mesma validade nacional prevista no *caput* do art. 27: (a) as correspondentes a essas especialidades “reguladas em lei”, que estão sujeitas a currículo e duração mínimos fixados por este Conselho, na forma do art.26; (b) as correspondentes a outras especialidades que o Conselho tenha por “necessárias ao desenvolvimento nacional”, também sujeitas a currículos e duração mínimos, de acordo com o mesmo art.26 e (c) as que as universidades e os estabelecimentos isolados resolvam oferecer “para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional”, segundo estabelecem o art. 18. Como, em todos estes casos, o curso poderá “apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração” (art. 23, *caput*), aquilo que antes se chamava

“pós-normal” passa a qualificar-se naturalmente como “superior”, num esquema “de curta duração” agora tornado obrigatório (§ 1.º do art. 23).

Daí (aflorando ainda que de passagem aos aspectos de estrutura) não se há de inferir que os cursos pedagógicos de menor duração, ou mesmo os cursos *completos* de graduação, estejam impedidos de funcionar em Institutos de Educação ou, ao contrário, que somente nestes possam desenvolver-se os estudos superiores para a formação de especialistas – diretores, inspetores, supervisores, etc. – destinados à escola primária. A técnica da reforma é a de não consagrar a antiga correspondência escola-curso, caracterizando-se as escolas como simples *meios* para ministrar disciplinas, não necessariamente todas, que figurem nos currículos dos cursos. Assim, de acordo com os §§ 1.º e 2.º do art. 30, o preparo de professores e especialista de Educação poderá não somente fazer-se nas universidades, “mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos”, como realizar-se em “um estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários”. O tipo de estabelecimento que se organize passa de certo modo a segundo plano, exigindo-se como requisito fundamental que o curso, concebido em moldes que mereçam reconhecimento, seja ministrado sob “coordenação que assegura a unidade dos estudos”.

-IV-

O setor de Educação ajusta-se de fato a estas premissas. A profissão que lhe corresponde é uma só e, por natureza, não só admite como exige “modalidades diferentes” de capacitação, a partir de uma base comum. Não há, em consequência, por que instituir mais de um curso, por quanto, mesmo nas habilitações que as universidades e os estabelecimentos isolados venham a acrescentar, a maior parte das disciplinas se repetirá fatalmente em todas, com pouca ou nenhuma adaptação. A nosso ver, somente quando se ultrapasse o terreno propriamente educacional, em alguns casos, o curso assumirá estrutura e tomará denominação diferente – como um bacharelado em História Geral e História da Educação, ou em Cultura Brasileira e Planejamento Educacional, por exemplo; mas combinações desse tipo já muito elaboradas, devem partir das instituições onde elas possam desenvolver-se com êxito, fixando-se a iniciativa do Conselho nas áreas propriamente pedagógicas. Entendemos que, sob o título geral de *Curso de Pedagogia*, será possível reunir aspectos dos mais variados, numa solução capaz de explorar as virtualidades da nova lei. Para tanto, elaboramos o anexo projeto de Resolução que ora o submetemos à apreciação do Conselho.

Segundo o plano proposto, o curso terá uma parte comum e outra diversificada. A parte comum será praticamente a mesma do Par. 251/62, incluindo aquelas cinco áreas cujo o estudo “é realmente a base de qualquer modalidade de formação pedagógica, podendo além disto constituir objeto de habilitação específica”. A própria *Sociologia Geral*, agora definida como fundamental para todos os cursos situados no campo das Ciências Humanas, já é obrigatória desde 1.962 em Pedagogia; do que, aliás, não se há de concluir possam a Psicologia, a História e a Filosofia da Educação prescindir da sua própria fundamentação *geral*, como suporte para a abordagem pedagógica. Assim, como única modificação neste particular, propomos o acréscimo da Didática: em primeiro lugar, porque as outras matérias sempre convergem para o ato de ensinar, com ela identificado; em segundo lugar, porque imaginamos um esquema em que todos possam lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas; e finalmente, *last but not least*, porque a experiência destes seis anos demonstrou que as universidades e escolas isoladas invariavelmente a incluem nos seus currículos plenos. Para esta parte comum indicam-se, pois, as seguintes matérias:

- 1.1. – Sociologia Geral,
- 1.2. – Sociologia da Educação,
- 2.0. – Psicologia da Educação,
- 3.0. – História da Educação,
- 4.0. – Filosofia da Educação,
- 5.0. – Didática.

A parte diversificada compreende, basicamente, aquelas áreas desde logo mencionadas no art. 30 da Lei 5.540/68, excetuado apenas o Planejamento que será desenvolvido em nível de Mestrado. Para o magistério dos cursos normais e as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, previram-se cinco habilitações que se desdobram em oito com a apresentação das três últimas *também* em curta duração, visando à escola de primeiro grau. Apressamo-nos em reconhecer o muito de contingente que ainda contém nesse escalonamento: de um lado, porque a posição natural das especialidades pedagógicas é sempre a pós-graduação e, de outro, porque já não se ignora hoje que os problemas de organização e controle da escola primária oferecem tanta

complexidade quanto os do ensino médio e superior. Longe, portanto, de corresponder a uma hierarquia intrínseca do trabalho pedagógico em termos de importância e profundidade, a distinção feita prende-se tão-somente às exigências imediatas do mercado de trabalho. Se já agora é possível situar o Planejamento, pois incomparavelmente menor se apresenta o núcleo de profissionais requeridos, não haveria como atender às necessidades de administradores, supervisores e inspetores se o seu preparo nessa fase *inicial*, ficasse adstrito ao Mestrado ou mesmo a cursos *longos* de graduação.

Em posição intermediária enfrenta-se a Orientação Educacional, agora finalmente incluída entre as habilitações pedagógicas sem distribuir-se, como acontecia, por "Cursos Especiais" em que a preocupação de ordem educacional tendia a ser absorvida pelo elemento psicológico. Previu-se apenas uma habilitação para as escolas primária e média, embora seja visível a predominância desta última, ante as características muito próprias que assume a escolarização ao nível da adolescência. No ensino de 1.º grau, o sincretismo do comportamento infantil, levando a uma indispensável globalização das atividades escolares, reduz em muito a importância de um Conselheiro individualizado. O que dia a dia mais se reclama, neste caso, é a formação de melhores professores que, sob coordenação adequada, possam de fato reunir em sua missão a dupla tarefa de instruir e educar. A isto se procurou atender, de uma parte, com o novo tratamento dispensado ao preparo do magistério para os cursos normais e, de outra, com a institucionalização da figura do Supervisor, que se constituiu nos últimos tempos uma das mais felizes experiências do ensino fundamental brasileiro.

Para estas cinco habilitações a serem desenvolvidas em nível de graduação, previram-se onze matérias, que se desdobram em dezessete para ensinar as combinações necessárias em cada caso. Eis a lista daí resultante:

- 1.1. – Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau,
- 1.2. – Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau,
- 1.3. – Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior,
- 2.0. – Princípios e Métodos de Orientação Educacional,
- 3.1. – Princípios e Métodos de Administração Escolar,
- 3.2. – Administração da Escola de 1.º Grau,
- 4.1. – Princípios e Métodos de Supervisão Escolar,
- 5.1. – Princípios e Métodos de Inspeção Escolar,
- 5.2. – Inspeção da Escola de 1.º Grau,
- 6.0. – Estatística Aplicada à Educação,
- 7.0. – Legislação do Ensino,
- 8.0. – Orientação Educacional,
- 9.0. – Medidas Educacionais,
- 10.0. – Currículos e Programas,
- 11.1. – Metodologia do Ensino de 1.º Grau,
- 11.2. – Prática de Ensino na Escola de 1.º Grau (Estágio).

A distribuição dessas matérias pelas várias habilitações, além da parte comum anteriormente referida, será a seguinte:

- a) Orientação Educacional – as dos números 1.1., 1.2., 2.0., 8.0. e 9.0.;
- b) Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus – as dos números 1.1.; 1.2.; 3.1. e 6.0.;
- c) Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus – as dos números 1.1., 1.2., 4.1. e 10.0.;
- d) Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus – as dos números 1.1., 1.2., 5.1. e 7.0.;
- e) Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais – as dos números 1.1., 11.1. e 11.2.;
- f) Administração Escolar, para exercício na escola de 1.º grau – as dos números 1.1., 3.2. e 6.0.;
- g) Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1.º grau – as dos números 1.1., 4.2. e 10.0.;
- h) Inspeção Escolar para exercício na escola de 1.º grau – as dos números 1.1., 5.2. e 7.0..

No que toca às habilitações, cabe notar que todas elas, resultando de curso único, devem supor um só diploma: o de bacharel^(*). Outra vez procurou-se fugir a uma simetria que, no sistema em vigor, falseia o que há de significar com os títulos superiores de Educação. Pelo fato de que, nas áreas “de conteúdo”, o licenciado é um especialista que recebe formação pedagógica para efeito de ensino, - nas áreas pedagógicas, reciprocamente, quem ensina deve ser licenciado ... Como se, no caso, o pedagógico já não constituísse o próprio conteúdo do curso, que outra coisa não é senão o desenvolvimento em anos do que se estuda em meses para a *licença* comum do magistério. Visto, porém, que assim não se entendeu por muitos anos, até mesmo dois diplomas se expedem pela integralização de um só currículo. Para nem mencionar o que acontecia antes do Parecer nº 251/62, quando se ministrava uma curiosa “Didática de Pedagogia” pela simples razão de que havia uma Didática de Matemática, de História ou de Letras ...

Esta fixação de um só título aclara o que há muito já está no consenso dos profissionais de Educação, a saber, que os portadores do diploma de Pedagogia, em princípio, sempre devam ser professores do ensino normal. Exatamente por tal razão foi que, segundo já vimos, a Didática passou a figurar em caráter no currículo mínimo. A partir daí, evidente se afigura que todos os diplomados terão credenciais para lecionar as disciplinas correspondentes (a) à parte comum do curso e (b) às suas habilitações específicas. O ensino para a formação mais diretamente profissionalizante do normalista, o de Metodologia e Prática da escola primária, veio a constituir uma dentre as habilitações, e não mais um diploma especial, como aliás se fez com a Orientação Educacional. Não se incluíram, porém, no magistério dos cursos normais os que obtenham o bacharelado em outra duração, considerando a menor densidade que os estudos alcançam nesses esquemas reduzidos. Tal não impede que as instruções a serem baixadas para registro profissional, à maneira do que ocorre com as atuais licenciaturas de 1.º ciclo, lhes estendam essa prerrogativa nos casos em que haja falta de professores preparados na duração requerida.

Outro aspecto que se procurou deixar mais claramente delineado foi o do exercício de atividades, na escola de 1.º grau, pelos diplomados em Pedagogia. O Par. 251/62 admitiu que, já no fim da presente década, tal problema talvez começasse a suscitar-se nas regiões mais desenvolvidas do País. A previsão confirma-se dia a dia e, à medida que essa tendência adquire alguma nitidez, surgem reações dos professores normalistas, como simples defesa de interesses, e perplexidades se estabelecem em áreas administrativas sobre se isso é técnica e legalmente possível. De que o é legalmente, não há dúvida, porque afinal “quem pode o mais pode o menos”: quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário. Entretanto, a questão não deixa de ter uma certa procedência de ângulo técnico, pois nem todos os diplomados em Pedagogia recebem a formação indispensável ao exercício do magistério na escola de 1.º grau. Para obviá-la, indicou-se o estudo da respectiva Metodologia e Prática, sem, contudo, criar uma habilitação especial que parece prematura. Assim, para os bacharéis que se preparem ao ensino de tais disciplinas em cursos normais, a nova credencial será automática, e poderá ser conseguida por acréscimo pelos demais, incluindo os diplomados em menor duração que, por todos os títulos, são os candidatos ideais para iniciar esta fase mais avançada.

Além das habilitações expressamente previstas na lei, já vimos que outras poderão ser criadas com plena validade quer por este Conselho, ainda sob a forma de currículo mínimo, quer pelas instituições de ensino superior, quer por uma combinação dos dois níveis. Preferiu-se esta última solução, sem prejuízo de posteriores iniciativas, já que o Conselho sempre apreciará os planos elaborados *in concreto*. Não se chegou, assim, a qualquer delineamento curricular nesta parte, apenas admitindo a Resolução que será possível desenvolver como áreas específicas, em nível de graduação ou pós-graduação, -

- a) as matérias pedagógicas da parte comum:
 - Psicologia da Educação,
 - Sociologia da Educação,
 - História da Educação,
 - Filosofia da Educação,
 - Didática;
- b) matérias e atividades da parte diversificada:

(*) Acolhendo embora a idéia de um só diploma, o Plenário aprovou emenda do Cons.º D. Luciano Duarte e fixou (por maioria de votos) como título único o de “licenciado”.

- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau,
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau,
- Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior,
- Estatística Aplicada à Educação,
- Currículo e Programas,
- Medidas Educacionais,
- Legislação do Ensino;
- c) outras matérias ou atividades ainda não mencionadas como, por exemplo:
 - Economia da Educação,
 - Antropologia Pedagógica,
 - Educação Comparada,
 - Técnicas Audiovisuais de Educação,
 - Rádio e Televisão Educativa,
 - Ensino Programado,
 - Educação de Adultos,
 - Educação de Excepcionais,
 - Clínica de Leitura,
 - Clínica da Voz e da Fala,
 - Higiene Escolar,
 - Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica; etc.

Quanto à duração, fixaram-se duas modalidades para as habilitações que se incluam em nível de graduação: 2.200 e 1.000 horas, a serem integralizadas em tempos variáveis de 3 a 7 e de 1,5 a 4 anos letivos, respectivamente. Calculou-se uma semana de aproximadamente 18 horas de trabalho escolar efetivo, reduzindo-se assim em um quarto (1/4) os critérios até aqui em vigor para os setores de Ciências Humanas. Em parte, esta redução decorre dos resultados colhidos com a aplicação da Portaria Ministerial 159/65, que tinha caráter experimental; mas a sua principal motivação foi o dispositivo da nova lei (art. 26) segundo o qual, diversamente do que ocorria no regime da L.D.B., mínimo deve ser o currículo e *mínima*, também, a *duração* que este Conselho venha a estabelecer para os cursos de sua competência. Tudo indica, portanto, que aos acréscimos feitos pelas universidades e escolas no plano de conteúdo deve corresponder algum aumento das horas de trabalho. É possível que as habilitações porventura criadas, além das oito já indicadas, venham a enquadrar-se nestas modalidades básicas; mas nada impede que, se assim for necessário, outros esquemas de tempo lhes sejam traçados.

Algumas condições suplementares foram previstas para complementar a nova sistemática e assegurar-lhe ou facilitar-lhe a implantação. Uma delas, que já se fez praxe neste Conselho, é a exigência de estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações, acrescido de experiência de magistério. Não se entende, com efeito, que o portador de um título profissional de Educação deixe de exibir alguma vivência da especialidade escolhida e, em áreas como a de Orientação Educacional, alguma prática do ato de ensinar, para que sempre convergem todas as atividades escolares ^(*). Outra condição, de certo modo resultante da primeira, é a limitação do número de habilitação a duas áreas de cada vez. Evita-se com isto uma polivalência dispersiva em setores que requerem autenticidade, sem contudo impedir que o diplomado volte à escola para, mediante aproveitamento de estudos anteriores, obter novas habilitações que poderão ser consignadas em apostilas no título inicial.

Esta idéia de aproveitamento de estudos idênticos ou equivalentes, resultante do princípio mais amplo da “educação permanente”, inspira em vários outros pontos o plano apresentado. Ainda em nível de graduação, permitiu-se que os licenciados em geral venham a obter diploma de Pedagogia mediante complementação de estudos que alcance o mínimo de 1.100 horas. Com isto, muitos professores de “disciplinas de conteúdo” que se sintam atraídos pelo trabalho pedagógico *puro* poderão realizar-se mais plenamente, sem repetir o curso em toda a sua duração, trazendo para o novo campo a experiência colhida nos mais variados setores do magistério. Esse enriquecimento alcançará o seu ponto máximo com o preparo em nível de Mestrado, que também se admitiu desde logo. Repetimos que, excetuado o caso particular do Planejamento, se trata de solução que não passa de simples faculdade, porquanto seria impossível saltar bruscamente para a pós-graduação quando, pelo

^(*) O plenário, por maioria de votos, estendeu o requisito de experiência de magistério a outras habilitações.



menos em âmbito nacional, os especialistas de áreas educacionais não exibem sequer a graduação. Em certas regiões do País, contudo, é de supor que a passagem se opere com alguma rapidez, paralelamente aos primeiros ensaios de formação do Professor primário em grau superior.

No momento, e ainda por muito tempo, a fonte principal de recrutamento dos profissionais de Educação será o curso de graduação, unificado pelo que há de comum ao saber pedagógico e diversificado, em grau crescente, pelas habilitações específicas em que ele se desdobra. Em função desta especialidade não apenas de conteúdo e duração, como de objetivos e de níveis, cada matéria ou atividade programada poderá receber tratamento mais ou menos diferente quanto ao sentido, à intensidade ou à extensão, segundo o contexto em que figure. É o caso, por exemplo, da Psicologia da Educação para administradores e para orientadores, ainda que formados em duração idêntica; ou da própria Administração Escolar, para o preparo somente de administradores, se incluída em modalidades diversas de duração; ou da Sociologia, para sociólogos da Educação, se administrada em bacharelado e em mestrado; ou de Currículos e Programas, como disciplina complementar ou como área de habilitação; e assim por diante. Espera-se, portanto, que a estrutura curricular adotada seja orgânica sem tonar-se compacta ou hermética. Daí uma abertura vertical, que segue da habilitação mais modesta à mais ambiciosa, e uma abertura horizontal, que poderá trazer à Educação o influxo vitalizador de outros campos de conhecimento.

O que se apresenta, em suma é mais e é menos que um curso de Pedagogia. É mais, porque visa a cobrir, em amplos traços, as diversas situações concretas que hão de surgir e é menos, porque não passa de um núcleo a desenvolver-se conforme o estilo e as possibilidades de cada instituição. Dificilmente, nos “currículos plenos”, se poderá prescindir de acréscimos e desdobramentos que tornem mais nítidos os contornos do que aí fica apenas esboçado. Os próprios conteúdos surgem revestidos de uma intencional neutralidade: ainda não tem caráter de *disciplinas* e sim de *matérias* (quase diríamos, de “matéria prima”) a serem trabalhadas com maior ou menor propriedade nos vários planos particulares. Esta sobriedade encontra, certamente, a sua primeira explicação no conceito legal de “mínimo”, porém mais se justifica no caso especial dos estudos pedagógicos. Numa hora em que se promove a sua institucionalização em cursos regulares de grau superior, com a necessária especificidade, impõe-se uma atitude experimental que leve os diversos níveis – Ministério, sistemas de ensino e escolas – a uma convergência de que resultem modelos capazes de preservar objetivos comuns e ajustar-se a peculiaridades locais.

Longe de nós, portanto, supor que todas as habilitações já agora possíveis, ou mesmo somente as previstas em lei, venham a ser desde logo oferecidas pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados. De imediato, não se ultrapassará em muitos casos o âmbito da “curta duração”; em outros, já poderão ser atingidos os cursos *completos* de graduação; em alguns, talvez se chegue a esgotar a enumeração legal; e raramente, conforme tudo o indica, se enveredará por formas já muito elaboradas de especialização. Pouco a pouco, estamos certos, o quadro se transformará; mas não será necessário expedir novo currículo mínimo, ou rever o anterior, sempre que em algum lugar se atingir uma nova etapa. É a última característica que esperamos o presente trabalho venha a revestir: a de maior persistência no tempo.

Em anexo, o projeto de Resolução.

S. S., em 6-março-1969.

O Subgrupo: Valnir Chagas – Relator

Newton Sucupira,

Pe. José Vieira de Vasconcellos,

Durmeval Trigueiro.

ANTEPROJETO ANEXO AO PARECER N.º 252/69 (*):

Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia.

(*) Com as modificações de Plenário, feitas ou aceitas pelo relator ou introduzidas por maioria de votos.

O Conselho Federal de Educação, na forma do que dispõe os artigos 26 e 30 da Lei n.º 5 540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista o Par. 252/69, que a esta se incorpora, homologado pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura,

Resolve:

Art. 1.º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

Art. 2.º - O currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitação específica.

§ 1.º - A parte comum abrangerá as seguintes matérias:

- a) Sociologia Geral;
- b) Sociologia da Educação;
- c) Psicologia da Educação;
- d) História da Educação;
- e) Filosofia da Educação;
- f) Didática.

§ 2.º - Nas instituições de organização pluricurricular, a Sociologia Geral se integrará no primeiro ciclo a que se refere o artigo 5.º do Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969.

§ 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3.º:

- a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau;
- b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau;
- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior;
- d) Princípios e Métodos de Orientação Educacional;
- e) Princípios e Métodos de Administração Escolar;
- f) Administração de Escola de 1.º Grau;
- g) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar;
- h) Supervisão da Escola de 1.º Grau;
- i) Princípios e Métodos de Inspeção Escolar;
- j) Inspeção da Escola de 1.º Grau;
- l) Estatística Aplicada à Educação;
- m) Legislação do Ensino;
- n) Orientação Vocacional;
- o) Medidas Educacionais;
- p) Currículos e Programas;
- q) Metodologia do Ensino de 1.º Grau;
- r) Prática de Ensino na Escola de 1.º Grau (estágio).

Art. 3.º - Para cada habilitação específica, serão exigidas as matérias da parte comum e mais as seguintes dentre as enumeradas no § 3.º do artigo anterior:

1. Orientação Educacional – as das letras **a, b, d, n e o**;
2. Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus, – as das letras **a, b, e e l**;
3. Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus, – as das letras **a, b, g e p**;
4. Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus, – as das letras **a, b, i e m**;
5. Ensino das Disciplinas e atividades práticas dos cursos normais – as das letras **a, q e r**;
6. Administração Escolar, para exercício na escola de 1.º grau, – as das letras **a, f e l**;
7. Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1.º grau, – as das letras **a, h e p**;
8. Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1.º grau, as das letras **a, j e m**.

Art. 4.º - O curso de Pedagogia terá como duração mínima:

- a) nas hipóteses de 1(um) a 5(cinco) do art. 3.º, duas mil e duzentas (2200) horas de atividades, devendo ser ministrado no mínimo em 3(três) e no máximo em 7(sete) anos letivos;
- b) nas hipóteses de 6(seis) a 8(oito) do art. 3.º, mil e cem (1100) horas de atividades, devendo ser ministrado no mínimo em 1,5 (um e meio) e no máximo em 4(quatro) anos letivos.

Art. 5.º - Poderão também ser objeto de habilitações específicas no curso de Pedagogia, para o exercício de funções técnicas ou de assessoria, as áreas de estudos correspondentes:

- a) às matérias da parte comum previstas nas letras *b, c, d e f* do § 1.º do art. 2.º;
- b) às matérias e atividades previstas nas letras *a, b, c, l, m, o e p* do § 3.º do art. 2.º;
- c) a outras matérias e atividades pedagógicas incluídas nos planos das instituições de ensino superior.

Parágrafo único - A validade nacional das habilitações admitidas neste artigo dependerá de que sejam os planos respectivos aprovados pelo Conselho Federal de Educação, de acordo com o disposto nos arts. 18 e 27 da Lei 5 540, de 28 de novembro de 1968, e no parágrafo único do art. 9.º do Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969.

Art. 6.º - Será sempre obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a prática das atividades correspondentes às várias habilitações, abrangendo pelo menos 5% (cinco por cento) da duração fixada para o curso em cada caso.

Parágrafo único - Além do estágio previsto neste artigo, exigir-se-á experiência de magistério para as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar.

Art. 7.º - O diploma do curso de Pedagogia compreenderá 1 (uma) ou 2 (duas) habilitações, da mesma ordem de duração ou de ordens diferentes, sendo lícito ao diplomado complementar estudos para obter novas habilitações.

Parágrafo único - A capacitação profissional resultante do diploma de Pedagogia incluirá:

- a) o exercício das atividades relativas às habilitações registradas em cada caso;
- b) o exercício de magistério, no ensino normal, das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e à parte comum do curso (§ 1.º do art. 2.º, letras *b a f*), quando este tiver duração igual ou superior a duas mil e duzentas horas, observados os limites estabelecidos para efeito de registro profissional;
- c) o exercício de magistério na escola de 1.º grau, na hipótese do número 5 (cinco) do artigo 3.º e sempre que haja sido estudada a respectiva metodologia e prática de ensino.

Art. 8.º - As habilitações pedagógicas poderão também ser obtidas:

- a) ainda em nível de graduação, pelos portadores de outros diplomas de licenciatura, mediante complementação de estudos que alcancem o mínimo de mil e cem (1.100) horas;
- b) em nível de mestrado, por licenciados e outros diplomados em áreas afins cujos estudos de graduação hajam alcançado o mínimo de 2 200 (duas mil e duzentas) horas.

Parágrafo único - A formação de especialistas em Planejamento Educacional incluir-se-á, obrigatoriamente, na hipótese da letra *b* deste artigo.

Art. 9.º - As matérias e atividades fixadas para as habilitações pedagógicas poderão ter desenvolvimento diverso conforme os objetivos específicos, a duração e o nível dos estudos em cada caso.

Art. 10.º - As disposições desta Resolução serão obrigatórias a partir de 1970, podendo em casos especiais ser adotadas já no corrente ano letivo.

Art. 11.º - Revogam-se as disposições em contrário.

S.S., em 5-março-1969.

O Subgrupo: Valnir Chagas - Relator, Pe. José Vieira de Vasconcellos, Newton Sucupira, Durmeval Trigueiro.

PARECER DA COMISSÃO CENTRAL DE REVISÃO DOS CURRÍCULOS MÍNIMOS



A comissão Central de Revisão dos Currículos, examinando o projeto de currículo mínimo do Curso de Pedagogia e respectiva duração, apresentado pelo Subgrupo por ele responsável e tendo como relator o Conselheiro Valnir Chagas, é de parecer que o projeto atende às exigências técnicas e às normas fixadas por este Conselho para regular a matéria, recomendando sua aprovação pelo Plenário.

Sala das sessões, em 5 de março de 1969.

- (a) Newton Sucupira, Presidente da Comissão Central.
Valnir Chagas, Coordenador da 3.^a Comissão e Relator.
Henrique Dodsworth Coordenador da 2.^a Comissão.
T. D. de Souza Santos, Coordenador da 1.^a Comissão.
Clóvis Salgado, Coordenador da 4.^a Comissão.

EMENDAS AO ANTEPROJETO DE RESOLUÇÃO NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

1. O Relatório que precede ao projeto de Resolução, elaborado pelo 3.^o Subgrupo da 3.^a Comissão de Reunião de Currículos, constitui uma peça admirável de apresentação do problema, que nos seus antecedentes, que nas perspectivas de solução. Consubstancia essencialmente a organização do Curso de Pedagogia, em relação à *escola*, nos termos do disposto no art. 30 da Lei 5.540, de 1968, que delineia as diferentes modalidades de especialistas no terreno da pedagogia e da administração do ensino.

2. Dentro desse espírito, a doutrina é felicíssima e busca uma sistemática lógica, com a flexibilidade desejada. Ao mesmo tempo, corresponde ao louvável propósito de enriquecimento do complexo quadro de técnicos em educação.

3. Esse propósito de enriquecimento, que merece a simpatia dos educadores, mais interessados no progresso dos estudos de sua área, poderá causar, à primeira vista, algumas dúvidas como o seu aparentemente excessivo volume de estudos, a dificuldade de professores para todas as disciplinas arroladas, os elevados encargos pedagógicos, a escassez do mercado de trabalho para certas habilitações, por sua especialização talvez diluída por demais.

Convém esclarecer: a) quanto ao mercado de trabalho (ainda dos mais pobres) – que a habilitação deve ser em, pelo menos, duas ou três habilitações, facilitando a utilização efetiva dos diplomados; b) quanto à dificuldade de professores para tantas unidades de estudo, – é de conveniência que o § 2.^o do art. 2.^o do projeto de Resolução esclareça que o estabelecimento de ensino ministre as modalidades compatíveis com seus recursos econômicos e docentes; c) quanto à impressão, de ordinário enraizada nos meios escolares, de que as enumerações de *áreas de estudo* correspondem a disciplinas ou matérias, insinuando a presunção de professores correspondentes, que vale a pena substituir, no mesmo parágrafo, a expressão “as seguintes matérias e atividades” pela que ora se propõe: “as seguintes *áreas* de estudo das atividades”.

4. Assim, formulo a **1.^a emenda**:

Art. 2.^o § 2.^o - A parte diversificada compreenderá, conforme as possibilidades docentes e econômicas do estabelecimento e as exigências do mercado local, duas ou mais modalidades de habilitação específica, na forma do art. 3.^o e integradas com as correspondentes áreas de estudo e atividade, adiante enumeradas:

5. Embora a intenção, expressa no *caput* do Projeto de Resolução, pretende restringir-se a profissionais habilitados para *atividades escolares*, nos termos do art. 30 da Lei 5 540, de 68 – necessário se torna considerar que a escola continua *insuficiente* e que a televisão e o rádio educativos estão alcançando, dia a dia, maiores contingentes humanos. Não se faz preciso referir aos impressionantes progressos das telecomunicações, tanta evidência ganharam nos últimos dias, mesmo aos olhos incrédulos de tanta gente. As *emissões educativas* exigem professores adequados, e essa adequação decorre da nova pedagogia, baseada em linguagem diferente e em diferente situação entre aluno e professor. O problema não ficou de todo ausente no brilhante parecer em estudo, pois, à página 13, figuram, como mero exemplo, as *Técnicas Audiovisuais de Educação*. Dado o contexto em que se inserem, limitam-se ao uso do audiovisual na escola, e não a TVE em substituição, concorrência ou complementação dos sistemas de ensino (ora em *déficit* com a faixa etária obrigatória, e *ausente*, em outras faixas, sobretudo quanto à pretendida *educação continuada de adultos*). Em consequência,

mesmo com certa quebra do enquadramento *exclusivo* a que se ateu o Subgrupo, tomo a liberdade de formular a 2.^a emenda:

Onde convier:

- 1) uma habilitação especial em pedagogia da televisão, com a parte comum e com a diversificada, partindo esta de Fundamentos e Técnicas de Comunicação, e compreendendo as matérias das letras *a, e, l, q e r*, especializadas no sentido televisionado;
- 2) **ao art. 3.^o acrescentar:**
 - 1) Fundamentos e técnicas da comunicação;
 - 2) Rádio e Televisão Educativa.

S.S., 7-março-1969 – (a) Celso Kelly.

POR QUE A INSPEÇÃO ESCOLAR NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

Pronunciamento do relator sobre voto em separado do Conselheiro Durmeval Trigueiro. (*)

Em declaração de voto apresentada ao Plenário, o eminente Conselheiro Durmeval Trigueiro propõe que seja eliminada a inspeção do elenco das habilitações pedagógicas, ao tempo em que defende a necessidade de que seja ela definida quanto aos seus princípios e métodos. Em face da dificuldade que encontramos para conciliar as duas proposições, pois não há definir o que antes se elimina, iremos considerá-las isoladamente, como se formuladas em contextos diversos, desenvolvendo em torno de uma e a outra os demais aspectos desta nova e importante contribuição com que S. Excia enriquece os estudos em andamento sobre o currículo mínimo de Pedagogia, antes já valorizados com a sua participação no Subgrupo cujo relatório subscreve.

Em algumas passagens desse voto, a inspeção deveria ser excluída por inútil, visto haver assumido entre nós as características de “guarda ao pé da escola”, e noutras por ilegítima, pois não caberia à União legislar em tal matéria para os Estados. Logo, porém, ela teria de ressurgir ora como correção, ora como assistência técnica, ora associada à supervisão, ora simplesmente transferida à competência dos vários sistemas de ensino. No fundo, outra coisa não se eliminaria a não ser um nome; e para tanto, se fosse o caso, a própria lei deveria ser modificada.

Não nos surpreende este resultado, que muito bem traduz a evolução funcional de há muito experimentada pela inspeção escolar. Cada vez mais nos distanciamos, mesmo no Brasil, daquele inspetor que fiscalizava exames para evitar “cola” e assinava papéis destinados ao cesto. Hoje, com a enorme expansão do ensino em todos os graus, necessita-se em escala crescente de um vigoroso mecanismo de comunicação e avaliação que ligue a superintendência dos sistemas com as suas redes de estabelecimentos para assegurar-lhes dinamicamente a eficiência e unidade. Pouco importa que ao focalizar aspectos particulares dessa atividade complexa, se usem por sinédoque denominações como as de correção, auditoria, orientação, assistência técnica e outras. Na realidade, ela é tudo isso e mais que isso: é um conjunto que se amplia continuamente, acompanhando o desenvolvimento educacional do País e do mundo, a que na lei se deu o nome de *inspeção*.

Neste particular, portanto, estamos, em essência, de pleno acordo com a declaração de voto, que apenas veio tornar explícito o que já tínhamos como óbvio: a importância dessa *nova* inspeção, num instante em que se multiplicam as responsabilidades do Poder Público na condução do processo educacional. Tão acordes nos encontramos que, em certa fase da elaboração do Parecer, corremos o risco de enveredar pelo exagero de não considerar igualmente a inspeção, “no sentido alto da palavra, como instrumento do próprio Poder de polícia do Estado”. Embora este não possa deixar de expressar-se *também* por meio de leis, havíamos omitido no currículo a matéria “Legislação do Ensino” para tal habilitação; e foi uma oportuna emenda do Conselheiro Durmeval Trigueiro, apresentada no Subgrupo, que nos levou a retificar a omissão.

Todavia, em face mesmo da posição de concordância que assumimos quanto a esta idéia básica, não poderíamos admitir que se viesse a “reunir na mesma função os encargos de inspeção e de

(*) O voto em separado do Cons.^o Durmeval Trigueiro será publicado no próximo número, aguardando a revisão do autor.

supervisão". O inspetor é, e tende a ser cada vez mais, um profissional que atua em âmbito neuroeducacional, orientando e coordenando escolas dentro do sistema, enquanto o supervisor está situado no plano da microeducação, orientando e coordenando a atividade de professores dentro da escola. A fusão proposta redundaria, fatalmente, na absorção do segundo pelo primeiro, o que seria tanto mais de lastimar quanto, no progresso da supervisão, repousam fundadas esperanças de uma renovação qualitativa da educação brasileira de graus primário e médio.

Se de fusão se devesse cogitar, entre as poucas habilitações fixadas, muito mais próximas estariam, por exemplo, a supervisão e a orientação; mais ainda aqui ela seria inoportuna, porquanto o que se contesta é a própria fusão em si, pelo argumento da afinidade. Como não deixam de ser afins as áreas estabelecidas, que emanam de um só curso, chegar-se-ia em fusões sucessivas ao restabelecimento da situação anterior. Isto viria destruir a sistemática da lei, refletida no Parecer, que visa claramente a corrigir a fluidez de um vago título de bacharel em Pedagogia, sem diferenciações válidas, a favor do qual já nenhuma voz hoje se levanta. O que nos parece possível, como expressamente se previu e decerto acontecerá em muitos casos, é reunir no mesmo diploma duas habilitações, e não reunir na mesma habilitação duas ou mais funções diferentes.

Temos, assim, por absurda a hipótese de modificar a lei pela razão única de que dela conste expressamente a inspeção. Entendemos que foi, ao contrário por incluir não só a inspeção como os demais setores abrangidos que o legislador procedeu com oportunidade e correção. Este Conselho o percebeu muito bem quando, meses atrás, examinou o anteprojeto de que resultou a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, e nenhuma emenda apresentou quanto a este aspecto. Naquela oportunidade, o Conselheiro Durmeval Trigueiro ofereceu valiosos subsídios ao aperfeiçoamento do texto em exame; mas também S. Ex.^a não fez qualquer restrição a que figurasse a inspeção no que veio a ser o art. 30.

Aliás, o fato de que a lei haja mencionado as habilitações pedagógicas a serem desenvolvidas "em nível superior" não importa na obrigatoriedade de que sempre existam profissionais de todas elas em todas as escolas de todos os sistemas de ensino. Mas daí não se segue que ao Conselho seja lícito impor o contrário, eliminando a inspeção e deixando de fixar-lhe os mínimos de conteúdo e duração, como agora se propõe. Ainda que tal fosse possível, não temos dúvida de que pouco a pouco, ao influxo de realidades mais fortes que a nossa omissão, essa modalidade pedagógica seria restabelecida por muitas universidades e escolas isoladas, na forma do art. 18, com plena "validade nacional".

A obrigatoriedade não se refere, pois, à existência do inspetor nem à maneira de sua atuação na escola ou no sistema, e sim ao preparo apropriado de "nível superior" que ele deverá exhibir onde exista, como existirá. Diversamente do que alega o voto, não se pretende "regular a inspeção do ensino primário", que é estadual, "através de normas federais"; e se pretendesse, não só a inspeção como a administração e a supervisão, às quais nada se objetou, teriam igualmente de ser alcançadas. Em rigor, o Parecer não cogitou de disciplinar a *inspeção*, porém apenas de fixar o mínimo necessário à formação do *inspetor*, apoiando-se para tanto nos artigos 26 e 30 da Lei 5.540/68 que, sua vez, se estribam no art. XVII, letras *q* e *r*, da Constituição do Brasil.

Claro está que, por este caminho, se atingirá indiretamente a inspeção, para aperfeiçoá-la e atualizá-la; e nisto é que reside o toque inovador da reforma. O inspetor tradicional tinha um sentido burocrático e de "guarda-ao-pé-da-escola" porque *era um burocrata* lotado junto ao estabelecimento, sem qualquer formação regular, somente capaz de aferir o trabalho educacional pela sua consonância formal com a letra de decretos, portarias e regulamentos. Ao prescrever-lhe agora uma formação pedagógica e de grau superior, a lei dispôs-se a mudar por inteiro esse quadro de referências; e o Parecer, ao dar-lhe a primeira feição prática, procurou fazer que o currículo mínimo fosse antes o desencadear de um processo que a imposição de rígidos esquemas de gabinete.

Por isso foi que não se criou um curso de Inspeção, como já não se admitiu um curso autônomo de Orientação Educacional. Partiu-se de que todos serão basicamente "educadores", mediante o estudo dos fundamentos da Educação e da atividade para que eles convergem: o ensino, representado pela Didática. No "educador" se desenvolverá o profissional de áreas específicas, incluindo o inspetor, prescrevendo-se para isso um mínimo – que no caso abrange a estrutura e o funcionamento da escola, a legislação que a regula e a própria inspeção – capaz de ajustar-se a peculiaridades locais, a estilos escolares e mesmo a diferenças individuais de alunos. Não vemos, assim, como nesse terreno ainda possa florescer o estilo tradicional, a não ser que no tradicional se inclua apenas a variável extrínseca do nome.

Duas críticas paralelas são feitas ainda ao currículo apresentado: uma refere-se à ausência, sem os necessários esclarecimentos, de uma modalidade "superior" de inspeção, enquanto a outra

incide sobre o título de “Princípios e Métodos” que se atribuiu à matéria diretamente relacionada com essa habilitação. A primeira, de tão evidente, acabou por ser explicada na própria contestação, que assim valeu como argumento a favor da sistemática adotada no Parecer, cujo objetivo foi apresentar *o que se fez*, e não justificar o que se deixou de fazer. De outra forma, volumes inteiros teriam de ser escritos sobre dezenas de habilitações possíveis, que as universidades e escolas poderão oferecer mas cuja inclusão, no entender do Subgrupo, seria prematura e teria no momento um efeito perturbador. Apesar disso, tanto no Parecer como no anteprojeto que o acompanha, previu-se uma habilitação genérica em Ensino Superior que permitirá utilização flexível, segundo as características muito especiais desse grau de escolarização.

No que toca aos “Princípios e Métodos”, permitimo-nos outra vez recordar o que se passou no Subgrupo. Na primeira versão do nosso trabalho, as matérias específicas eram enunciadas diretamente com os títulos das respectivas habilitações. Ao Conselheiro Durmeval Trigueiro pareceu inconveniente que se designassem a atividade profissional e o correspondente campo de estudo pela mesma forma. Ocorreu-nos então que os currículos das Faculdades de Filosofia, há trinta anos, registram a disciplina “Administração Escolar” e, há mais de quinze, incluem a “Orientação Educacional”, sem que isso haja conduzido a equívocos perceptíveis. Não nos opusemos, porém, a que se fizesse de algum modo a distinção pretendida, e, entre as hipóteses oferecidas a exame, prevaleceu essa de “Princípio e Métodos” não só para a inspeção como para as demais habilitações.

O que agora nos surpreende não é propriamente que se ponha em dúvida a adequação das palavras empregadas, e, sim, que tal recusa se faça apenas quanto à inspeção. Significa isso que se considera pacífica, por exemplo, a preexistência de “postulados científicos e universais” da Orientação Educacional e da Supervisão, não havendo mais por que “descobri-los na própria realidade”. Mas se assim de fato não ocorre, como bem o sabemos, isso não deve constituir motivo bastante para excluir tais áreas dentre as que sejam objeto de formação regular. De qualquer modo, nenhum obstáculo opomos a que se restabeleça, em *todos os casos* e não só no da inspeção, o enunciado mais simples do texto primitivo; mesmo porque, ao realizar aquele acréscimo, não dispusemos a definir esses “princípios e métodos” para que fossem eles estabelecidos *oficialmente*.

Neste particular, seguimos a orientação adotada pelo Conselho desde 1962, já que a este órgão não fazemos a crítica “de produzir um currículo profissional sem o exame da profissão correspondente”. Partimos certamente da profissão, que no caso é de pedagogo e não de inspetor ou supervisor, e daí chegamos às poucas áreas de concentração já legalmente fixadas. Ao fazê-lo, entretanto, fugimos ao mecanismo de alinhar “operações” de trabalho numa coluna e “matérias” na coluna ao lado, que nos levaria a formular um plano de mero adestramento; e fugimos sobretudo a impor uma definição oficial, contraditória no voto, que seria impraticável se antes já não fosse desnecessária e inconveniente. Impraticável, porque importaria em antecipar, ainda que de forma sumária, os “currículos plenos” e até os programas a serem ministrados pelas universidades e escolas isoladas. Ora, somente para o curso de Pedagogia é possível, no momento, determinar mais de duas dezenas de habilitações. Imagine-se então qual não seria a tarefa do Conselho se idêntico procedimento devesse adotar quanto a seis dezenas de cursos relativos às profissões até agora regulados em lei.

Pior é que na maioria dos casos, senão mesmo em todos eles, apenas se repetiria os que as instituições de ensino superior não podem ignorar, isto é, o que seja o profissional cuja formação lhes incumbe promover. Certo, umas serão mais avançadas em objetivos e métodos, outras mais conservadoras; umas se mostrarão mais bem dotadas de recursos materiais e humanos, outras serão mais modestas. Todas, porém, terão de revestir o *traço comum* de preparar aquele profissional determinado. Não podemos sequer imaginar uma Faculdade de Medicina onde se ignora o que é um clínico, ou uma Faculdade de Educação onde não se tenha idéia do que é um inspetor de ensino. Tal escola simplesmente não seria criada e, se criada, não seria jamais autorizada a funcionar.

Temos, assim, por igualmente desnecessária a definição proposta, em caráter deliberativo, já que a ação do conselho incide sobre aquele traço comum do profissional – daí o currículo e a duração *mínimos* – e não sobre o que deve refletir condições locais, características de instituições e mesmo divergências de orientação. No caso em debate, o próprio traço comum sofreu modificação, porquanto o inspetor tradicional sem preparo regular, que também não aceitamos, cederá doravante o lugar a um outro formado em curso apropriado de grau superior, conforme a prescrição legal. Esta prescrição renovadora foi o que se cumpriu no Parecer, sob critérios que não mereceram contestação em termos

concretos e, deliberadamente, sem exorbitar da competência que a lei e o bom sendo atribuem ao Conselho.

Ultrapassar esse limite, assim no caso da inspeção como em qualquer outro, importaria na vã tentativa, de que não é virgem a História da Educação Brasileira, de padronizar em cada tipo único de profissional neutro, incolor e sem autenticidade. Isso teria apenas o efeito de inibir a ação criadora das instituições de ensino superior, dificultando-lhes opções, experiências e ajustamentos que antes cabe estimular numa hora de reformas. O que viéssemos a ditar para todo o País representaria, no máximo, a *nossa definição*, que não lograria jamais caracterizar-se como a *definição* da área de exercício profissional, que esta varia nos diversos contextos e sempre se renova. Por tais razões, a proposta é também inconveniente – o que não significa discordemos da realização de estudo sobre a inspeção, sem qualquer feição deliberativa, como um subsídio a mais para a implantação do novo curso de Pedagogia, em que ela deve figurar por imperativo legal e técnico.

Em suma:

- a) concordamos com a realização desse estudo e com o eventual restabelecimento da primeira designação adotada para as matérias relacionadas diretamente com as habilitações sem o acréscimo de “Princípios e Métodos”;
- b) mantemos, integralmente, a orientação seguida no Parecer quanto à Inspeção Escolar;

S.S., em 7-abril-1969. – (a) Valnir Chagas – relator.

• **Voto em separado da Cons.^a Nair Fortes Abu-Merhy:**

Senhores Conselheiros:

Tendo em vista do Parecer que fixa os currículos mínimos e respectiva duração para o curso de graduação em Pedagogia, quero reafirmar, neste pronunciamento, a minha discordância, já em suas linhas gerais expostas em plenário desse egrégio Conselho Federal de Educação, quando da primeira discussão do referido Parecer, discordância essa que se refere aos seguintes pontos:

I – Concepção Geral

É feliz a idéia do Relator em utilizar o curso de graduação em Pedagogia para dar-lhe diferentes destinações profissionais. É a mesma posição que venho defendendo e que, aliás, em documento escrito, sob o título “Diretrizes para a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro”, apresentei àquela instituição no início das discussões para a elaboração do seu Regimento, tendo em vista a implantação daquela Faculdade em decorrência da Reforma Universitária.

Nesse documento, defendia eu a idéia de o curso de Pedagogia ser constituído de duas partes: uma comum e uma diversificada em quatro direções, precedida de uma série de estudos básicos nos Institutos de nossa Universidade, segundo os princípios do seu Estatuto. O currículo se diversificaria para conduzir à formação distinta destes profissionais:

- a) professor de escola normal – em determinado grupo de disciplinas;
- b) diretor de escola primária;
- c) supervisor escolar do nível primário;
- d) orientador educacional para o nível primário;
- e) formação do professor médio em geral. (*)

Na época em que firmei tal documento, junho de 1968, a formação de profissionais do nível primário, inclusive de professor normal, era feita em Institutos de Educação, segundo o preceito do parágrafo único do art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases, o que não excluía a competência concorrente das Faculdades de Filosofia, hoje Faculdades de Educação.

Eu chamava, à época, a atenção para o fato de que, se o curso da nossa Faculdade de Educação continuasse a funcionar concorrentemente com os do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, não poderíamos habilitar profissionalmente, pois o Estado só daria, como na realidade dá, valor aos títulos que o Instituto expede. Teríamos que obter, mediante Convênio, conforme propus; ficasse à nossa disposição uma escola normal do Estado e uma escola primária, e que cessasse, no Instituto de Educação, a formação do professor normalista e a dos profissionais para o nível primário,

(*) Não desenvolvi este ponto porque o Relator não integrou a formação pedagógica no curso de Pedagogia.



passando esta competência para a nossa Faculdade, cabendo ao Estado reconhecer os títulos que ela expedisse.

Ao discutir tal proposta, naquela Faculdade, houve a procedente alegação da inviabilidade de tal esquema, uma vez que não resultava de lei, mas de entendimentos que a Faculdade não julgava poder levar a bom termo, por uma série de razões de todo plausíveis.

Assim a nossa Faculdade estruturou seu curso de Pedagogia em três direções, partindo de uma base comum: a do magistério; a da orientação; a da administração. Oferece, pois, oportunidade para que os estudantes já se orientem, no curso de graduação, para uma área que, no pós-graduado, venha a tornar-se especialização.

Eis, porém, que advém a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que, no seu art. 30, determina:

“A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de **especialistas** (grifo nosso), destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito das escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§ 1.º - A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á nas universidades, mediante cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos”.

Este artigo e seu § 1.º reclamam interpretação.

À primeira vista, parece que a formação de professores para o ensino de segundo grau e dos “especialistas” em educação são privativos das universidades, retirando a anterior prerrogativa aos Institutos de Educação. Entretanto, maior exame do artigo levanta dúvidas.

Não é tão fácil assim o entendimento do § 1.º daquele artigo. Se realmente à universidade couber privativamente a formação de professores de ensino médio e de “especialista” em educação, é claro que estariam excluídas as escolas superiores isoladas, as federadas, o que seria contraditório. Lei alguma pode ser absurda. Parece que, ao redigir tal artigo, o legislador tenha pensado no ensino superior brasileiro já constituído ele sob forma universitária, o que não ocorre. Não tem sentido, portanto, a exclusão dos estabelecimentos isolados ou dos que venham a constituir uma federação, para a mesma tarefa. Assim, a expressão do citado § 1.º tem que ser entendida ou no sentido temporal ou no sentido condicional, como se a proposição assim tivesse sido redigida: “A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo, **quando** realizada em universidade” ou “A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo, **se** realizada em universidade”. Se assim o for, o Instituto de Educação que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode criar “cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras”, não ficaria privado da prerrogativa de formar aqueles professores e os profissionais para atuarem no ensino primário.

Considere-se, porém, que o legislador não teria redigido este artigo se não tivesse em mira revogar o parágrafo único do artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases, pois a Universidade e os estabelecimentos isolados de nível superior dessa área de ensino, pela própria conceituação da Lei, já gozavam das prerrogativas de formar professores de nível médio e especialistas em educação.

Admita-se, pois, **ad argumentandum** que ele revoga realmente aquele preceito. A situação nacional não se beneficiaria dessa hipótese, pois Estados e Territórios há, onde inexistem Faculdades de Educação, em que a realidade educacional impõe seja esta formação feita apenas nos respectivos Institutos de Educação.

Dessa forma, a doutrina do Relator é, em si, válida, mas exige uma diversificação por zonas culturais e, mesmo dentro das mais adiantadas, reclama um período de transição para a implantação dessa nova diretriz.

Para que, repentinamente, saíssemos da formação feita pelo Instituto de Educação para o âmbito da Faculdade de Educação tornar-se-ia necessário Convênio entre as Secretárias de Educação dos Estados e as Faculdades de Educação, colocando as instituições daquelas à disposição destas. Tomemos, para exemplo, o Estado da Guanabara, com o seu Instituto de Educação, as Escolas Normais Sara Kubitschek e Heitor Grillo, seu setor de Pesquisas Educacionais do Ensino Primário, suas escolas primárias experimentais. Parte desse conjunto, se não todo ele, teria que ser colocada à disposição das Faculdades de Educação aqui sediadas. Essas Faculdades de Educação deverão admitir pessoal qualificado em ensino primário para poder organizar os cursos, inclusive à prática pedagógica e os estágios supervisionados. Essa transformação reclama tempo, sobretudo no nosso Estado em que

se teria que encontrar um critério de distribuição dessas instituições pelas diversas Faculdades de Educação aqui existentes. Tornar obrigatória essa prática a partir do ano de 1970, sem que haja previsão orçamentária correspondente, seria determinar o impossível, o que levaria muitas Faculdades de Educação a aparentar essa formação e desvirtuar o que já vem sendo feito com base mais firmes.

Se porém, deixarmos essa formação indefinidamente nas mãos dos Institutos de Educação, as Faculdades de Educação não poderão com eles concorrer, não no sentido da qualidade, quando satisfeitos aqueles requisitos a que já me referi, mais porque os professores normalistas e os técnicos que preparar para atuar no nível primário não serão absorvidos no mercado de trabalho. Restará à Faculdade de Educação apenas a complementação pedagógica no curso de graduação e a formação de especialistas, no de pós-graduação.

Voltemos, agora, nossa atenção para o entendimento da palavra “especialista”, contida no texto legal, ora em discussão. “Especialista”, tal como na lei empregada, poderia ter, ao mesmo tempo, dois significados. O primeiro para qualificar aquele que faz um curso de especialização (situado em nível pós-graduado) e o segundo para classificar aquele que tenha cursado, em nível graduado, uma modalidade delimitada.

Se atribuímos, indistintamente, ao termo “especialista” duas conotações tão diferentes, são fáceis as conseqüências práticas. Os sistemas escolares se inclinarão para a primeira hipótese e, como são eles que criam o mercado de trabalho, os profissionais não tenderão a ultrapassar o nível de graduação. Ficam quase sem destino os cursos de pós-graduação, cuja organização é tão reclamada por todos quanto se interessam pelo processo do ensino superior, constituindo este um dos temas em que o Grupo da Reforma Universitária mais insistiu, Grupo esse justamente que propôs a lei ora sob interpretação.

Está claro que o termo “especialista” não foi aí bem empregado. A intenção do legislador parece ter sido realmente tirar ao Instituto de Educação as prerrogativas de formar professores de nível médio (normalistas) e profissionais para atuarem no nível primário. Entretanto, a leitura a lei não deixa clara esta conclusão.

Continuando a admitir que tenha havido a derrogação da lei anterior e, portanto, que os cursos referidos no art. 30 da Lei n.º 5540 citada só bem se situem em Faculdades de Educação, devemos preocupar-nos com os critérios que nos devem orientar quanto a sua colocação: em nível de graduação? em nível de pós-graduação?

São, desde logo, identificáveis três critérios: o da hierarquia dos cursos; o da realidade educacional brasileira; o da idade ou experiência dos candidatos.

1.º) Critério da hierarquia dos cursos

Se, em regra, formamos o professor de ensino primário, em todo o Brasil, num curso de nível médio, seria absurdo colocar, no mesmo nível, a formação dos profissionais que os vão dirigir, supervisionar, coordenar sua atividade, avalia-la ou completa-la. Essa formação só teria significação se feita em nível superior e imediatamente superior na “escola educacional” (“school ladder” dos americanos). Logo, seria em nível de graduação em escolas superiores.

Da mesma forma, se formamos o professor de ensino médio em cursos de graduação, os profissionais que sobre eles vão atuar no processo análogo ao descrito no interior, terão de ter formação imediatamente superior, isto é, a que se faz em cursos de pós-graduação.

Esse ponto não reclama maiores considerações.

2.º) Critério da realidade educacional brasileira

O Brasil constitui um complexo cultural muito diversificado. Regiões há em que o professorado primário formado em escola normal alcança taxas baixíssimas. Assim, conforme o Censo Escolar de 1964, os professores sem qualquer qualificação alcançavam as seguintes taxas: Acre, 91%; Amapá, 73,1%; Maranhão, 73,3%; Rio Grande do Norte, 80,2%; Paraíba, 77,9%; Sergipe, 75,4%; Mato Grosso, 80,2%. É evidente que a problemática da educação, nesses Estados e Território, não se assemelha à de outros, onde as taxas sejam muito altas.

Por outro lado, o Estado do Acre e os Territórios brasileiros não possuem Faculdades de Educação, razão por que não de poderá tolher a iniciativa dos Institutos de Educação para a formação dos professores normalistas e dos profissionais que vão limitar no âmbito da educação primária.

Pode-se admitir que nesses Estados e Territórios, em que são baixas as taxas de professores primários com formação adequada e de professores de nível médio recrutados quase que exclusivamente pelo sistema de exames de suficiência, haja formação de técnicos para o nível primário

e de técnicos para o nível médio em cursos de graduação, com o esforço conjugado dos Institutos de Educação e das Faculdades de Educação. Mas serão simplesmente técnicos e não especialistas.

Regiões há, porém, em que os sistemas escolares já terão alcançado certo aperfeiçoamento e onde será possível e recomendável que a formação dos técnicos de ensino primário se faça exclusivamente em Faculdades de Educação, resguardando-se um período de transição. A formação nesse nível não exclui a possibilidade da formação em nível pós-graduado, se o sistema escolar quiser fazer tal exigência. Daí diferenciar-se a qualificação: técnicos em nível primário e especialistas em nível primário, conforme a formação seja em nível de graduação ou de pós-graduação.

Nessas regiões, os profissionais para atuarem no nível médio serão especialistas.

Não há a menor dúvida de que o Estado da Guanabara está nessas condições.

Dessa forma, os Estados que já tenham alcançado esse estágio, começariam, logo após a formação dos seus primeiros técnicos (em nível graduado) e especialistas (em nível pós-graduado) a preparar o advento da formação do professor primário em nível superior. Nessa fase, cessará, para tais Estados, a formação de técnicos em nível graduado, passando todos a serem especialistas, na verdadeira concepção do termo.

Se tem sido muito criticada a excessiva centralização de ensino secundário e superior, cuja regulamentação era feita em caráter nacional, antes da lei de Diretrizes e Bases, não se justifica que continuemos a legislar em termos comuns, para regiões tão diferenciadas, com o pressuposto de que estão em igualdade de condições. Ou nivelamos para cima, o que seria uma utopia; ou para baixo, o que seria catastrófico.

3.º) Critério da idade ou experiência

No projeto de Resolução, a que se refere o Parecer ora em discussão, o Relator admite que formação do profissional de ensino primário, a duração do curso seja pelo menos de 1,5 anos, o que poderia conduzir o Administrador Escolar e o Supervisor Escolar de estabelecimento de ensino primário a poderem exercer a profissão com 18,5 anos de idade (admitindo que tenha entrado no ginásio com 10 anos a completar 11 durante o ano letivo).

O Relator só menciona a exigência de comprovação do exercício de magistério para o curso de Orientação Educacional, que, segundo seu parecer, deve ser exclusivo do ensino médio.

Entretanto, qualquer profissional que se prepara para atuar como diretor ou supervisor ou orientador, em qualquer nível, terá que ter a experiência de magistério. A razão primordial da necessidade dessa experiência reside no fato de ensinar ela que o futuro profissional entre em contato direto com as realidades da vida escolar, tais como ocorrem no processo didático, bem como a necessidade de bem situar-se nas posições daquelas a quem vão dirigir, supervisionar e orientar.

Não se pode compreender que com apenas 18,5 anos de idade possa alguém ter a necessária maturidade para o desempenho de tais cargos.

Uma das grandes dificuldades em estruturar o ensino da enfermagem em níveis que correspondam ao ginásio e colégio, está no fato de uma profissional do campo de enfermagem não poder atuar junto a doentes antes dos 20 a 21 anos. O mesmo ocorre no campo da educação, no que diz respeito aos profissionais que vão atuar sobre os professores primários.

Portanto, segundo este critério, recomenda-se que o curso técnico para o ensino primário se abra apenas para os que tenham experiência docente em nível primário, no mínimo de 2 anos, e que essa experiência seja anterior à demissão e não concomitantemente ou posterior.

Passemos, agora, ao exame de outros pontos que identificam a concepção geral do Relator do parecer ora em discussão.

Quanto à escolha das modalidades de ensino o Relator identifica 9, das quais 3 são redutíveis, porque propõe a formação simultânea de "especialistas" do 1.º e 2.º graus. A problemática é tão ampla e tão específica em cada nível que a preparação concomitante seria bastante dificultada.

Conforme já esclareci, nos sistemas escolares que se situar em zonas menos desenvolvidas, pode-se admitir, em caráter transitório, que se formem técnicos para o nível primário e também para o nível médio em cursos de graduação, mas em qualquer hipótese sugiro que seja diferenciada a formação dos que se destinam ao 1.º nível daqueles que se orientam para o 2.º nível, tanto mais que o exercício de magistério deve corresponder a cada nível.

Quanto à exclusão, feita pelo Relator, da modalidade de "orientador educacional" para o nível primário, permito-me trazer algumas considerações no sentido de ser prevista essa formação.

Todos sabem que, em princípio, o professor é o verdadeiro orientador do educando, qualquer que seja o nível em que este se situe. Todo processo de ensino é, em si mesmo, processo de orientação.

O objetivo da escola não é apenas influir sobre o intelecto, mas formar hábitos, atitudes e despertar interesses, para o que decisivamente colabora o professor. Mas a existência de classes numerosas de alunos, como ocorre em nosso País, leva o professor a dar atenção aos “grupos” e não aos “indivíduos”. Por outro lado, as profundas mudanças sociais que atravessamos, em ritmo cada vez mais vertiginoso, tem levado a escola a aceitar, nos níveis primário e médio, funções supletivas, para cujo desempenho se torna necessária a existência de profissionais capazes de cuidar dos problemas individuais dos alunos. Surge a necessidade de examinar casos de repetência, de evasão e de desajustamento escolar, devendo haver um serviço especializado e profissionais qualificados para exercê-lo.

É verdade que são menos complexos os problemas de orientação educacional na escola primária de 4 a 5 anos, como a temos em geral, porque cada professor atua sempre, por todo o ano letivo, sobre os mesmos alunos, o que facilita o melhor conhecimento deles. Mas, se o ensino primário se estender à 6.ª série e criar-se, na 5.ª e 6.ª séries, atividades em oficinas diferenciadas, os alunos terão contato com diferentes professores. Acresce, ainda, a circunstância de que, ao serem promovidos, os alunos mudam de professor, justificando a existência de um serviço de acompanhamento de escolas, que já fornecesse aos subsequentes professores um diagnóstico a respeito de cada aluno, quanto aos aspectos de sua capacidade, seu comportamento, seus interesses, seu meio social, problemas especiais de família, do trabalho, de ajustamento escolar, etc. Por isso, acha justificável a existência de tais profissionais, nos sistemas escolares que, pela sua complexidade, já os reclamem.

Quanto à atividade de Planejamento, para a qual é proposta a formação de “especialista” em nível de graduação, trata-se de atividade que nem mesmo excepcionalmente para os sistemas escolares de regiões menos favorecidas possa ser exercida por quem não tenha formação em nível pós-graduado. O planejamento educacional é uma atividade que exige a confluência de vários especialistas, tais como o administrador escolar, o professor, o economista, o sociólogo, o higienista, o arquiteto.

Relativamente à atividade do inspetor escolar, identifico-a, no nível primário e médio, com a do supervisor. Paulatinamente, tenderá a desaparecer do cenário educacional brasileiro, nesses dois níveis de ensino, o inspetor com a função de polícia, vindo a ser substituído pelo supervisor, isto é, aquele que orienta pedagogicamente. Essa transição talvez melhor se prepare em cursos a que os franceses dão o título de “recyclage”, termo que bem poderá ser traduzido como “atualização” ou “revisão”. Para esse fim, poderíamos oferecer aos inspetores ora em exercício, em cuja formação já figurasse a realização de qualquer curso superior, cursos intensivos em Faculdades de Educação.

Passemos, agora, ao exame dos

II – Mínimo dos Currículos

Os currículos mínimos são fixados para as áreas profissionais. Não se compreende, pois, a colocação da disciplina Sociologia Geral dentro do currículo profissional. Ela se situará bem no ciclo básico, em companhia de outras disciplinas. Na nossa Faculdade de Educação, colocou-se, no campo a Sociologia, como básica, Antropologia Cultural, exigindo dos estudantes o conhecimento da Cultura Brasileira. Mas nem por isso se descuidou de outras matérias básicas.

Entendo que, na fixação de currículos, temos que separar os elementos do ciclo básico, dos do ciclo profissional. Para a primeira parte, o Conselho Federal de Educação se limitaria a fazer indicativos gerais, confiando aos estabelecimentos a escolha das disciplinas dessa área.

Assim, do currículo comum profissional eu excluiria a Sociologia Geral, porque não pertence ao campo profissional da Educação. Incluiria, nesse currículo comum, a Administração Escolar. Isso porque não se poderá compreender a formação de um profissional da educação que desconheça a estrutura da escola em que milita, que não saiba precisar os condicionamentos que o administrador prepare para a efetiva realização do processo didático. Não justificaria que desconhecesse a escola em que vai militar, o subconjunto a que ela pertença ou ao conjunto do sistema escolar a que ele se vincule. Não é suficiente uma análise antropológica do sistema escolar, que estaria ao cuidado de uma disciplina vinculada ao Departamento de Sociologia Educacional, mas impõe-se o conhecimento dos fundamentos que explicam a organização e a administração escolar, a sua própria dinâmica. Nenhum profissional da educação poderia deixar de conhecer sua posição em relação aos elementos da Administração Escolar, sendo ele próprio um dos seus elos, pois é confiada, pela Administração Escolar, a realização no final do **produto** a que a empresa escolar se dedica. Por isso se diz que “o professor administra a sua classe”, empregando poderes decisórios próprios, quando em jogo a eficiência do processo didático. Mas não pode ignorar que é o administrador que, pelas suas

decisões, facilita ou impede a adoção de métodos didáticos, pela disposição de horários, pela produção de recursos de tecnologia do ensino pela seleção do corpo docente, pela elaboração dos currículos, etc.

Neste documento, usamos indistintamente “Administração Escolar” e “Organização-e-Administração Escolar”.

Matéria indisciplinar, ela ajuda a integrar os conceitos da filosofia, da sociologia e da psicologia educacionais (ou, melhor, da Educação).

Se, conforme muito bem disse Toynbee, a civilização moderna se caracteriza pela **organização**, não poderá permitir que dentro dela atue quem desconheça suas metas, seus pressupostos e sua dinâmica.

Na nossa Faculdade de Educação, foram os próprios alunos do curso de Complementação Pedagógica que solicitaram que tal disciplina se transformasse, de Elementos de Administração Escolar, prelecionada em um período, em Administração Escolar, a ser dada em dois períodos, experiência essa que já no corrente ano está iniciada.

Dessa forma, seriam seis as disciplinas comuns a qualquer curso (embora seja discutível a colocação, aí, da Didática, não vou incluir este ponto): Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Administração Escolar e Didática.

A parte diversificada será constituída das seguintes disciplinas:

1. Organização e Administração da Escola Primária.
2. Organização e Administração da Escola Média.
3. Estatística aplicada à Educação.
4. Princípios e Métodos de Orientação Educacional na Escola Primária.
5. Testes e Medidas Educacionais.
6. Planos de cursos na escola primária.
7. Currículos e Programas da Escola Média.
8. Metodologia do Ensino Médio e Prática de Ensino.
9. Métodos em Pesquisa Pedagógica.
10. Supervisão na escola primária.
11. Técnicas audiovisuais em educação.
12. Fundamentos biológicos da educação.

Os planos de curso serão organizados de tal forma que um grupo de matérias seja considerado o principal (**major**) e outro subsidiário (**minor**).

Passemos, agora, ao exame da parte que se refere à

III – Habilitação Específica

Quando da minha exposição oral, em plenário, não aflorei, sequer de leve, este ponto, por não ter tido o suficiente tempo de organizar o quadro que ela determina, o que agora o faço e constitui parte deste estudo, como anexo.

Pelo que já expus, fica claro que eu excluiria a hipótese n.º 1, que trata da habilitação em Planejamento Educacional, por entender ser este um dos domínios da pós-graduação, propondo, desde já, que, ao invés de formarmos “planejador educacional”, formemos “programador em educação”.

Não me parece justificável que se prepare, simultaneamente, técnicos para o ensino do 1.º e do 2.º. A problemática é tão ampla e tão peculiar em cada nível que a preparação concomitante se exclui. Assim, eu eliminaria as hipóteses n.ºs. 3, 4 e 5.

Restringiria a 2.º hipótese ao 1.º grau, caso se venha a chegar a um entendimento completo a respeito da necessidade do Orientados Educacional para esse nível de ensino, atentos aos argumentos expendidos pelo Relator do Parecer e os que apresento no corpo desta exposição.

Quanto a hipótese n.º 6, eu proporia que o candidato optasse por um grupo de disciplinas, nas quais pretendesse registro e intensificasse seu estudo na última série. Tal como, aliás, se faz nas outras modalidades de ensino médio.

De qualquer forma, aos que se candidatem aos títulos de técnicos do ensino primário, sugeriria que se fizesse a comprovação do exercício de 2 anos de magistério primário, pelas razões já apresentadas.

Destas considerações, que não desejo alongar, volto-me ao exame da

IV – Terminologia das Disciplinas

Conforme já salientara na minha exposição oral, parece não ter sentido a denominação “Estrutura e Funcionamento do Ensino”, nem quando usada “in genere”, nem quando adjetivada pelo grau ou nível de ensino.

“Estrutura e Funcionamento do Ensino”, tal como definida pelo próprio Relator no corpo do Parecer, “inclui, juntamente com o estudo técnico dos graus de escolarização, toda a problemática institucional que se compreende no ensino ...”. É justamente a matéria de Administração Escolar em nossos Programas. Proponho, pois, que se modifique a denominação para “Organização e Administração Escolar” ou simplesmente “Administração Escolar”, adjetivando com o grau ou nível, quando couber. Insisto no emprego do adjetivo “escolar” ao invés de “ensino”. Porque a escola é a instituição e é nela que ocorre a problemática do ensino. Só se compreende estrutura do ensino no quadro de referência da escola. Os norte-americanos usam “Administração Escolar” ou “Administração Educacional”, quando genericamente, e “Administração da Escola Primária”, “Administração da Escola Secundária” quando a estes níveis se referem.

Quanto à **Legislação do Ensino**, parece não se justificar como disciplina autônoma, pois não se compreende a legislação fora do contexto da administração, isto é, os atos legislativos, **lato sensu** - constituem o substrato da administração.

Não se alcança o objetivo de uma disciplina “Princípios e Métodos de Administração Escolar”, quando não referida a um dado nível e modalidade. O melhor seria substituir por uma disciplina geral.

Proponho, ainda, a unificação da terminologia do Projeto. Se se adota **1.º grau**, **2.º grau** não há porque adotar **superior**, mas **3.º grau**. Então, se se usa superior para o grau mais alto, deve-se empregar **médio** e **primário** para os demais níveis.

Preocupemo-nos, agora, com a

V – Duração dos Cursos

Um dos altos pontos da Reforma Universitária é o que se refere à institucionalização das carreiras **curtas e longas**. Penso, porém que no âmbito da Educação, são longas as carreiras que correspondam à formação em nível pós-graduado, para cuja formação se exijam 4 anos de graduação e 2 anos de pós-graduação, com alunos de tempo parcial; ou 3 anos e 1, com alunos de tempo integral.

No Brasil, dificilmente encontraremos alunos de tempo integral para os cursos de graduação em Educação, mas já os há de tempo integral. Então, essa formação seria de 4 e 1.

As carreiras curtas são as dos técnicos formados no curso de graduação cuja duração não ultrapassa 2 anos, pois se consideram básicos 2 anos.

Não é possível rebaixar o número de anos letivos, nem a sua duração, salvo na hipótese da formação transitória em Institutos de Educação. Achemos muito boa a anterior indicação do Conselho Federal, constante da Portaria Ministerial n.º 159, de 1965, que estabeleceu, para o Curso de Pedagogia, 2700 horas, incluindo o curso básico e profissional.

O ensino superior não é mera extensão do secundário. Coloca-se, em plano qualitativo, de modo peculiar. Muda a natureza das relações entre professor-aluno; modifica o processo de orientação da aprendizagem.

O aluno sai de um ambiente em que aprendeu fatos e idéias, mas raramente faz seu relacionamento, não os interpreta.

O curso superior deve ter a feição dominante de uma busca de conhecimentos, de pesquisa portanto, de discussões, de seminários, de organização e sistematização do saber.

O ensino deve ter um cunho tal que desperte a inventividade e ofereça oportunidades de observações em campos onde se realizam experiências bem alicerçadas.

É nesse nível que, via de regra, os estudantes, começam a elaborar relatórios, exposições fundamentais, trabalhos crítico-analíticos.

A nossa experiência tem demonstrado que os estudantes chegam à escola superior sem métodos adequados de estudo, sendo necessário que, no ciclo básico, recebam uma orientação a respeito. Além disso, poucos são capazes de ler línguas estrangeiras, o que dificulta a leitura de livros recomendados.

Todas essas considerações nos levam a propor que nenhum curso superior mesmo destinado às carreiras curtas, tenha duração inferior a 2200 horas. Se admito que, nos Institutos de Educação, se faça, transitoriamente, curso de 1350 horas, é porque não encontro, naquela instituição, o ambiente real do ensino superior.

Nesse sentido, discordo da indicação do Relator.

Podemos pois, resumindo, chegar as seguintes

VI – Conclusões

1. Não devemos, sob o fundamento de que o Brasil ainda está em situação de criar, em amplitude nacional, cursos de pós graduação, rebaixar a formação daqueles que vão atuar sobre os professores que se formam em nível graduado. Temos que distinguir e abrir caminhos, para que a Educação venha a adquirir, finalmente, uma alta posição profissional. Nesse sentido, é oportuno lembrar as palavras de Theodor Brameld, no seu clássico livro – “Cultural fundations of Education, an interdisciplinary exploration”:

“A educação alcançará uma posição profissional comparável, em competência e nível, à das outras profissões, como a de direito, por exemplo, só quando incluir, em seu programa de formação, a experiência e o conhecimento mais amplo e de fontes autorizadas em todos os campos importantes das realizações humanas”.

Devemos respeitar as regiões culturais do Brasil, e permitir que elas criem os seus quadros profissionais segundo qualificações diferenciadas.

2. Quanto ao problema dos currículos mínimos, temos que distinguir uma parte que constitui o “ciclo básico”, de outro que é o “ciclo profissional”. Ao Conselho Federal de Educação competiria, no primeiro caso, oferecer sugestões; no segundo, fixar ao mínimos.

Quanto à primeira parte, entre as sugestões, poderíamos lembrar a experiência do próprio Brameld que, no seu citado livro, ao justificar o subtítulo, assim se pronuncia:

“Por este motivo, esta obra adota como subtítulo a exploração interdisciplinar. Isso sugere que as bases da educação não podem ser adequadamente estudadas como cursos separados em compartimentos independentes de conhecimento: aqui, a psicologia; ali, a sociologia, e acolá, a filosofia. Admitindo que as matérias especializadas são igualmente necessárias, estas pertencem a um plano diferente dos programas de formação docente. Não participam dos cursos básicos que devem proporcionar um panorama amplo e fundamental da educação como empresa crucial da cultura”.

3. Na terminologia das disciplinas, devemos evitar inovações que não trazem clareza e adotar as denominações que já se acham mundialmente consagradas. É o caso específico da Administração Escolar.

4. Como disciplina de integração profissional comum, deve ser incluída a Administração Escolar, que interessa a todo e qualquer grupo profissional da educação, pelas razões que apresentamos, inclusive porque também permite a perspectiva comparativa (Educação Comparada).

5. Na parte que se refere à habilitação específica, uma vez que discordo parcialmente da concepção, é natural que proponha a eliminação de algumas hipóteses, especialmente aquelas que permitem a formação concomitante de profissional para o 1.º e 2.º graus.

6. Convém, nesta conclusão, ressaltar que devemos partir das necessidades dos sistemas estaduais e das condições que apresentam, para podermos baixar diretrizes com caráter nacional.

Por outro lado, somos iniciantes nesta área de formação, convindo ouvir especialistas que acaso existam em Universidades ou estabelecimentos isolados de ensino superior.

Sugiro, assim, que se faça uma consulta às Secretarias de Educação sobre a situação do magistério primário e normal e a dos administradores escolares, inclusive com a apresentação, por parte delas, dos respectivos quadros de pessoal, com a sua qualificação, suas atribuições e salários. E, ainda, o plano de cursos superiores ora existentes nos respectivos Institutos de Educação.

Não seria demais, também, consultar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que vem ministrando cursos de formação, de atualização de professores primários e de formação de supervisores primários, através do qual se poderá melhor conhecer a realidade brasileira nesse campo de formação.

Cabe, finalmente, ouvir a Associação Brasileira de Professores de Administração Escolar, órgão que congrega os profissionais que se preocupam com o problema ora em questão e que tem organizado reuniões em que são discutidos tais problemas.

Esta a constituição que tenho a honra de trazer para tornar mais amplo o debate, do qual resultará, estou certa, a solução que melhor se adapte ao nosso País.

C.F.E., em 8-abril-1969. – (a.) Nair Fortes Abu-Merhy, Relatora.



HABILITAÇÃO ESPECÍFICA**PLANO DO RELATOR**

1) PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	MATERIAS COMUNS	a) Estrutura e Funcionamento do Ensino ou b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau ou c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau ou Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior. e) Princípios e Métodos do Planejamento Educacional n) Economia da Educação o) Estatística aplicada à Educação
2) ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL (Experiência de Magistério)	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau e) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau f) Princípios e Métodos de Orientação Educacional q) Testes e Medidas
3) ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (No 1.º grau e 2.º grau)	DIDÁTICA	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau e) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau g) Princípios e Métodos de Administração Escolar
4) SUPERVISÃO ESCOLAR (1.º e 2.º grau)	SOCIOLOGIA GERAL SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau e) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau l) Princípios e Métodos da Supervisão Escolar r) Currículos e Programas
5) INSPEÇÃO ESCOLAR	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau e) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau l) Princípios e Métodos da Inspeção Escolar p) Legislação de Ensino

MATÉRIAS DIFERENCIADAS**PLANO DO RELATOR**

6) ENSINO DAS DISCIPLINAS E ATIV. PRÁTICAS DOS CURSOS NORMAIS	MATÉRIAS COMUNS	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau s) Metodologia do Ensino do 1.º grau t) Prática de Ensino da Escola do 1.º grau (estágio)
7) ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (1.º grau)		b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau h) Administração da Escola de 1.º grau
8) SUPERVISÃO ESCOLAR (1.º grau)		b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau j) Supervisão da Escola do 1.º grau r) Currículos e Programas
9) ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (1.º grau)		b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau m) Inspeção da Escola do 1.º grau p) Legislação do Ensino

Duração: De 1 a 6 = 2.200 horas – Mínimo: 3 anos letivos e Máximo 7.
De 7 a 9 = 1.100 horas – Mínimo: 1,5 anos letivos e Máximo 4.

MATÉRIAS DIFERENCIADAS**PROFESSOR DE ESCOLA NORMAL**

1. Metodologia do Ensino Médio – Prática de Ensino
2. Técnicas Audiovisuais em Educação

- 3. Matéria Optativa (profundamente em 2 disciplinas para habilitar-se ao exercício de magistério normal)
- 4. Matéria Optativa

	MATÉRIAS COMUNS	MATÉRIAS PRINCIPAIS	MATÉRIAS SUBSIDIÁRIAS
DIRETOR DE ESCOLA PRIMÁRIA	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	1. Organização e Administração da Escola Primária 2. Supervisão da Escola Primária 3. Estatística aplicada à Educação	1. Testes e Medidas Educacionais
ORIENTADOR EDUCACIONAL DE ESCOLA PRIMÁRIA	Sociologia da Educação Psicologia da Educação	1. Princípios e Métodos de Orientação Educacional na Escola Primária 2. Testes e Medidas Educacionais 3. Organização e Administração da Escola Primária	1. Supervisão da Escola Primária 2. Metodologia do Ensino Primário.
SUPERVISORES DE ESCOLA PRIMÁRIA	História da Educação	1. Supervisão da Escola Primária 2. Organização e Administração da Escola Primária 3. Metodologia do Ensino Primário	1. Métodos em Pesquisa Pedagógica 2. Testes e Medidas Educacionais
HABILITAÇÃO GERAL (sem direção marcada)	Administração Escolar Didática	Composição variável do Currículo – Orientação a ser dada pelo órgão Próprio da Faculdade	Nota: Sua expectativa é obter base para o pós-graduado, podendo escolher o Mestrado ou curso de especialização

Duração: Em Faculdade de Educação: 2.700 horas: 2 anos básicos e 2 anos profissionais.
Em Instituto de Educação: 1.350 horas: 2 anos profissionais.
Em anos : Em Faculdade de Educação: Alunos de tempo integral: 3 anos; de tempo parcial: 4.
Em Instituto de Educação: Alunos de tempo integral: 1 ano; de tempo parcial: 2.
(caráter transitório)

OBSERVAÇÃO: As matérias subsidiárias devem ser de livre escolha do estudante, ajudado pelo Serviço próprio da Faculdade. Aí ofereci apenas como exemplificação.

ANEXO 5

PARECER N.º 672/69¹

Comissão Central de Revisão de Currículos, aprovado em 4-setembro-1969.

*Conteúdo e duração a serem destinados à
Formação pedagógica nos cursos de licenciatura.*

Após seis anos de aplicação, o Par. 292/62 e a Resolução que dele emanou, em que se fixaram as “matérias pedagógicas da licenciatura”, conservam uma atualidade que dispensa alterações mais profundas. A julgar pela experiência colhida, apenas duas explicitações se tornam aconselháveis no momento em que se procede à revisão dos mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei: uma refere-se ao que então se denominou “Administração Escolar” e outra à posição relativa, em termos de tempo, da formação pedagógica no currículo de cada licenciatura.

O Par. 292/62 encarou a Administração Escolar em sentido muito estrito, visando apenas a que “o futuro mestre conheça a escola onde atuará”. Daí a advertência de que o seu estudo deveria ser feito “não em profundidade, que para tanto existem cursos mais apropriados, porém como uma fixação de elementos relacionados com os ... objetivos, a ... estrutura e os principais aspectos de ... funcionamento” do ensino de segundo grau. Como, na prática, o aspecto administrativo acabou predominando sobre a preocupação específica do ensino de segundo grau, a solução é deixar expresso no próprio título o que se pretende, substituindo o nome de Administração Escolar pelo de “Estrutura e Funcionamento do Ensino de Segundo Grau”.

Quanto à duração, o mesmo parecer recomendava que a formação pedagógica ocupasse 1/8 do tempo reservado aos cursos respectivos. Estes, na época, eram escalonados sempre em quatro anos letivos (oito semestres), o que significava um semestre, equivalente à metade do antigo “curso de Didática”. A partir de 1965, a duração de todos os cursos superiores passou a ser estabelecida em “horas-aula”. Por outro lado, com a criação das licenciaturas de 1.º ciclo, desaparece a uniformidade que até então prevalecia neste particular. Apesar disso, como já foi bastante flexível o critério de 1/8, não há por que alterá-lo; mas é preciso deixá-lo expresso como deliberação, e não mais como simples recomendação. Com isto, sobre assegurar a posição relativa da formação pedagógica no contexto das várias licenciaturas, evita-se que tal formação absorva o conteúdo nos cursos “curtos” ou seja por ele absorvida nos de maior duração. Claro está que, antes como agora, a disposição desses estudos no currículo constitui matéria regimental.

Propomos, assim, o seguinte anteprojeto de Resolução, em que se reproduz a deliberação anterior com as modificações aqui indicadas:

RESOLUÇÃO N.º DE DE DE 1969

*Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem
destinados à formação pedagógica nos cursos de
licenciatura.*

O Conselho Federal de Educação, na forma do que dispõe o art. 26 da Lei n.º 5540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista os Pareceres n.ºs 292/62 e 672/69 – que a esta se incorporam – homologados pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura.

R e s o l v e:

Art. 1.º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2.º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

¹ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 672/69. Relator: Valnir Chagas. 4 set. 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciaturas. *Documenta*, n.105, p.117-18, 1969.



- a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem);
- b) Didática;
- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau.

Art. 2.º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob a forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real, de preferência em escolas da comunidade.

Art. 3.º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.

Art. 4.º - As disposições desta Resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário.

(aa) Newton Sucupira, Presidente da Comissão Central de Revisão de Currículos; Valnir Chagas, relator; Pe. José Vieira de Vasconcellos, Durmeval Trigueiro.

Comissão Central de Revisão dos Currículos

Parecer – A Comissão Central de Revisão dos Currículos, tendo examinado o anexo projeto relativo aos mínimos de estudos pedagógicos a serem incluídos nos currículos dos cursos de licenciatura, apresentado pelo 3.º Grupo e relatado pelo Cons.º Valnir Chagas, é de parecer que o projeto atende às normas fixadas por este Conselho para regular a matéria, recomendado a sua aprovação pelo plenário.

S.S., em 12-junho-1969. – (aa) Newton Sucupira, Presidente da Comissão Central de Revisão de Currículos; Valnir Chagas, Coordenador do 3.º Grupo e relator; Clóvis Salgado, Coordenador do 4.º Grupo; Roberto Santos, Coordenador do 1.º Grupo.



ANEXO 6

INDICAÇÃO Nº 70/76¹

Preparo, em nível de graduação, de Especialistas em Educação (*)

Esta é mais uma Indicação Específica dentre as quatro previstas na Indicação Básica n.º 67/75, que delineou os campos a serem abrangidos pelos “estudos superiores de educação” e fixou orientações para o seu posterior desenvolvimento. O que no momento se particulariza é o item (n.º 5) relativo ao preparo, em nível de graduação, de especialistas em áreas educacionais, incluindo os professores para o ensino pedagógico de 2.º grau e o que, mais amplamente, a Comissão Especial de Currículos denominou o “pedagogo”. Embora sobremaneira enriquecedora, não foi mais simples a tarefa que nos cometeu o Conselho. A este chegamos agora após uma longa peregrinação em que, direta ou indiretamente, consultamos dezenas de instituições e ouvimos um número muito maior de educadores individuais com apoio em documento de trabalho que elaboramos para esse fim. (1)

As concordâncias, dúvidas e, às vezes discordâncias ou mesmo resistências encontradas, e aplainadas em sua quase totalidade, refletem-se nos tópicos em que a seguir dividiremos a matéria. Começaremos pela solução central da Indicação n.º 67/75, consubstanciada na idéia de cultivar o especialista mediante nova habilitação acrescentada ao preparo e experiência do professor. Daí passaremos aos níveis e formas em que é possível distribuir as habilitações, segundo os estudos anteriores dos candidatos, para atender a realidades altamente desiguais. Dos níveis chegaremos às áreas de habilitação para defini-las e, ao mesmo tempo, tipificá-las de sorte a fazer face àquelas mesmas disparidades de condições locais. E com base em níveis, formas, áreas e tipos assim determinados, fixaremos os mínimos de currículo e duração a observar, completando-os com alguns comentários ainda pertinentes sobre a dialética de unidade e diversidade, tão presente em qualquer estudo da Educação Brasileira.

HABILITAR O ESPECIALISTA NO PROFESSOR

Não é de hoje que, no Brasil, se atribui a professores já experimentados a tarefa de pensar a Educação, organizá-la, administrá-la, acompanhá-la e repensá-la constantemente. Essa é mesmo a nossa tradição, que teimosamente persiste ao longo dos anos e resiste às mudanças planejadas em outras direções. Antes, como a própria escola artesanal que possuíamos, nem o professor recebia formação adequada e regular, muito menos a recebia o pedagogo dele emergente, quase sempre identificado com a figura do diretor. Neste se concentravam todas as funções que só com o tempo e o crescimento das instituições se foram esboçando e individualizando. Alguns chegaram a alcançar altos níveis. Basta dizer que deles, em sua grande maioria autodidatas procedentes de outras carreiras, ainda se constituiu a geração dos “pioneiros”, responsável – dos anos 20 a meados dos anos 30 – pelo que se pode chamar a primeira sistematização de uma Educação Brasileira.

Entre as iniciativas dessa fase, destaca-se precisamente o plano de formação do magistério, já comentado na Indicação n.º 67/75, em que figurou o curso de Pedagogia destinado a preparar o chamado “técnico de educação”. Reconhecemos que a designação era vaga, e mais vago ainda o currículo proposto. Em consequência, e como do futuro técnico assim concebido não se pôde exigir a prévia experiência docente, iria prevalecer a força da tradição. Em alguns lustros, começamos a ter licenciados em número crescente, enquanto os especialistas, no caso sobretudo diretores, continuaram a sair dentre os professores sem preparo específico. Foi o segundo momento. Apesar dos retoques feitos em 1962, esse quadro perdurou até 1969, quando se reorganizou o curso de Pedagogia na base de *habilitações*, cumprindo já então o que acabava de determinar a Lei n.º 5.540/68.(2) Ao lado, porém, de um esquema em que se prescrevia para ingresso a condição de professor – solução de

¹ Fonte: CHAGAS, V. *Formação do magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.

(*) O presente trabalho constituiu no Conselho Federal de Educação a Indicação n.º 70, que foi sucessivamente apreciada e aprovada por unanimidade, pela Comissão Especial de Currículos da Área de Ciências Humanas (CESP-4), pela Comissão Central de Revisão de Currículos e, finalmente, pelo Plenário em data de 29 de janeiro de 1976. Foi homologada pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura por despacho de 04/03/76 publicado no Diário Oficial da União de 11 do mesmo mês, pag. 3412.

certo modo experimental, de que se colheram resultados restritos mais encorajadores – admitiu-se outra vez a matrícula direta com o certificado ou diploma de 2.º grau.

É o terceiro momento, o de hoje, em que só a custo se cumpre a prescrição legal de formação específica de diretores e demais especialistas. Estes, quando se observa a exigência, têm a habilitação mas não tem a experiência de magistério, numa clara inversão do quadro predominante no segundo momento, que ainda agora é o mais freqüente. Coexistem, assim, duas soluções incompletas e anômalas: de um lado, por exemplo, a do diretor que estudou administração, porém conhece pouco ou nada de escola e de ensino; de outro, a do que traz uma vivência de ensino e de escola, por ser professor, mas ignora os princípios e métodos da administração. É difícil escolher entre ambas. A ter, porém, de fazê-lo numa situação concreta, não hesitaríamos em optar pela segunda, ante a consideração de que orientar, supervisionar e administrar são ações transitivas que perdem sentido sem o conhecimento do objeto; a menos que se reduzam a uma aplicação mecânica de fórmulas, quando não inócua, decididamente deformadora.

Além, todavia, da inexperiência das circunstâncias em que irá exercer a sua atividade específica, o especialista formado no candidato comum tem contra si o obstáculo da própria imaturidade, que é uma inexperiência de vida. Aliás, dentro de óbvios limites, aí se encontra um dos traços que mais distinguem as ciências humanas das ciências exatas em suas aplicações. Para lidar com aparelhos que se constroem, manipulam e ajustam *de fora*, exigem-se sobretudo a acuidade dos sentidos e a precisão dos reflexos, que são maiores na juventude. Ao contrário, para dirigir ou coordenar pessoas livres, que educam outras também intrinsecamente livres, o tirocínio e a capacidade de ajustamento são qualidades indispensáveis que crescem com o tempo. Se é certo, assim, que a imaturidade tende a “corrigir-se” com o passar dos anos, repetindo um truismo que aqui se justifica, menos certo não é que poderá ela de muito ser abreviada ou compensada pela vivência da profissão.

O caminho é sempre o mesmo de restabelecer em novo plano a linha tradicional, hoje tão nítida como há um século, e *habilitar o especialista no professor*. Entende-se a *habilitação* no sentido técnico e estrito que a palavra tomou na terminologia educacional brasileira, isto é, como acréscimo específico a uma base comum de estudos. No caso de que tratamos, como o candidato deve ser professor diplomado, uma ou mais habilitações já existem. Em consequência, a especialidade escolhida será pelo menos uma segunda opção como prolongamento da parte pedagógica do seu preparo. Já vimos nos trabalhos anteriores, e apenas de passagem voltamos a registrar, que na formação de qualquer docente coexistem sempre duas dimensões que se integram – a de conteúdo e a de método – cada uma suscetível de ser levada adiante em novas habilitações. De qualquer modo, esse preparo anterior não basta para configurar o *professor*, no ângulo em que o situamos, se não veio a objetivar-se na experiência direta do magistério.

A experiência reveste um duplo aspecto qualitativo e quantitativo. O primeiro não é redutível a normas de alcance nacional sem que se descambe para imposição de fórmulas subjetivas e artificiais. A fim de obviar essa dificuldade, a solução é dar como qualitativamente aceitável o exercício docente desenvolvido em estabelecimentos autorizados. Ainda que formal, o critério constitui o único a nosso alcance nas circunstâncias atuais. O segundo aspecto pode ser expresso em termos de tempo, embora não desconhecamos as suas variações em função das diferenças individuais. Tal insuficiência, porém, atenua-se grandemente pelo fato de que se fixa apenas um mínimo. Para determinar esse mínimo em base suscetível de generalização, nos levantamentos a que procedemos, procuramos encontrar não um número médio, e sim um consenso ou pelo menos uma posição de maioria; e nas sugestões arroladas, que oscilaram de um a cinco anos, predominou a indicação de dois anos. É o que agora propomos como hipótese de trabalho que a prática do sistema, no fundo uma pesquisa em situação real, confirmará ou levará a modificações.

Escusado é dizer que os *dois anos*, evidentemente dois anos *letivos*, devem ser *prévios* à matrícula para a nova habilitação. Não se trata de mero estágio. Este, ainda quando feito em escolas da comunidade, é sempre uma experiência parcial na medida em que o aluno-mestre ensaia o aspecto docente do magistério sem, paralelamente, atingir a profissão toda em suas múltiplas implicações, incluindo as que alcançam as relações de trabalho. Ademais, se representam um mínimo como exercício da profissão, os dois anos seriam excessivos como estágio. Alguns sugerem que possa a exigência cumprir-se ou completar-se já durante os estudos. Acontece que os estudos devem repousar largamente na própria vivência anterior, sob pena de que se reedite o mesmo artificialismo que ora pretendemos corrigir. Repetimos, pois, que só com a prévia experiência profissional existirá o professor tal como deve aqui ser considerado.

O terceiro componente da nova formulação é o *especialista* que se habilita no professor: o especialista propriamente dito e o “pedagogo” que se resolveu deixar explícito. Este último é, no fundo, também um especialista em teoria, fundamentos ou metodologia da Educação, conquanto a recíproca nem sempre ocorra. O supervisor, por exemplo, é um especialista e um pedagogo, mas o administrador é um especialista sem ser necessariamente um pedagogo. Segue-se daí que, em última análise, a habilitação é uma especialização e, como tal, bem poderia ser cultivada em cursos igualmente “de especialização”. Na atual sistemática do ensino superior brasileiro, todavia, tais cursos nascem e se desenvolvem sob a inteira responsabilidade das instituições que os planejam e ministram. Não comportam, assim, qualquer regulamentação externa e antecipada; e dada esta sua natureza “livre”, os competentes certificados são títulos acadêmicos não sujeitos a controle pelo registro no Ministério da Educação e Cultura e, em consequência, sem validade *nacional* para efeito de exercício profissional. Conciliando dois aspectos, o que agora se faz é instituir uma especialização com todos os requisitos formais da validade que faltava.

Esta última caracterização elimina antecipadamente o receio, que porventura se viesse a manifestar, de que a solução proposta iria desviar professores da carreira. Fica então claro que o receio seria apenas aparente, por fundar-se numa visão estreita do profissional de Educação. Hoje, conforme o item 1. da Indicação n.º 22/73, o magistério é visto como um só, na sua constituição de professores que se prolongam ou não em especialistas. Quer isto dizer que todos são ou devem ser basicamente professores. O mestre que se habilita para planejar currículos e coordenar-lhes a execução, longe de desviar-se da condição original, integra-se mais nela ao enriquece-la com uma nova função em que se *continuam* o seu preparo e a sua experiência anteriores. Do contrário, para retomar o símile clássico, o médico deixaria de sê-lo ao tornar-se oftalmologista, cirurgião ou pediatra; e o advogado, o engenheiro, o economista ou o militar, num exemplo recente,(3) abandonaram as respectivas profissões quando se preparassem para administrar o campo de suas atividades.

Entretanto, desvio existe e reclama providências. Não, porém, o do professor que se faz supervisor, orientador ou administrador mesmo sem formação específica (ainda a prática dominante); ou em estudos quantitativamente reduzidos, graças ao aproveitamento de seu preparo e experiência, numa solução que alia ao imperativo de eficiência um claro sentido de economia. Referimo-nos ao desvio ou desperdício de recursos, tempo e esforços representado pelo cultivo direto de um especialista, sem nada a especializar, que o mercado de trabalho repele ou escassamente absorve. Antes, enquanto se atribuiu caráter transitório a esse resultado, cresceram os cursos de Pedagogia; depois, com a persistência da suposta transição, eles se foram transformando em estágios de passatempo; e já agora é visível a sua retração. Basta dizer que, nos concursos vestibulares, ficam ociosas em quase 50% as vagas previstas para Pedagogia, num indesejável primeiro lugar de ofertas e inaproveitamento que tende a agravar-se.(4)

NÍVEIS E FORMAS DE HABILITAÇÃO

Ainda quando importasse no desvio que propositadamente escolhemos como tema de discussão, a estrutura proposta estaria muito em consonância com a tendência moderna de o profissional mudar de atividade uma, duas ou mais vezes durante a sua vida útil. A verdade, porém, é que nos encontramos longe de tal hipótese, pois tudo irá fazer-se do magistério para o magistério, sempre no mesmo campo. O que ocorrerá, em última análise, será o crescimento do professor sob a forma, como vimos, de uma especialização a que se atribui validade nacional. Isto já o situará de algum modo no mestrado ou mais próximo deste nível, segundo a idéia por todos aceita de que a pós-graduação, *stricto sensu*, é o ponto natural de chegada no preparo dos especialistas em Educação. Os “pioneiros” dos anos 30 não o ignoravam, (5) mas prudentemente fugiram a adotar a solução, que seria por todos os títulos impraticável, numa época em que não conhecíamos sequer professores especificamente diplomados em grau superior.

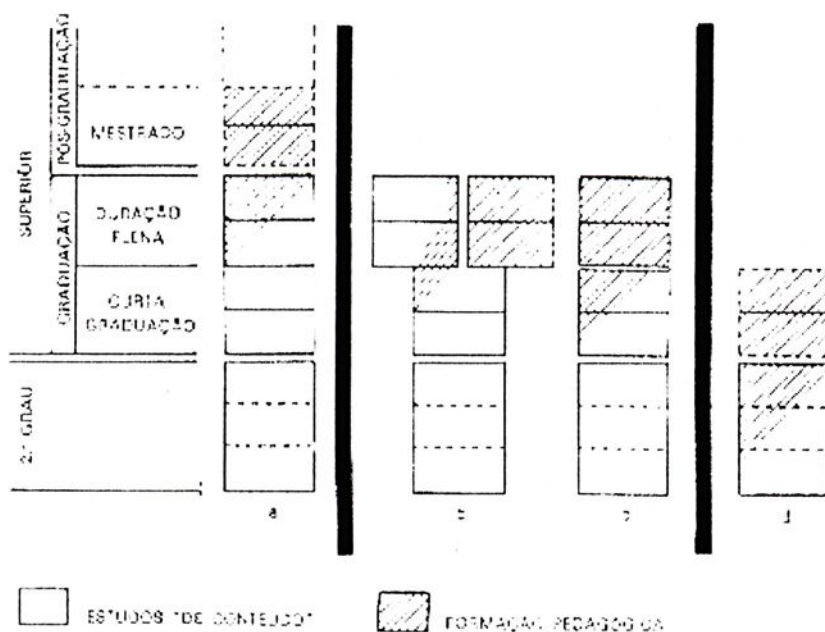
Passadas quatro décadas, estamos apenas a meio-caminho desse objetivo, se tanto. Já dispomos, é certo, de licenciados em números que se contam pelas dezenas de milhares, mas as possibilidades de pós-graduação simplesmente se esboçam. Nos primeiros dias de 1975, tínhamos 16 cursos de mestrado em Educação, e até agora apenas cinco credenciados, com 30 ofertas de “concentração” distribuídas por oito “áreas” designadas às vezes com títulos diferentes.(6) Trata-se, portanto, de solução a adotar “excepcionalmente, ... onde houver condições para tanto”, conforme previu o item 5.1 da Indicação n.º 67/75. Mesmo “onde houver condições”, os plano de mestrado e

eventualmente doutorado serão elaborados de acordo com as normas próprias reunidas no Parecer n.º 77/69,(7) e independem de mínimos curriculares fixados com antecipação. Este Conselho os recebe e aprecia por ocasião do credenciamento.

Para traduzir o meio-caminho em que nos achamos, a regra ainda é a graduação, embora já com o sentido especial que lhe divisamos. Dentro da graduação, três níveis se estabelecem conforme a ela cheguem os candidatos (a) com licenciatura plena, (b) com licenciatura de curta duração ou (c) com habilitação pedagógica de 2.º grau, sempre exigindo a prévia experiência profissional de magistério. Sem dúvida, entre os licenciados, já se incluem as novas categorias de professores para início de escolarização e para educação de excepcionais que, em breve, começarão a ser formados em grau superior, de acordo com os itens 3 e 4 da Indicação 67/75. Talvez seja desnecessário mencionar os próprios licenciados em Pedagogia do regime anterior, pois estes já têm habilitação. Caso, entretanto, pretendam alguns dentre eles obter nova especialidade, terão decerto aproveitado os estudos comuns, mas deverão antes exibir a experiência agora prescrita, possivelmente de ensino em cursos "normais" ou "primários", se não tiverem outras licenciaturas.

Em conjunto, numa *hierarquização teórica*, chegamos a quatro níveis que se podem registrar; (a) o de pós-graduação, notadamente mestrado; (b) o de mais uma habilitação acrescentada a outra de licenciatura plena; (c) o de habilitação específica obtida em prosseguimento a licenciatura de curta duração; e (d) o de preparo sobre a atual habilitação pedagógica de 2.º grau ou o antigo curso normal. Em princípio, como a sistemática adotada se firma na graduação, seriam excepcionais os níveis extremos representados pelas letras *a* (mestrado) e *d* (preparo sobre habilitação pedagógica de 2.º grau ou "normal"), definindo-se consequentemente como regulares os demais contidos em *b* (nova habilitação de licenciatura plena) e *c* (prosseguimento de licenciatura curta). É o que adiante se reduz a diagrama.

PREPARO DE ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO NÍVEIS DE HABILITAÇÃO



Entretanto, numa *hierarquização real*, é visível que a hierarquização teórica se inverterá a curto e talvez a médio prazos. Em âmbito nacional, predominará de início a última hipótese (d): de um lado, por ajustar-se à maioria das regiões o país, onde a própria licenciatura "de 1.º grau" é remota como solução geral; de outro, por ensinar ao mestre-escola oportunidade para, em período relativamente curto, obter um grau superior e alcançar mais rápido progresso profissional sem desviar-

se do magistério, como hoje acontece em proporção crescente. Aqui, sim, é lícito mencionar um desvio ou evasão de professores; mas uma evasão que, longe de promover, se procura exatamente corrigir. No fundo, o que se faz agora é dar forma ao princípio firmado pelo Conselho em 1963, aprovando parecer de nossa autoria, segundo o qual os estudos “pós-normais de especialização”, instituídos em 1964 e mantidos nas diretrizes e base de 1961, já estão situados em nível superior.(8) A mesma idéia, aliás, fora defendida por Anísio Teixeira pelo menos desde 1952. (9)

Em seguida, na ordem *real* e imediata de frequência, virá a penúltima hipótese representada pela letra *c*, que mais se ajusta às comunidades parcialmente desenvolvidas. Para o aluno, se tomarmos a duração média como referência, são também evidentes as suas vantagens. Com dois anos de preparo, ele estará habilitado a lecionar uma “área de estudo” em faixa escolar obrigatória na qual, por isto mesmo, é mais amplo o mercado de trabalho; e com dois outros anos, após o mínimo exigido como experiência, obterá uma especialidade. Assim, com os mesmos quatro anos de uma licenciatura plena, já será professor e especialista, podendo, se quiser, cursar posteriormente uma habilitação de disciplina como desdobramento de sua área “de conteúdo”.

A hipótese da letra *b*, que seria típica de regiões mais adiantadas, constitui um caso muito especial. Embora não seja ainda o mestrado, representa um conjunto de estudos regulares feitos *após* a licenciatura plena e, assim, já participa da natureza da pós-graduação. É certo que um número significativo de licenciados sempre conquistou especialidade educacional: inicialmente, seguindo os oito anos correspondentes aos dois cursos – o “de conteúdo” e o de Pedagogia – e, de último, cobrindo seis anos em uma das possibilidades abertas pelo Parecer n.º 252/69. De qualquer modo, só por ausência de oportunidade é que deixará alguém de pleitear uma pós-graduação para, quase ao mesmo tempo, lograr apenas mais uma habilitação de licenciatura.

Temos, portanto, de ver nesta hipótese *b* uma transição para o mestrado onde este, como é a regra entre nós, não seja oferecido na proporção dos candidatos aproveitáveis e das necessidades existentes de especialistas em Educação. Não basta, contudo, reconhecê-lo teórica e passivamente; é preciso também, na prática, encontrar soluções capazes de atrair licenciados em cursos de duração plena para o aprofundamento da linha pedagógica de sua formação. Lembramos, a tal propósito, que é possível planejar determinados estudos de graduação com validade para o mestrado, consoante expressamente se admitiu no Parecer CFE-236/71, que nos coube relatar.(10)

Este pronunciamento firmou-se na existência de “disciplinas que, pela sua natureza e programação, se mostram suscetíveis de idêntico ou equivalente desenvolvimento em graduação e mestrado”; e se nelas o graduado “revelou aproveitamento acima da média, não há por que repeti-las” adiante. Apesar disso, tal possibilidade ficou restrita às matérias “que definam setores de habilitação”. É o que se verifica no caso vertente, se considerarmos que o “terreno comum”, para usar expressão do Parecer, organiza-se em *nova* habilitação que vem *depois* de uma licenciatura plena e *após* dois anos de exercício profissional. Evidentemente, conquanto possamos ter opinião formada sobre o assunto, foge aos propósitos desta Indicação avançar prognósticos sobre as maneiras como as instituições e o próprio Conselho tenderão a tratá-lo à medida que as experiências se acumulem. Temos, porém, desde logo como certo que uma crescente cooperação deverá estabelecer-se entre universidades, federações de escolas superiores e faculdades isoladas, mediante critérios que assegurem a autenticidade de cada programa.

Como quer que seja, o aproveitamento dependerá de que existam cursos de mestrado regularmente credenciados; e a verdade é que, a curto e a médio prazos, deles dificilmente disporemos em número e com matrícula que substituam as hipóteses mais modestas. Assim, validando ou não estudos comuns da hipótese *b*, a hipótese *a* mantém a excepcionalidade que antes lhe atribuímos e só gradualmente irá perdendo tal caráter. Durante algum tempo, motivos de remuneração e de *status* farão com que o mestrado se destine à formação de especialistas e professores para o ensino superior. Mais tarde, quando aí o doutorado já seja a regra, ele se voltará para o 1.º e o 2.º graus, ao menos quanto ao preparo de especialistas, com absorção da hipótese *b* e progressivo desaparecimento das hipóteses *d* e *c*, possivelmente nesta ordem. Será a solução de longo prazo que, teórica embora, não há como deixar de incluir numa visão de conjunto.

Essa visão não deixa de ser pessimista na perspectiva dos nossos centros avançados. É, porém, realista para a maioria das regiões; e chega a pecar pelo otimismo, até na hipótese da letra *d*, quando a referimos às zonas mais pobres do país. Em conseqüência, se para aqueles centros deixamos as aberturas de sua própria superação, devemos para estas zonas contar, desde logo, com uma sub-hierarquia de maior transitoriedade que fatalmente ainda se desenvolverá. Nela, o ponto “alto” será a

utilização do professor licenciado, quase sempre diplomado em curta duração, que estude no curso algumas noções de Administração como prolongamento da disciplina “Ensino de 1.º e 2.º graus”, ou um pouco de Supervisão com apoio na “Metodologia do Ensino de 1.º e 2.º graus”, ou elementos de Orientação com base nas Psicologias do Desenvolvimento e da Aprendizagem, eventualmente enriquecidas por uma Psicologia da Personalidade que também se programe.

Daí por diante, não haverá como permanecer em grau superior. O nível seguinte já será o do professor habilitado em 2.º grau que receba as noções da especialidade numa quarta série, ou em “estudos adicionais” à terceira, com direito a mais tarde aproveitá-las para a hipótese *d* do esquema anterior. O nível subsequente será o do “normalista” em cujo preparo, ainda de três séries do 2.º grau, se proceda de maneira análoga à que se preconizou para o licenciado, certamente em profundidade compatível com essa faixa escolar. O quarto e último nível, finalmente, é o do professor diplomado ou até leigo que, na falta de outra saída, se designa para *dirigir* a escola em todos os seus aspectos, como realisticamente admitiu a lei n.º 5.692/71, embora já na parte final (art. 79) do escalonamento contido em suas disposições transitórias.

Estes arranjos extremos, que às vezes nos colocam em períodos anteriores aos anos 30, exigem menos uma regulamentação, na verdade impossível em âmbito nacional, do que providências urgentes para torná-los desnecessários. O caminho é a própria hierarquização que hoje chamamos de *real* e que, um dia, será também vista como transitória. A sua diversidade de níveis tem óbvias repercussões nas *formas* como deverá organizar-se o preparo dos especialistas, desde a admissão dos candidatos até seu exercício profissional. A admissão, por exemplo, somente se fará pela via comum do concurso vestibular na hipótese *d*. Os pretendentes que chegam com a habilitação pedagógica de 2.º grau ainda não tem graduação e, assim, para eles prevalece o disposto no artigo 21 da lei n.º 5.540/68.(11) Para os licenciados prevê-se uma seleção, que as instituições poderão prescrever como requisito permanente ou definir como recurso para distribuição de vagas, quando o número destas seja inferior ao dos candidatos.

Casos haverá, todavia, em que irão coexistir as duas modalidades de ingresso; o vestibular, para os candidatos que tenham apenas a formação de 2.º grau, e a seleção especial, para os licenciados. Como alguma distinção terá de fazer-se entre elas, o caminho é dar prioridade à dos graduados. Isso poderá fazer-se de várias maneiras, conforme os dados concretos de cada situação. A fórmula que de momento nos parece mais simples, pelo menos enquanto outras não surgirem, consiste em escolher antes os diplomados em grau superior e, se ainda restarem vagas, destiná-las ao concurso vestibular. Deste modo, a transição da hipótese *d* para a *c*, ou mesmo para as que se fundam em licenciaturas (*c* e *b*), ocorrerá para assim dizer automaticamente, sem uma intervenção externa e deliberada. Não mencionamos a hipótese *a* porque – repetimos – a organização e o funcionamento dos cursos de pós graduação obedecem a normas próprias que escapam ao alcance do presente trabalho.

Na graduação, portanto, os estudos se farão *como habilitações* acrescentadas às licenciaturas de origem, quando os candidatos já sejam graduados, e *com o caráter de curso*, quando só tenham eles a formação de 2.º grau. Tais sejam as condições locais, a mesma instituição poderá manter as duas formas ou restringir-se a uma delas, que no primeiro caso se limitará ao nível (*b*) de candidatos com licenciatura plena, ou ao (*c*) de licenciados em curta duração, ou cobrirá ambos. Também no primeiro caso não haverá diploma. Como um prolongamento da graduação anterior, a nova habilitação será consignada no verso do diploma preexistente ou, se por qualquer motivo isto não for possível, exarada em certificado que se incorporará àquele título para todos os efeitos, sobretudo registro e exercício profissional. Diploma, propriamente, apenas se expedirá quando os estudos, na hipótese *d*, conduzam à primeira graduação do aluno: um diploma de licenciado em Educação, no qual se indicará a especialidade desenvolvida.

Tal licenciatura será de curta duração. Se o seu portador pretender um dia atingir a duração plena, outra coisa não terá a fazer senão obter uma outra licenciatura, igualmente de curta duração, agora em área “de conteúdo”. Reunidas, as duas configuram pelo caminho inverso a mesma situação, contida na hipótese *c*, do licenciado em curta duração que acrescenta ao seu preparo uma habilitação educacional e passa a ser tido como diplomado em duração plena. Resta o caso do candidato já diplomado em duração plena que realiza estudos com vistas a uma especialidade. Esse permanecerá na mesma condição, pois não há outra em graduação, porém com *mais uma* habilitação além daquela ou daquelas que trazia. Observamos antes, aliás, que a hipótese *b* se avizinha muito do mestrado, com o qual pode mesmo formar um “terreno comum”. Assim, embora teoricamente regular, ela constituirá na prática a mais peculiar das soluções a levar em conta.

Quanto ao *nível de exercício* profissional, não cremos que se deva ser muito estrito e simétrico na escolha de um dos critérios suscetíveis de adoção – o da experiência anterior e o da formação recebida – ou de ambos; mesmo porque as opiniões se dividem na sua apreciação e, ainda agora, a prática não oferece elementos bastantes para uma tomada de posição clara e segura. Até 1969 nada se prescrevia sobre o assunto e, em princípio, o “técnico de educação” egresso do curso de Pedagogia atuava em qualquer grau. No último lustro, como esse curso passou a desenvolver-se em duração curta ou plena, prevaleceu o nível de formação. O licenciado que hoje se habilita no tempo médio de dois anos destina-se ao 1.º grau, enquanto o que se prepara em quatro anos pode ter atividade no 1.º e no 2.º graus. Não foram porém, suficientemente nítidos os resultados colhidos com esta solução, que bem pode encontrar-se entre as causas do recuo atual.

Na verdade, o relacionamento do nível de formação com o exercício em determinada faixa, acompanhando a ordem ascendente da escolarização, é uma contingência de números que nada tem a ver com as características do trabalho educacional em si. Não é mais fácil educar a criança que o adolescente, nem mais simples atuar no 2.º grau que na universidade. Pelo contrário. É na escola elementar que, desde a administração ao contacto do professor com a criança, tudo assume ou deve assumir um sentido intencional de orientação pedagógica; e este sentido se vai pouco a pouco esmaecendo com a progressiva autonomização do estudante à medida que amadurece. Por outro lado, os princípios e métodos de planejamento, organização e coordenação mantêm-se basicamente os mesmos, decerto ajustando-se a cada grau de ensino e às opções de cada sistema ou projeto escolar. Também aqui, a escolher um critério, talvez nos inclinássemos para o da experiência, não fosse a circunstância de que, enquanto a formação se objetiva e específica na prática, a experiência tende com o tempo a *transferir-se* para outras situações e a expressar-se como uma vivência genérica da escola, de aluno e de ensino. Esta visão mais ampla é que importa, e não a rígida simetria que, ademais, pouco deixariam aos profissionais preparados como possibilidade de trabalho.

Sem dúvida, há casos em que se mostra bastante evidente a vinculação de níveis entre a experiência anterior ou a formação recebida e o novo exercício. Isso ocorre por motivos intrínsecos ou extrínsecos. Intrínseco é, por exemplo, o imperativo de que o professor da metodologia e prática do início de escolarização, nas habilitações pedagógicas de 2.º grau, tenha *vivência* específica daquela faixa, pois do contrário irá perder-se em divagações ou improvisações sobre um ensino “por atividade” que não viveu. Extrínseca, por sua vez, é a conveniência de que (v.g.), no grau superior, o especialista exiba nível de *formação* que o coloque, tanto quanto possível, à altura do respectivo corpo docente, cujas atividades em parte lhe caberá planejar, coordenar ou administrar. O primeiro tipo de vinculação deve ser o objeto de norma, por entender com a natureza mesma do processo; o segundo não comporta regulamentação antecipada, por ser de momento variável segundo as condições locais e institucionais, embora se encaminhe para a pós-graduação.

Assim, com a ressalva parcial das razões intrínsecas, o grande critério a seguir é o do mercado de trabalho, direta ou indiretamente representados pelos *sistemas estaduais* em termos de *ensino* de 1.º e 2.º graus: diretamente, quanto à sua própria rede de escolas; indiretamente, em relação aos estabelecimentos particulares, que lhes cabe autorizar e reconhecer sob determinadas condições de padrão e de nível. Aos sistemas, igualmente, compete elaborar para toda a sua jurisdição o Estatuto do Magistério, no qual esses níveis e padrões terão maiores ou menores conseqüências de remuneração e *status* funcional, refletindo as realidades locais. Daí a extrema importância de que o nível de cada habilitação seja fixado em íntima articulação com os Conselhos e Secretarias de Educação, sob pena de se formarem profissionais que o mercado não absorva.

ÁREAS E TIPOS DE HABILITAÇÃO

Outro “aspecto sobre o qual os órgãos dos sistemas terão de ser ouvidos”, como já salientava a Indicação 67/75, prende-se ao estabelecimento das áreas de habilitação a cultivar. Com nítido sentido exemplificativo, a legislação enumerou as funções mais comuns e evidentes, sem excluir as “que as instituições venham a planejar”. Ademais, em face do seu caráter muito analítico, tais funções não constituem necessariamente *habilitações* como categorias didáticas e podem, conseqüentemente, ser “individualizadas ou reunidas sob critérios de maior polivalência, conforme as características e condições do mercado de trabalho a atender”. É o que veremos no tópico presente. Começaremos pelo que denominamos as *habilitações fundamentais* – isto é, as resultantes da própria especificação legal – particularizando em seguida o caso especial do *magistério pedagógico de 2.º*

grau. Também registraremos as possibilidades de que se programem *outras habilitações*, decerto sem pretender substituir-nos à realidade. E chegaremos ao tipo mais discutido, o das *habilitações polivalentes*, em que alguns vêem a solução ideal e não falta quem enxergue uma simples saída de emergência.

1. Habilitações Fundamentais

Das cinco “funções” arroladas nos artigos 30 da lei n.º 5.540/68 e 33 da lei n.º 5.692/71 – planejamento, administração, inspeção, supervisão e orientação – a mais tradicional é a segunda, quando a encaramos em sentido amplo, identificando-a com a figura clássica do *diretor* que tudo fazia numa escola de proporções sempre reduzidas. À medida, porém, que crescia a rede de estabelecimentos públicos e privados, impunha-se como necessidade o maior controle do Poder Público sobre uns e outros; e para essa tarefa criou-se a *inspeção*. Já neste século, e sobretudo nas últimas décadas, tal crescimento se tornou explosivo e passou a exigir que, de par com o controle ainda não raro formal, se adotassem critérios mais racionais para tirar o máximo proveito dos recursos existentes e proporcionar escolarização regular ao maior número possível de alunos. Destacou-se então o *planejamento* como terceiro aspecto que, endereçando-se à criação e distribuição de oportunidades educacionais, está na raiz do que se veio a chamar uma “economia de educação”.

Em cada momento dessa evolução e, como era natural, improvisando-se quase sempre no início, surgiram profissionais *diferentes* para as funções em que, pelo crescimento, se ia explicitando o trabalho do diretor tradicional. Como se fosse possível planejar sem levar em conta a gestão, por via da qual projetos e programas tomam forma e se aferem. Como se gerir uma escola, um complexo escolar ou um sistema de ensino consistisse apenas em executar alguém ou planos elaborados por outros, sem iniciativas complementares e ignorando os princípios e métodos que presidiram essa elaboração. Como se avaliar não significasse ainda planejar, e houvesse fronteira nítida entre o controle e a gestão, que é o plano *in acto* refazendo-se constantemente à luz da realidade. E assim por diante. O resultado, mais recentemente percebido, foi uma crescente cisão do processo administrativo, em que pese à uniformidade *externa* dos esquemas que ou não se cumprem ou se cumprem demais subordinando os fins aos meios.

O que agora se preconiza é a reintegração, decerto em nova perspectiva, desses aspectos em rigor indissociáveis na formação do profissional. A solução adotada, e aqui indicada como a primeira das habilitações fundamentais, é a de uma *Administração Educacional*, amplamente concebida, na qual se configura o campo da “macroeducação”, usando livremente o conceito similar dos estudos econômicos. Nela, portanto, unificam-se o planejamento, a execução, a avaliação e o controle de sistemas escolares e das unidades que os compõem, identificando com avaliação e controle as tradicionais atividades de inspeção. Em consequência, não haverá um especialista que apenas sabe fazer planos, outro que só é capaz de executá-los e um terceiro que exclusivamente lhes observa os resultados ou “inspeciona”. Mesmo quando exerça uma dessas funções o profissional conhecerá as demais e terá a visão global do processo administrativo que o impedirá de hipertrofiar a sua parte e supervalorizá-la como única.

Também no campo da “microeducação”, prosseguindo com o símile, delinearam-se já neste século duas outras funções – a supervisão e a orientação – que mesmo agora suscitam controvérsias, talvez por ainda se encontrarem em implantação e não se terem definido em todos os seus contornos. A *Supervisão Educacional* emergiu das atividades do antigo inspetor e surgiu pela primeira vez em 1931, com a Reforma Campos, sob a forma restrita de uma “inspeção especializada”, a fazer-se como “assistência técnica”, dividindo-se para tanto em três áreas: (a) letras; (b) ciências matemáticas, físicas e químicas; (c) ciências biológicas e sociais. (12) A idéia não vingou nessa iniciativa pioneira, por evidente ausência de condições, e ressurgiu extralegalmente nos anos 50, sob denominação diversas em que predominaram as de “orientação pedagógica” e “orientação escolar”. Foram por igual inexpressivos os resultados colhidos. Para isso, entre outras razões de infra-estruturas, contribuiu a organização totalmente centralizada que então possuímos e na qual, desde os “currículos” aos programas às “instruções metodológicas”, tudo vinha prescrito e nada, ao menos em teoria, se deixava aos educadores para acréscimos e reajustamentos.

Com as diretrizes e bases de 1961, vigentes a partir de 1962, passou o currículo a organizar-se em três níveis – o nacional, o regional e o das escolas – mediante camadas que sucessivamente se acrescentam e devem integrar-se. Longe, pois, de concluir-se com a fixação de

conteúdos e métodos a observar em todo o País, como antes acontecia, o planejamento do ensino prossegue nos sistemas, continua em cada estabelecimento e neste é tarefa que sempre se renova. Sem dúvida, à maneira do que ocorreu com a administração, isso variou na proporção da rede escolar e das respectivas unidades. Onde poucas eram tais unidades e reduzido o seu número de alunos, predominou inevitavelmente a uniformidade para a qual, como outrora, bastava o diretor com ou sem auxílio eventual de professores mais interessados. Nos grandes sistemas e instituições, porém, os desdobramentos e acréscimos tenderam a aumentar e, pela via de opções, a incluir a contribuição dos próprios alunos. Foi sobretudo aí que se fez necessário um novo tipo de profissional voltado para o processo didático.

Esse profissional é o *supervisor*. Apesar de que o nome importa pouco, e no caso não é dos mais felizes, registramos de passagem que dois motivos convergiram para a sua fixação: em primeiro lugar, o inconveniente de designar pelo mesmo substantivo o “orientador educacional” e o que já então as chamava o “orientador pedagógico”; depois, a influência norte-americana que oferecia uma nova palavra logo empregada por muitos – como qualquer outra apropriada teria sido – e oficializada no artigo 30 da lei n.º 5.540/68. Com o nome, todavia, não veio inteiramente a função. Nos Estados Unidos, é comum fazer-se do supervisor um *doublé* de inspetor. Entre nós, enraizando-se embora no “inspetor especializado”, ele tende cada vez mais a firmar-se na especialidade sem a idéia de inspeção. Esta, em sua forma clássica, vai desaparecendo até no processo administrativo ao identificar-se com o aspecto de avaliação e controle, base de planejamento e de constante renovação.

Tal não impede, como veremos posteriormente, que algum sistema se articule com as instituições encarregadas de preparar os especialistas e experimente a solução do supervisor-inspetor. Em termos de habilitação fundamental, contudo, temos de caracterizar a supervisão em si, o que vale dizer, a coordenação do processo didático nos mesmos aspectos de planejamento, de execução e de avaliação e controle no âmbito de sistemas escolares e das unidade que os compõem. A diferença básica para a administração reside no campo microeducacional do seu exercício. O Supervisor é um didata que se volta para o currículo na acepção ampla da palavra. Com preparo específico e visão de conjunto, procura sempre dar unidade ao trabalho dos professores, tanto ao nível de sistema como ao de escola e seja nas fases de planejamento e execução, seja na de avaliação e controle. É um “curriculista”, para usar o neologismo em voga, que não impõe esquemas abstratos e uniformizadores, buscando antes elevar o teor qualitativo do processo ensino-aprendizagem sem pretender substituir-se aos que de se encarregam diretamente. É um coordenador especializado, em suma, como aliás pode e deve ser, no campo respectivo, o próprio administrador em muitos passos de sua atuação.

O exercício dessa coordenação faz-se na perspectiva de todo o currículo do grau ou dos graus considerados, quando se desenvolve (a) no âmbito de um sistema de ensino, como no departamento de 1.º e 2.º graus de uma Secretaria de Educação, e (b) no de uma ou mais escolas. É o que denominamos a *Supervisão Geral*. Faz-se também para um setor limitado de estudos, como *Supervisão de Área*, por via da qual, em novo plano e sob nova forma, renasce a “inspeção especializada” de 1931. Cada profissional que se prepare será, ao mesmo tempo, supervisor geral e supervisor da sua área de origem: Ciências, Estudos Sociais, Letras, Artes, etc., sem esquecer as “atividades” típicas do início de escolarização. A vantagem de tal coexistência está em que todos trazem a visão do geral e cada um, em consequência, terá condições de articular a sua área com as demais.

Apenas um problema surgirá, por algum tempo, com os candidatos oriundos da sistemática anterior, cujas licenciaturas se restringem quase sempre a uma única disciplina, como Física, História ou Música, por exemplo, sem a base polivalente de Ciências, Estudos Sociais ou Artes. Enquanto assim ocorrer, e certamente ocorrerá por vários lustros, o caminho é ter como área o campo em que se classifica a disciplina relativa ao curso e deixar que a discriminação entre os dois tipos de especialistas, se houver, se faça no livre jogo da realidade e das capacidades individuais. Lembramos que, até agora, nada se exigiu dos supervisores em termos de formação e experiência específicas de docência nos setores a considerar. Assim, mesmo transitória, a solução proposta já representa um passo decisivo para a integração do ensino em grandes sistemas, escolas e complexos escolares, onde a presença desse profissional se vai tornando possível e necessária.

Das habilitações fundamentais, resta a *Orientação Educacional*, instituída pela Reforma Capanema com a “função” de, “mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família”. Cabia-lhe “ainda

...cooperar com os professores no sentido da boa execução dos trabalhos escolares ...".(13) Surgindo onze anos após a "inspeção especializada", em 1942, a Orientação teve um desenvolvimento modesto em relação ao que esperavam os seus instituidores e ao próprio crescimento da rede escolar, porém maior que o da Supervisão. Isto se explica, entre outras causas mais evidentes, pelo fato de que logo começaram a ser preparados os profissionais respectivos em "cursos especiais" abertos a candidatos que já fossem professores.

Havia um aspecto positivo e outro negativo nesta solução. Positivo era o requisito da experiência de magistério, a que não hesitamos em creditar boa parte dos êxitos alcançados. Negativo era o próprio "curso especial", no qual se refletia a imagem de um orientador que atuava na escola como numa clínica psicológica e, conquanto devesse obter resultados de escolarização, apenas suplementarmente "cooperava com os professores". Ao fim, não era nem psicológico nem educador. As diretrizes e bases de 1961 não fizeram qualquer retoque ou alteração nesse quadro. Apenas o reavivaram institucionalizando o "curso especial" que, de maneira indireta, foi extinto na Lei Geral da Reforma Universitária (lei 5540/68, arts. 30 e 58) – com a inclusão dos orientadores entre os especialistas em Educação – e inexplicavelmente restabelecido no diploma que regulamentou a profissão (lei n.º 5564/68, art. 3.º). Somente três anos depois a matéria ficaria esclarecida.

Em meio a essas marchas e contramarchas, o Parecer CFE – 252/69 deu cumprimento à prescrição da Lei n.º 5540 e integrou a Orientação no Curso de Pedagogia como uma das habilitações específicas então criada. Corrigiu-se o aspecto negativo, mas só em parte foi possível manter o positivo, apesar das melhores condições existentes para isso. De fato, com a modalidade em que se exigiu para ingresso a condição de licenciado, continuou a admissão direta de candidatos com a formação inespecífica de 2.º grau. A lei n.º 5692/71 deu o passo que faltava, ao menos no plano formal: revogou, desta vez expressamente, a disposição relativa ao "curso especial" (art. 87); confirmou a classificação dos orientadores entre os especialistas de Educação (art. 33); e previu o seu preparo em nível quer "de graduação, com duração plena ou curta", quer "de pós-graduação" (id.); tudo na perspectiva de uma orientação que, "incluindo o aconselhamento vocacional", se fará "em cooperação com os professores, a família e a comunidade" (art. 10).

Quer isto dizer que a Orientação em seu duplo aspecto geral e vocacional, é a seleção e integração das influências que incidem sobre o aluno em quanto agente do processo educativo, exercendo-se mediante uma coordenação da atividade dos professores, e da escola em geral, que supõe não apenas o contacto direto com os próprios alunos, individualmente ou em grupos, como um relacionamento com as suas famílias e com setores mais amplos da comunidade. Aparentemente, não há qualquer novidade nessa formulação, pois a própria inclusão do elemento vocacional constitui requisito que se repete desde 1942. Acontece que o ensino secundário de então revestia um exclusivo sentido acadêmico e preparatório, enquanto aos estabelecimentos de ensino profissional tinha de o estudante chegar com uma opção de trabalho. Assim, a exigência perdia muito de sua força, quando não era letra morta. Já agora, com as diretrizes de 1971, toda a escolarização deve ser ao mesmo tempo geral e especial, o que torna indissociáveis as duas características numa orientação verdadeiramente *educacional*.

A segunda mudança reside na idéia de seleção e integração das influências que incidem sobre o aluno enquanto agente do processo educativo. Não nos referimos sequer à situação didática *imediate* – a de escola e de aula estritamente consideradas – cujos componentes é de supor, ao menos em princípio, que sejam percebidos pelos professores e levados em conta no desenvolvimento das aprendizagens. Temos sobretudo em vista a situação *mediata* que, sob forma não raro insuspeitada, envolve a imediata com toda a carga de motivações, atitudes e valores gerados na família, na comunidade e também na escola encarada em sentido amplo. Embora negligenciada quase sempre, a sua força é vista hoje como incomparavelmente maior que a das simples "lições" ministradas *de fora*, porque sem conexão com o estudante real e total. Incorporá-la e canalizá-la em sentido positivo é tarefa tão importante quão difícil que se comete a todos, mas pressupõe um mecanismo de captação, seleção, ordenação e integração no momento identificado com a Orientação Educacional.

Insistimos em que a tarefa é de todos, pois não há como separar a situação mediata da imediata. A faze-lo, acabaríamos por consagrar certas soluções caricaturais em que o professor *instrui*, qual máquina de "dar aulas", e o orientador *educa*, atuando como uma espécie de confidente oficial da escola, sem nada ter a ver um com o outro. No entanto, pela própria orientação bem conduzida pode-se talvez começar a restaurar o educador no professor, criando em novo plano as situações em que este, de forma espontânea, reunia as duas qualidades porque efetivamente conhecia os educandos. Como

um relacionamento pessoal, mais estreito e freqüente, se torna cada vez menos provável nas grandes escolas superpovoadas de hoje, o caminho é proporcionar aos professores os elementos de que já não dispõem; e com eles – na base de informações gerais e individualizadas sobre os alunos – fixar estratégias para assegurar em cada caso um tratamento educativo, harmônico e coerente.

Em vez de simples atividade paralela, a Orientação Educacional é sobretudo uma coordenação do trabalho dos professores e da escola como um todo em função dos alunos; tal como a Supervisão também o é, mas em função do currículo. Para exercer-la, o orientador tem de desdobrar-se numa atividade polimorfa que vai da pesquisa psicológica à social, em contactos sempre renovados que não se esgotam com os estudantes, pois se estendem às suas famílias e à comunidade cujos valores e modos de vida elas refletem. Daí tampouco se exclui, quando necessário, o aconselhamento feito individualmente ou em grupos. Procura-se apenas levá-lo a consequências mais efetivas, certo como é que tal aconselhamento, consoante o demonstra a experiência, será insuficiente ou inócuo se não secunda a ação dos que devem ser os principais educadores – *ainda* os professores – e por eles não é secundado.

2. Magistério Pedagógico de 2.º Grau

As três habilitações até agora apresentadas e comentadas abrangem as funções permanentes do trabalho educacional não identificadas com a docência, conquanto dela devam proceder. São permanentes porque sempre se exercem, de maneira implícita ou explícita, ainda que assumam formas ou recebam títulos diferentes; daí as termos denominado fundamentais. O mesmo não ocorre com o Magistério Pedagógico de 2.º Grau, que é transitório e, por mais longa que seja essa transitoriedade, tenderá a desaparecer, a médio e a longo prazos, onde e quando o mestre dos anos iniciais da escolarização seja formado em nível superior, como está previsto. Por outro lado, pela sua própria natureza, tal habilitação constitui em larga medida um subproduto das demais; e não por outro motivo, desde os anos 30, ela foi incluída no Curso de Pedagogia em lugar de cultivar-se em licenciatura autônoma.

O magistério pedagógico representa, portanto, um caso nitidamente especial que se traduz em habilitação parcial ou integral. A *habilitação parcial* é conferida a todos os especialistas, que poderão lecionar no 2.º Grau (a) as disciplinas oriundas da “parte comum” do currículo adiante apresentada – os “Fundamentos da Educação” referidos no Parecer 349/72 (14) – e (b) as de sua própria especialidade que sejam exigidas ou oferecidas. Como já são professores, eles apenas ampliam o campo de sua docência. Por isto mesmo, e por tratar-se de uma atribuição incompleta e inerente ao título, aí deixa de configurar-se uma *nova* habilitação, não havendo motivo para registrá-la como tal no diploma. A *habilitação integral*, por sua vez, é privativa dos candidatos cujos estudos e experiências procedem do início da escolarização. Só eles são mestres “primários” e tem condições de preparar outros mestres-escolas nos conteúdos e na metodologia muito peculiares do ensino por “atividades” típico desta fase. Ao contrário da anterior, a habilitação integral é registrada no diploma e confere não só as atribuições relativas à habilitação parcial como, sobretudo, a de lecionar tais aspectos mais específicos, sem dúvida após a necessária formação teórica e prática.

De certo modo, inverte-se a solução contida no Parecer n.º 252/69, ao trazer para o primeiro plano uma outra somente esboçada naquele pronunciamento. Antes, porque o licenciado em Pedagogia preparava o professor “primário”, ensinando a parte pedagógica dos “cursos normais”, entendia-se que ele próprio tinha condições de ser também professor “primário”; daí uma “capacitação” experimentalmente admitida para tal efeito que, entretanto, não chegou a classificar-se como habilitação. Já agora, após cinco anos de uma prática em nada convincente, firma-se a idéia de que só do mestre-escola pode nascer o professor que, nas habilitações de 2.º grau, terá a ser cargo o preparo específico dos novos mestres para o início da escolarização. Ainda um motivo para que não se estabeleça, com as demais habilitações, uma simetria rígida e inevitavelmente artificial.

3. Outras Habilitações

De qualquer forma, as possibilidades de organizar o preparo dos especialistas estão longe de esgotar-se com as habilitações fundamentais, acrescidas ou não pelo caso especial do magistério pedagógico de 2.º grau. Outras soluções podem e devem ser experimentadas para atender a diferentes realidades institucionais e locais, fugindo à uniformização sempre empobrecedora em país como o

Brasil. O próprio instrumento básico da Reforma Universitária, a Lei n.º 5.540/68, erigiu esse imperativo de inovação e autenticidade em princípio geral que atinge situações muito menos nítidas que as descritas. “Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei”, reza o seu artigo 18, “as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar *outros* para atender às exigências de sua programação específica e fazer face às peculiaridades do mercado de trabalho regional”. Posteriormente, no parágrafo único do seu artigo 9.º, o Decreto-Lei n.º 464/69 assegurou a validade dos estudos assim realizados, que foram depois objeto de esclarecimentos no Parecer CFE-44/72, relatado pelo conselheiro Newton Sucupira.(15)

Não há, portanto, como predizer quais sejam as outras habilitações, dado o seu caráter livre e ocasional. Parece-nos, todavia, fora de dúvida que elas poderão ser concebidas e estruturadas para formar que o “pedagogo”, quer o especialista *stricto sensu*. No primeiro caso, o foco principal estará na teoria, nos fundamentos e na metodologia – ou seja, no que adiante chamamos a Parte Comum do currículo – visando ao sociólogo, ao psicólogo, ao historiador e ao generalista da Educação, como profissionais raros, cuja falta é tanto mais sentida quanto mais se vai cada um perdendo nos limites da sua especialidade, qualquer que seja ela. Tudo indica, por isto, que a hipótese não se torne freqüente como simples habilitação; nem há conveniência em que assim aconteça, ante a circunstância já assinalada de que, mesmo agora, o nível natural de cultivo do pedagogo é o da pós-graduação.

O segundo caso é mais ajustável à graduação, embora sem excluir desde logo pelo menos o mestrado onde este já seja possível. Numa classificação em nada exaustiva, acodem-nos para caracterizá-lo cinco tipos de soluções genéricas: (a) a criação de novos setores como Ensino Supletivo, Teleducção ou Tecnologia Aplicada à Educação; (b) o destaque de aspectos das habilitações fundamentais, como Inspeção ou planejamento Curricular; (c) a combinação também de aspectos, mas já agora de habilitações diferentes, como Inspeção-Supervisão; (d) a *qualificação* de uma habilitação fundamental, refletindo necessidades específicas a atender ou traduzindo ênfases de determinados programas, como no preparo de Administradores Universitários; e por fim (e) a reunião de áreas fundamentais em habilitações polivalentes. Estas últimas, embora um tipo dentre os que ficam à inteira iniciativa das instituições, comportam alguma regulamentação em suas grandes linhas.

4. Habilitações Polivalentes

Em toda a estruturação feita até o momento, o ponto central de referência encontra-se nas três habilitações fundamentais, como áreas estabelecidas para racionalização do trabalho educacional não-docente. Acontece que mesmo os setores fixados, principalmente os de Supervisão e Orientação, ainda se mostram por demais especializados e, assim, não deixam de ser ambiciosos e artificiais quando os encaramos na perspectiva de pequenas escolas ou comunidades que, no conjunto, formam a regra em nosso País. A administração, pelo menos, já resulta de uma integração do diretor com o inspetor e o planejador. Se considerarmos a enumeração legal, ela implica no fundo uma polivalência; mas polivalência de “funções”, sem ultrapassar o perfil professiográfico do administrador como especialista, enquanto o que se indica para tais casos é uma polivalência resultante de combinação das próprias habilitações fundamentais.

Duas soluções básicas são possíveis nesse pressuposto, além do *esquema triplo* fundamental: um *esquema duplo*, no qual se conjugam a Supervisão e a Orientação em um campo microeducacional, conservando o setor administrativo como outro campo identificado com a macroeducação; e um *esquema único*, em que as três áreas formam uma só habilitação. O esquema duplo é, pois, o meio-termo no qual se procura restabelecer também a unidade do processo didático. Tanto o Supervisor quanto o Orientador, com efeito, atuam sobretudo pela via dos professores, coordenando-lhes as atividades, e talvez por isto se chamaram a certa altura de “orientadores”. Ambos, por outro lado, situam-se no campo microeducacional; e ainda que o primeiro vise de imediato ao currículo, enquanto o segundo focaliza diretamente o aluno, o trabalho daquele só tem sentido quando converge também para o aluno. Se não se harmonizam – de duas, uma – ou se anulam, ou a sua divergência passa a refletir-se negativamente no ensino e na aprendizagem. Visto por este prisma, o esquema triplo não deixa de ser contraditório ao unificar o processo administrativo e conservar cindido o processo didático.

A verdade, porém, é que a mesma crítica se aplica ao esquema duplo, quando encarado em relação ao processo educativo como um todo indissociável no qual meios e fins devem integrar-se.

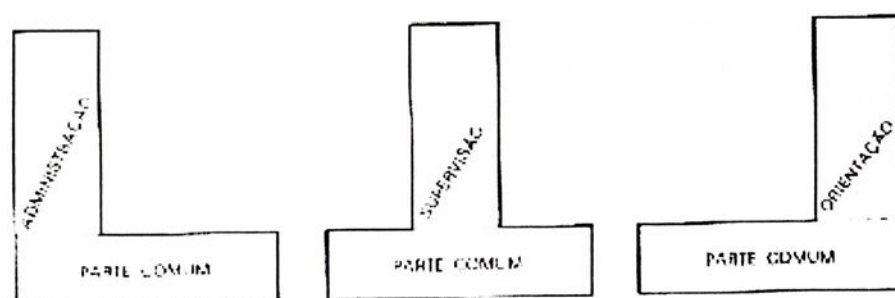
Daí o esquema único – a polivalência propriamente dita – que nem há de reeditar o antigo “técnico de educação”, perdido em generalidades instrumentais ou pedagógicas, nem pode reduzir-se à idéia simplista de justapor as três habilitações fundamentais no tempo de uma. Nele, o que se apresentará em primeiro plano serão as três áreas de Administração, Supervisão e Orientação, decerto sem já desmembrá-las em suas “funções”. Ademais, praticamente a metade do currículo se constituirá pela “parte comum” a essas áreas, mesmo no esquema triplo, e o estágio será também único e polivalente. A diminuição real de tempo se concentrará então nas disciplinas específicas e, longe de alcançar dois terços, não irá além de um terço em decorrência da própria integração. Ainda que assim não fosse, o que se perdesse em especialização se teria ganho em abrangência.

Aliás, especificidade e polivalência não são categorias excludentes e podem coexistir. A Supervisão reunida à Inspeção já é um exemplo disso, pois o aspecto de avaliação e controle destacado na segunda supõe as demais “funções” do processo administrativo. Em consequência, o que aí se desenvolve é uma habilitação polivalente em Administração-Supervisão que, atingindo além do esquema duplo, se aproxima do esquema único ante o seu alcance macro-microeducacional. Por paradoxal que pareça a alguns, o esquema único acaba surgindo como o de maior flexibilidade por ensejar, com o professor que só no trabalho encontra a sua área de preferência, um outro que já começa a definir-se durante os estudos. Isto poderá fazer-se mediante um jogo de ênfases em que, sobre a base dos campos de Administração-Supervisão-Orientação ainda nivelados, se realce qualquer deles para formar um especialista *em Educação* ora *mais* administrador, ora *mais* supervisor, ora *mais* orientador. O diagrama apresentado a seguir, com os três esquemas básicos, permite que se avaliem comparativamente essas possibilidades.

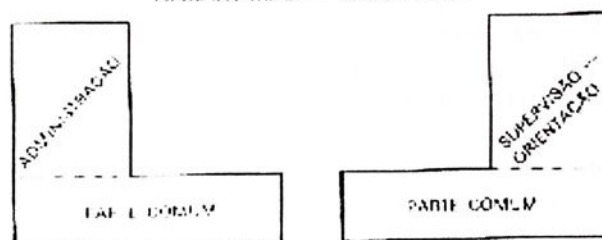
Por melhores, entretanto, que se mostrem as soluções de polivalência, repetimos que elas são aqui encaradas com um sentido de transitoriedade para atender às condições de escolas e comunidades menos desenvolvidas. Onde não haja como preparar ou manter vários profissionais muito especializados, e no caso as mais das vezes desnecessários, um só poderá supri-los, no exercício de funções ainda simples, quando para tanto receba informação adequada. Tal não impede que grandes instituições também adotem esquemas semelhantes, com os necessários ajustamentos, porque os tenham como válidos em si mesmos; e isso irá ocorrer, como nos foi dado comprovar. O importante, em qualquer hipótese, é a entrosagem com os sistemas locais de ensino, para que se preparem profissionais realmente úteis e capazes de serem absorvidos pelo mercado de trabalho.

PREPARO DE ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO

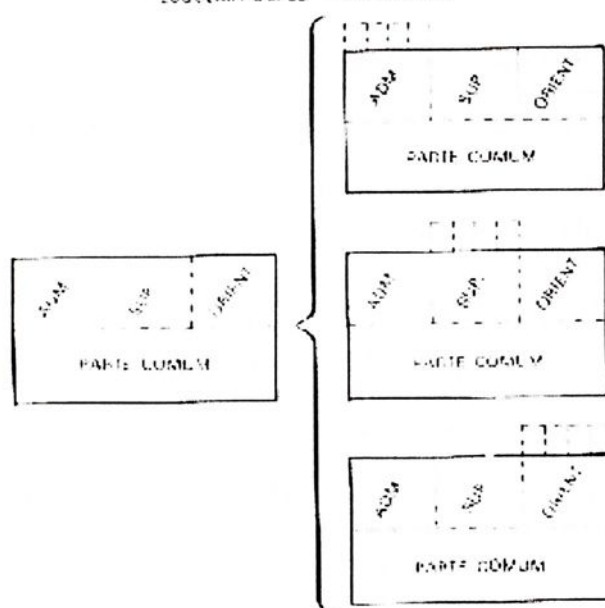
NÍVEIS DE HABILITAÇÃO



ESQUEMA TRIPLO - FUNDAMENTAL



ESQUEMA DUPLO - POLIVALENTE



ESQUEMA ÚNICO - POLIVALENTE

OS MÍNIMOS CURRICULARES

A fixação de níveis e áreas, sintetizada nas duas representações gráficas, oferece os pressupostos estruturais com apoio nos quais chegamos ao que constitui um dos objetivos imediatos da

presente Indicação: o currículo mínimo. Este abrangerá as *matérias*, de que as instituições extrairão as disciplinas à formação “teórica”, e o *estágio de prática* indispensável como seu coroamento. As matérias, por sua vez, compreenderão uma *parte comum* e uma *parte diversificada*. Aquela figurará em todos os esquemas e, dentro deles, em todas as habilitações fundamentais ou polivalentes: nas desde logo previstas e nas que venham a ser criadas. A parte diversificada, ao contrário, será por força específica para cada habilitação e com ela relaciona-se o próprio estágio, tal como a duração se relaciona com ambas.

1. Parte Comum

A Parte Comum dos mínimos curriculares terá de ser naturalmente extensa para o preparo de um especialista em Educação. Além do que lhe deve ser próprio, como fundamentação mais ampla do fenômeno pedagógico, ela supõe a camada anterior dos estudos exigidos de qualquer licenciado. Como, entretanto, a estrutura delineada se firma em que todos os candidatos já devem ser professores, tais estudos prévios constituem em princípio um requisito satisfeito; e sobretudo por isto é que se pôde conceber um plano a ser desenvolvido em prazo relativamente curto. Considerando, pois, a “formação pedagógica das licenciaturas” regulada na Indicação 68/75, temos na Parte Comum, como primeira camada para assim dizer implícita, as quatro matérias já conhecidas:

- a) Psicologia do Desenvolvimento,
- b) Psicologia da Aprendizagem,
- c) Ensino de 1.º e 2.º Graus,
- d) Metodologia do Ensino de 1.º e 2.º Graus.

Estas matérias já não devem ser repetidas, pelo menos ao nível das demais, na Resolução que formalize o preparo dos especialistas com base na presente Indicação. Muitas vezes, entretanto, surgirá o imperativo de que o seu estudo anterior ser reajustado em programas de complementação, adaptação ou atualização, por já não refletir a sistemática em vigor da Educação Brasileira ou não corresponder aos planos e padrões da instituição que irá incorporá-lo. Por outro lado, casos haverá em que terão de exigir-se integralmente as respectivas disciplinas, como é de prever aconteça com frequência em relação aos candidatos que se apresentem com formação de 2.º grau. Em qualquer hipótese, a última palavra sobre o assunto caberá sempre às unidades universitárias ou isoladas que ministrem as habilitações.

Fixemo-nos, portanto, na segunda camada, já agora bastante clara como o *que falta* de conhecimentos básicos para lastrear o preparo específico do profissional não-docente de educação. Indicamos para isso quatro matérias, com o mínimo indispensável à sua caracterização no contexto em que ficam situadas:

- a) *Sociologia Geral e da Educação* – como um estudo teórico e empírico da organização e da mudança sociais, visando ao conhecimento crítico das bases sócio-culturais da Educação;
- b) *História da Educação* – como uma visão das concepções e instituições educacionais ao longo dos tempos, refletindo os valores de cada época e de cada sociedade, para explicação do quadro presente e de seus desdobramentos previstos ou previsíveis;
- c) *Filosofia da Educação* – como uma reflexão crítica sobre a natureza do conhecimento pedagógico e do processo educativo, para determinar-lhes os conceitos fundamentais e analisar os valores e fins que devem orientar esse processo;
- d) *Estatística Aplicada à Educação* – como um estudo dos métodos estatísticos de investigação, envolvendo procedimentos básicos para coleta, análise e descrição dos dados com vistas à captação ou explicação de fatos e tendências do setor educacional.

2. Parte Diversificada

A fixação de mínimos curriculares para a Parte Diversificada não deve ir além das habilitações do esquema triplo e das formas de polivalência representadas pelos esquemas duplo e único. Tudo o mais, como destaque ou combinação de aspectos contidos nessas áreas e criação de outros campos, ficará à iniciativa das próprias instituições, exigindo-se apenas a observância da Parte Comum. Numa e noutra hipótese, o importante é refletir nos estudos programados o tipo de profissional que se tenha de formar. É evidente que a tarefa se torna mais simples no currículo pleno

de um determinado estabelecimento, dada a maior uniformidade e limitação das necessidades a atender; mas pode realizar-se genericamente numa prescrição nuclear, de âmbito nacional, que leve em conta os elementos comuns e permanentes de cada setor no quadro de uma Educação Brasileira.

Foi essa a idéia que nos orientou desde o início; e não por outro motivo ocupamos a maioria das páginas precedentes com a caracterização de níveis e áreas do trabalho técnico-educacional em suas grandes linhas. Resta agora que representemos os perfis assim esboçados, e no caso restritos aos cinco setores tomados como referência, pelos conhecimentos abaixo dos quais, segundo a conceituação de “mínimo” adotada pelo Conselho, se entende que tais perfis não se traduzem satisfatoriamente. No que toca ao esquema triplo, indicamos para tanto as seguintes matérias:

I – Administração

- a) *Introdução à Administração Educacional* – como uma visão global dos setores em que se divide a Administração Educacional – planejamento, execução e avaliação e controle – assim como dos princípios fundamentais que a informam;
- b) *Planejamento Educacional* – como um estudo de métodos e técnicas de racionalização destinados à elaboração de planos para a organização e administração de escolas, complexos escolares e sistemas de ensino;
- c) *Gestão de Escolas e Sistemas Escolares* – como abordagem de procedimentos e cultivo de atitudes que assegurem a tomada racional de decisão e a busca de eficiência na condução do processo administrativo-educacional, com vistas aos objetivos e resultados estabelecidos no seu planejamento;
- d) *Avaliação e Controle de Escolas e Sistemas* – como um estudo que, integrando a Inspeção tradicional, focaliza as técnicas de aferir o desempenho administrativo de escolas, complexos e sistemas, seja para confirmar-lhes o planejamento inicial, seja para aperfeiçoá-lo, seja para reelaborá-lo no todo ou em parte.

II – Supervisão

- a) *Didática* – como uma teoria do método, desenvolvida em prosseguimento à Metodologia do Ensino de 1.º e 2.º Graus, na qual se focalize a situação de aprendizagem nos elementos que imediatamente a constituem (alunos, professor, conhecimento) e nas influências de ordem natural e cultural que nela se projetam;
- b) *Planejamento Curricular* – como um estudo de procedimentos destinados à elaboração, em cooperação com os professores, de planos curriculares ajustados aos objetivos fixados, com uma apropriada seleção de conteúdos gerais e especiais, uma conveniente amplitude dos itens em função dos graus considerados, uma ordenação em que seqüência e relacionamento se equilibrem entre si e com a distribuição temporal dos itens programados, uma previsão flexível de hipóteses metodológicas a explorar e um controle de integralização a emergir da própria sistemática adotada;
- c) *Coordenação do Processo Didático* – como acompanhamento da execução curricular com vistas à sua integração e dinamização no âmbito de um campo de estudos, de um ciclo ou curso, de uma escola ou de todo um sistema escolar, mediante uma harmonização de programas particulares que supõe, de quem a tenha a seu cargo, o domínio não só dos procedimentos de trabalho em grupo e de liderança, como principalmente da própria idéia de currículo;
- d) *Avaliação do Ensino e da Aprendizagem* – como estudo de procedimentos docimológicos que permitam aferir o teor qualitativo do ensino e da aprendizagem e avaliar o desempenho didático tanto de professores e alunos quanto da escola e do correspondente sistema, seja para confirmar a execução ou o planejamento curricular, ou ambos, seja para aperfeiçoá-los, seja para modificá-los no todo ou em parte.

III - Orientação

- a) *Psicologia da Personalidade* – como uma abordagem da estrutura e dinâmica da conduta individual em suas dimensões básicas, em suas flutuações e em seus condicionantes internos e externos, aflorando a noções de psicopatologia como elemento de contraste para compreensão da própria

normalidade e eventual identificação de casos sujeitos a cuidados especiais e extra-escolares;

- b) *Psicologia Social* – como uma visão do comportamento e da personalidade em suas interações com o meio social e a cultura, num estudo em que o domínio dos conceitos deve completar-se com atividades de pesquisa voltadas para objetivos de ordem educacional;
- c) *Teoria da Orientação Educacional* – como uma determinação dos conceitos e dos problemas fundamentais da Orientação em suas origens e em seu desenvolvimento, em seus objetivos identificados com os da própria Educação, em seus princípios básicos, em seus fundamentos, em seus métodos e em seus campos e formas de atuação, para selecionar e integrar influências que incidem sobre o ajustamento do aluno e sua formação tanto geral quanto vocacional;
- d) *Diagnóstico Psicopedagógico e Social* – como identificação, no plano individual, de problemas a superar ou virtualidades a explorar na educação dos alunos e, no plano social que inclui a escola como um todo, das influências que direta ou indiretamente contribuem para resultados conhecidos ou pressentidos do processo educativo, o que se fará mediante o emprego das técnicas apropriadas de exame psicopedagógico e de pesquisa social;
- e) *Coordenação e Aconselhamento* – como um acompanhamento dos alunos – a orientação propriamente dita – que deverá realizar-se, com base no diagnóstico psicopedagógico e social, pela coordenação das atividades dos professores e de toda a escola e diretamente, quando indicado, por aconselhamento individual ou de grupos, exigindo-se em ambos os casos o desenvolvimento das técnicas e atitudes necessárias.

Como se vê, as matérias escolhidas acompanham muito de perto as características das respectivas habilitações. Por isto foi que, na Orientação Educacional, não seguimos a mesma divisão de planejamento, execução e avaliação contida na Administração e na Supervisão. Enquanto nestas, e sobretudo na Administração, tais fases se apresentam com bastante nitidez, o mesmo não se verifica na Orientação; daí um *corte* diferente. É certo que os orientadores também prevêm o curso de sua ação e pesquisam, coordenam ou aconselham, sem deixar de ao fim pesar os resultados colhidos; mas em situações de maior imprevisibilidade, porque vinculadas aos alunos individualmente considerados, e sempre como algo inerente à sua disciplina de trabalho que, portanto, não comporta uma sucessão de passos expressa e formalizada.

Da mesma forma como se procedeu para caracterizar as habilitações, a definição de cada matéria obedeceu a um deliberado critério de sobriedade e flexibilidade, a fim de não apenas ensinar como encorajar, por meio de conteúdos de fato nucleares, as contribuições de professores e de escolas na elaboração dos seus currículos plenos. Só nos estendemos um pouco mais quando os temas assim o exigiam. É o caso, entre outros, do “Planejamento Curricular” incluído na Supervisão, que envolve uma especialidade pouco desenvolvida no Brasil cuja importância avulta na medida em que, ao influxo do nosso atual movimento de reformulação educacional, novas concepções se afirmam e novas soluções terão de ser experimentadas, postas em prática e revistas constantemente. (16) Mais amplas e genéricas hão de ser ainda, pela sua natureza e pelo tipo de profissional que implicam, as matérias específicas destinadas ao *esquema duplo* e à polivalência propriamente dita representada pelo *esquema único*. Eis o que indicamos:

1 – Supervisão/Orientação

- a) *Psicologia da Personalidade* – como já se definiu;
- b) *Didática* – como já se definiu;
- c) *Princípios e Métodos de Supervisão Educacional* – como um estudo dos princípios, métodos e técnicas de planejamento do currículo, coordenação do seu desenvolvimento e avaliação dos seus resultados, aos níveis de escolas e sistemas escolares, visando à unidade do processo didático e à elevação qualitativa do ensino;
- d) *Princípios e Métodos de Orientação Educacional* – como um estudo dos métodos e técnicas de diagnóstico psicopedagógico e social e de coordenação e

aconselhamento, com base na idéia de personalidade como resultante dinâmica do desenvolvimento bio-psico-social do indivíduo, para realizar uma orientação cujo princípio básico é a seleção e integração de influências intra e extra-escolares que incidem sobre o ajustamento do aluno e sobre a sua educação geral e vocacional.

II – Habilitação Polivalente

- a) *Princípios e Métodos de Administração Educacional* – como um estudo dos princípios, métodos e técnicas para elaboração de planos destinados à organização de escolas e sistemas escolares, para sua execução oportuna e eficiente e para controle e avaliação de ambas no pressuposto de um constante aperfeiçoamento do processo administrativo na Educação;
- b) *Princípios e Métodos de Supervisão Educacional* – como já se definiu;
- c) *Princípios e Métodos de Orientação Educacional* – como já se definiu.

Resta o caso especial do *Magistério Pedagógico de 2.º grau*. Nada se prescreve para a habilitação parcial, que é, segundo já acentuamos, inerente à própria condição de especialista em Educação. Para a *habilitação integral*, privativa dos alunos que chegam com preparo e experiência relacionados com os anos iniciais da escolarização, caberá saber se tal preparo já se fez no curso de grau superior a que se refere o item 3. da Indicação n.º 67/75 e se a vivência prévia, por sua vez, é do ensino “por atividades” exigido na sistemática da Lei n.º 5.692/71. Na hipótese afirmativa, nada tampouco se exigirá se os dois aspectos estiverem atendidos; e exigirá o que faltar se o atendimento não for completo. Na hipótese negativa, quase a única de início e a mais freqüente pelo menos a médio prazo, aqueles requisitos se tornarão obrigatórios para todos os candidatos que pretenderem essa habilitação.

3. Estágio de Prática

Vinculado à Parte Diversificada, inclui-se no currículo o Estágio de Prática da especialidade relativa a cada habilitação. Como habilitação, para este efeito, entende-se qualquer setor já disciplinado ou a disciplinar e, no caso do Magistério Pedagógico de 2.º Grau, a habilitação integral que supõe condições especiais de ingresso, figura no diploma e confere prerrogativas de ensino não atribuídas aos demais especialistas. O Estágio desenvolver-se-á sob a necessária supervisão em escolas, complexos escolares, órgãos dos sistemas e outras entidades nas quais se exerçam as funções técnicas ou docentes da área considerada. Lembramos que “docentes”, sujeitas à prática em instituições propriamente escolares, são apenas as que decorrem daquela habilitação integral de magistério. Daí por diante, à medida que se alarga o conceito de escola, o importante é diversificar os locais onde os estudantes ensaiem as aplicações de suas especialidades, alcançando empresas e serviços públicos, para ensejar uma experiência tão rica e variada quanto possível.

A DURAÇÃO MÍNIMA

Para executar o currículo apresentado e comentado, situando-nos em posição equidistante dos extremos que alguns defendem, indicamos como duração mínima o tempo-útil de 1.500 horas, a ser integralizado em *tempo-total* variável de um e meio a quatro anos letivos, com o *termo-médio* de dois anos. Do tempo-útil, 1.400 horas destinam-se às matérias e 100 ao estágio de prática. O prolongamento do estágio é perfeitamente aceitável e até recomendável; porém não deve fazer-se com sacrifício dos estudos propriamente ditos e, assim, importará sempre em aumento das 100 horas mínimas que se lhe reservam. Critério análogo, mas a partir de um certo ponto insuscetível de previsão, recomenda-se quanto às matérias, que não podem ser indefinidamente desdobradas ou acrescidas sem o necessário reforço de horas. Por outro lado, convém recordar que as variações do tempo-total visam às diferenças de ritmo dos alunos, por motivos de capacidade ou de oportunidade; e se uma escola ou faculdade ainda se fixa na duração única tradicional, esta será obrigatoriamente a do termo-médio: dois anos.

Claro que temos presente a hipótese mais “regular” de candidatos que chegam com licenciatura curta ou plena já obtida na sistemática em vigor, incluindo a formação pedagógica prevista na Indicação 68/75. Há, todavia, duas outras a considerar. Uma delas é a do licenciado em regimes anteriores: no do Parecer n.º 672/69, cuja maior atualidade não se discute, e nos que procederam esse pronunciamento. A outra hipótese está representada pelo aluno cuja formação se fez em 2.º grau, quer

na sistemática do Parecer n.º 349/72 – elaborado em cumprimento à Lei n.º 5.692/71 – quer nas dos vários “cursos normais” de idêntico nível que a antecederam. Em ambos os casos, e conforme a situação real a examinar, programas especiais de complementação, adaptação ou atualização devem ser desenvolvidos, além de exigir-se a matrícula em disciplinas ainda não estudadas, sempre com os indispensáveis acréscimos de tempo.

Para os mais estritos isso parecerá vago; porém não há como ser mais preciso ao registrar situações que apenas não se ignora irão ocorrer de início. Só aos departamentos ou faculdades responsáveis pelas habilitações caberá decidir sobre os estudos complementares a prescrever e, mesmo assim, depois de análises casuísticas em que se considerem todas as variáveis de currículo, programas, época de realização dos estudos e padrão do estabelecimento de origem. Naturalmente, os candidatos oriundos do 2.º grau estarão sujeitos a complementações mais amplas que poderão alcançar toda a formação pedagógica da licenciatura, com aumento na duração até de um ano letivo. Ainda aqui, entretanto, não se deve ser rígido. Nem a adaptação, total ou parcial, é mero e postiço restabelecimento de “pontos de programas” nem o acréscimo de tempo é a reconstituição aritmética de horas numa duração erigida em fim. Se bem conduzido foi o curso, conquanto de nível formalmente inferior, e rica já se apresenta a experiência do candidato, não há por que recapitular o que de um e de outra se imponha como aproveitável na perspectiva da habilitação pretendida.

UNIDADE E DIVERSIDADE

Esta ajustabilidade regional, local, institucional e individual da duração firma-se na idéia mais ampla, que faz o *leitmotiv* da Indicação Básica n.º 67/75, “de uma Educação Brasileira como objetivo e condição de eficácia” (item 7), traduzida em sua dupla forma de unidade e diversidade. Tal idéia-força deve orientar a integralidade do processo educativo e, na elaboração do currículo, não se limita a matérias como Sociologia, História e Filosofia da Educação, onde é apenas mais evidente. Todos os demais estudos, em escala compatível com a sua natureza, têm de nela inspirar-se e convergir para a sua realização. Se não há uma Administração, uma Supervisão e uma Orientação Educacionais inteiramente brasileiras, há sem dúvida a administração de uma escola brasileira, a supervisão de um currículo brasileiro e a orientação de um aluno brasileiro, que inutilmente procuraríamos encontrar nas soluções de outros países. Essa “condição” tem de figurar na caracterização mesma de cada matéria; e somente para evitar a monótona repetição de um estribilho foi que a retiramos das “ementas” para consigná-la agora de uma vez.

Não basta, porém, preconizar em teoria uma Educação Brasileira. O importante é concretizá-la nacionalmente; e sabemos que, ante as múltiplas realidades sócio-econômicas a levar em conta, a *efetiva* unidade educacional é para nós sobretudo um ponto de chegada, embora a seu favor milite o fator decisivo da unidade cultural. Daí, após a indispensável definição do trabalho a ser exercido pelos especialistas, o escalonamento dos “esquemas” de execução a curto, médio e longo prazos, com os mínimos curriculares fixados em complexidade e amplitude que acompanham aquele escalonamento sobre uma base de estudos comuns. É a unidade como fim que, a partir de certo ponto, encontra na variedade o seu meio natural de expressão. Sem ela, assim concebida, chegaríamos simplesmente à uniformidade em suas duas formas igualmente artificiais e inaceitáveis: o nivelamento *para baixo* das comunidades mais desenvolvidas, injusto se antes não fosse inexequível, e a prematura e falsa “promoção” das regiões mais pobres.

Nenhuma habilitação é, portanto em si mesma obrigatória, porque outra possivelmente existe mais ajustável ao que se pretenda. Se não existe, a escola articulada ao sistema poderá criá-la, observando o princípio básico de preparar o especialista no professor e cumprindo sempre a parte comum do currículo. Comentário semelhante ocorre-nos quanto às reivindicações de matérias eventualmente não incluídas, reunidas a outras ou deixadas implícitas. Houve, por exemplo, quem defendesse uma Legislação do Ensino para Administração, uma Educação Especial para Orientação e uma Educação de Adultos para Supervisão. São pretensões que podem ser objeto de acréscimos e, não raro, de simples desdobramentos a fazer em matérias já previstas. Neste último caso encontra-se a Psicopatologia, sugerida para Orientação Educacional, que nada impede passe de conhecimento acessório, na Psicologia da Personalidade, a disciplina individualizada no currículo pleno. Onde, porém, os desdobramentos mas se justificam é nas habilitações polivalentes. Se bem trabalhados naquelas “ênfases” antes mencionadas, eles ensejarão composições curriculares de grande riqueza e flexibilidade.

O único problema suscitado pela diversidade, em meio às suas vantagens evidentes, está na circulação dos profissionais assim habilitados. Não é, todavia, das maiores a dificuldade a vencer, se considerarmos que a solução aqui proposta encerra uma concepção, uma estrutura e um currículo nacionais que apenas se objetivam regionalmente. O caminho reside então em acrescentar ao preparo do especialista esse elemento regional. Trata-se de um retoque às mais das vezes dispensável que, outras vezes, poderá reduzir-se a exames ou estágio. Só em casos menos freqüentes – quando, por exemplo, as normas de concurso valorizem nível ou tipo diferente de habilitação – deverá impor-se como necessidade, para o próprio diplomado, uma complementação de estudos mais demorada. É o preço que vale a pena pagar pela autenticidade.

CONCLUSÃO

Em conclusão, apresentamos a seguir um Projeto de Resolução no qual, sob forma apropriada, se consolidam as idéias e soluções aqui expostas, acrescentando ao fim as disposições necessárias quanto à vigência da nova sistemática e à adaptação de situações já constituídas.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa, com os necessários elementos de estrutura, os mínimos de currículo e duração a observar no preparo de especialistas e professores de Educação.

O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, na forma do que dispõem os artigos 26 e 30 da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, combinados com os artigos 29 e 33 da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971; em cumprimento à Indicação CFE n.º 67/75, notadamente a sua conclusão 5; e tendo em vista a Indicação n.º 70/75, - homologada pelo Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura – que a esta se incorpora,

RESOLVE:

Art. 1.º - O preparo de especialistas em Educação e de professores para o ensino pedagógico de 2.º grau, assim como do pedagogo em geral, será feito como habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura ou, em solução transitória ditada pelas condições locais, com o caráter de curso aberto a docentes que tenham formação de 2.º grau.

§ 1.º - Onde comprovadamente houver condições para tanto, o preparo dos profissionais referidos neste artigo poderá desde logo fazer-se como áreas de concentração desenvolvidas em cursos de mestrado ou doutorado.

§ 2.º - A presente Resolução disciplina o preparo de graduação, devendo o de pós-graduação ser planejado com observância das normas que presidem à organização e ao credenciamento dos cursos respectivos.

Art. 2.º - Sem prejuízo de outros que sejam programados pelas instituições de ensino superior, fixam-se inicialmente os campos educacionais de Administração, Supervisão e Orientação, além do Magistério Pedagógico de 2.º Grau, para o preparo a fazer-se em nível de graduação.

§ 1.º - A Administração envolve o planejamento, a execução, a avaliação e o controle administrativos de sistemas escolares e das unidades que os compõem, identificando-se com a avaliação e o controle as tradicionais atividades de inspeção, devidamente reformuladas.

§ 2.º - A Supervisão abrange a coordenação do processo didático em seu tríplice aspecto de planejamento, de execução e de avaliação e controle no âmbito de sistemas escolares e das unidades que os compõem, como supervisão geral, e no de estudos afins, como supervisão da área.

§ 3.º - A Orientação, em seus aspectos geral e vocacional, inclui a seleção e integração das influências que incidem sobre o estudante, enquanto agente do processo educativo, exercendo-se mediante uma coordenação das atividades dos professores e da escola em geral que supõe não apenas o contacto direto com os alunos, individualmente ou em grupos, como o relacionamento com as suas famílias e com setores mais amplos da comunidade.

§ 4.º - O magistério Pedagógico de 2.º Grau compreende o ensino das disciplinas que fundamentam, explicam ou orientam o trabalho educacional e o das de natureza específica relacionadas com os anos iniciais da escolarização, além das atividades correspondentes à respectiva prática docente.

§ 5.º - Os outros campos a que se refere o *caput* deste artigo poderão ainda conduzir a especialidades, tanto pela introdução de novas áreas como pelo destaque ou combinação de aspectos dentre os incluídos nas definições dos §§ 1.º a 3.º, ou visar ao pedagogo entendido como o especialista que se aprofunda na teoria, nos fundamentos ou na metodologia da Educação.

Art. 3.º - Os campos definidos nos §§ 1.º a 4.º do artigo anterior constituirão as habilitações fundamentais do setor educacional, devendo a habilitação relativa ao Magistério Pedagógico de 2.º Grau coexistir com todas as demais, respeitado o disposto no § 4.º do artigo 6.º.

Parágrafo único - Para atender a peculiaridades do mercado de trabalho local e regional, os campos definidos nos §§ 1.º a 3.º poderão ser reunidos, com maior extensão e menor profundidade, seja numa habilitação dupla de Supervisão e Orientação, seja numa habilitação polivalente em Educação na qual se englobam a Administração, a Supervisão e a Orientação.

Art. 4.º - Na escolha das habilitações fundamentais e na programação de outras, resultantes ou não de seu desdobramento ou da recombinação dos respectivos conteúdos, deverão as Faculdades de Educação ou instituições equivalentes articular-se com os sistemas de ensino, visando ao preparo de profissionais realmente ajustados às necessidades, possibilidades e características do trabalho educacional nas regiões onde atuem.

Parágrafo único - O disposto neste artigo será levado em conta, nos processos de autorização ou reconhecimento, ao apreciar-se o item relativo à oportunidade de cada iniciativa.

Art. 5.º - Poderão candidatar-se aos estudos disciplinados na presente Resolução:

- a) os professores licenciados para setores de conteúdo com diplomas obtidos em duração curta ou plena;
- b) os professores dos anos iniciais da escolarização e os de educação especial, uns e outros formados em grau superior;
- c) os professores do ensino de 1.º grau, com preparo obtido em nível de 2.º grau, para as habilitações fundamentais ou para as que resultem do seu desdobramento ou fusão.

§ 1.º - Em qualquer das hipóteses previstas neste artigo, exigir-se-á que tenham os candidatos prévia experiência profissional de magistério, com duração igual ou superior a dois anos letivos, observado ainda o disposto no artigo 6.º, § 4.º, alínea b.

§ 2.º - Para a matrícula, além desses requisitos e de outros que sejam prescritos nos regimentos, haverá classificação dos candidatos sempre que o seu número ultrapasse o das vagas oferecidas, nas hipóteses das alíneas a e b, exigindo-se o concurso vestibular na hipótese da alínea c.

Art. 6.º - O currículo mínimo destinado ao preparo de que trata a presente Resolução compreenderá uma parte comum a todas as habilitações, incluindo as que sejam programadas além das previstas no artigo 3.º, e uma parte diversificada para cada habilitação.

§ 1.º - A *Parte Comum* abrangerá as seguintes matérias:

- a) Sociologia Geral e da Educação;
- b) História da Educação;
- c) Filosofia da Educação;
- d) Estatística Aplicada à Educação.

§ 2.º - A *Parte Diversificada* incluirá, para cada habilitação, as matérias que abaixo se indicam:

I - Administração

- a) Introdução à Administração Educacional,
- b) Planejamento Educacional,
- c) Gestão de Escolas e Sistemas Escolares,
- d) Avaliação e Controle de Escolas e Sistemas;

II - Supervisão

- a) Didática,
- b) Planejamento Curricular,
- c) Coordenação do Processo Didático,
- d) Avaliação do ensino e da Aprendizagem;

III - Orientação

- a) Psicologia da Personalidade,
- b) Psicologia Social,
- c) Teoria da Orientação Educacional,
- d) Diagnóstico Psicopedagógico e Social,
- e) Coordenação e Aconselhamento.

§ 3.º - Nas habilitações a que se refere o parágrafo único do artigo 3.º, o currículo mínimo da Parte Diversificada será o seguinte:

I – Supervisão/Orientação

- a) Psicologia da Personalidade,
- b) Didática,
- c) Princípios e Métodos de Supervisão Educacional,
- d) Princípios e Métodos de Orientação Educacional.

II – Habilitação Polivalente

- a) Princípios e Métodos de Administração Educacional,
- b) Princípios e Métodos de Supervisão Educacional,
- c) Princípios e Métodos de Orientação Educacional.

§ 4.º - A habilitação relativa ao Magistério Pedagógico do 2.º Grau terá alcance parcial ou integral, devendo:

- a) a habilitação parcial ser concedida a todos os que concluíam os estudos regulados na presente Resolução, para lecionar as matérias da Parte Comum e as da Parte Diversificada que hajam cursado;
- b) a habilitação integral ser concedida aos que tenham o seu preparo e experiência em início de escolarização para, além das atribuições da letra *a*, lecionar a metodologia e a prática do ensino por atividades característico da escola de 1.º grau.

§ 5.º - Serão também obrigatórias, na sua integralidade ou em programas de complementação, adaptação ou atualização:

- a) na Parte Comum, as matérias “Psicologia do Desenvolvimento”, “Psicologia da Aprendizagem”, “Ensino de 1.º e 2.º Graus” e “Metodologia do Ensino de 1.º e 2.º Graus” para os alunos que não as estudaram ou, se as estudaram, não as tenham seguido com a amplitude e segundo as orientações constantes da Indicação n.º 68/75;
- b) na Parte Diversificada, com vistas à habilitação integral relativa ao Magistério Pedagógico de 2.º Grau, o conteúdo com a metodologia e prática das atividades inerentes aos anos iniciais da escolarização, para os que não tenham obtido a correspondente formação no curso de licenciatura a que se refere o item 3 da Indicação CFE n.º 67/75.

Art. 7.º - Constitui parte integrante do currículo, para todos os efeitos, o Estágio de Prática na área correspondente a cada habilitação, incluindo a habilitação integral ao Magistério Pedagógico de 2.º Grau, o qual será realizado, com a necessária supervisão, em órgãos dos sistemas de ensino, em escolas ou complexos escolares e em outras instituições onde se desenvolvam os trabalhos respectivos.

Art. 8.º - Na atribuição de conteúdos às disciplinas resultantes das matérias fixadas, assim como na realização do Estágio Supervisionado, serão observados os mínimos e as orientações constantes da Indicação CFE n.º 70/75, incorporada à presente Resolução.

Parágrafo único – Nos currículos plenos, as disciplinas e demais atividades serão programadas e desenvolvidas em si mesmas e, sempre, na perspectiva da Educação Brasileira considerada em sua evolução, em sua realidade atual e em seus desdobramentos já previstos ou previsíveis.

Art. 9.º - O preparo de que trata a presente Resolução desenvolver-se-á na duração mínima de 1.500 horas, como tempo-útil, e tempo-total variável de um e meio a quatro anos letivos, com o termo-médio de dois anos.

§ 1.º - Das horas mínimas fixadas neste artigo, 100 (cem) serão destinadas ao Estágio Supervisionado, cuja dilatação além desse limite, recomendável sempre que possível, se fará com a necessária ampliação do tempo-útil.

§ 2.º - Também se ampliará o mínimo de tempo-útil no estudo integral ou parcial das matérias enumeradas no § 5.º do artigo 6.º, de acordo com a formação anterior do aluno.

Art. 10 – As habilitações obtidas nos termos da presente Resolução, incluindo a habilitação integral relativa ao Magistério Pedagógico de 2.º Grau, serão consignadas no verso dos diplomas

referentes às licenciaturas de origem ou exaradas em certificados autônomos que, para todos os efeitos, se incorporarão a esses diplomas.

§ 1.º - Os candidatos admitidos de acordo com a alínea *c* do artigo 5.º terão direito, como título de curta duração, ao diploma de licenciatura em Educação com registro, no verso, da especialidade na qual se tenham habilitado em cada caso, podendo alcançar a duração plena licenciando-se na forma da alínea *a* ou *b*.

§ 2.º - Excetuada a hipótese do parágrafo anterior, os profissionais de que ora se cogita considerar-se-ão diplomados em duração plena, com uma ou mais habilitações específicas, conforme sejam de duração curta ou plena as licenciaturas com as quais se hajam apresentado à matrícula.

Art. 11 - Os portadores de habilitações obtidas na forma da presente Resolução terão direito a exercer as respectivas especialidades em estabelecimentos ou complexos escolares, nos órgãos dos sistemas de ensino e em outras organizações educacionais em que elas se desenvolvam.

Parágrafo único - A Supervisão de Área, prevista no § 2.º do artigo 2.º, será exercida no campo de estudos relativo à formação original do diplomado ou naquele em que esta se inclua.

Art. 12 - A primeira instituição de habilitação dentre as que ora se disciplinam desdobrar-se-á pelas fases de autorização e reconhecimento, ultimando-se a posterior criação de novas habilitações, sobre a base permanente da Parte Comum, com a aprovação, pelos órgãos competentes, das alterações regimentais e dos acréscimos de pessoal, equipamentos e instalações que se façam necessários, de acordo com o item 6.4 da Indicação n.º 22/73.

Parágrafo único - A criação de habilitações em outros campos não regulamentados, segundo o § 5.º do artigo 2.º, far-se-á nos termos do artigo 18 da Lei n.º 5.540/68 e com observância, no que lhe seja aplicável, das normas contidas no Parecer n.º 44/72 deste Conselho.

Art. 13 - Ficam ressalvados, para todos os efeitos, os direitos profissionais dos licenciados pelo curso de Pedagogia anterior à sistemática prescrita na presente Resolução.

Parágrafo único - Quando os profissionais existentes, pela sua formação, já não atendam às necessidades dos sistemas de ensino, deverão estes, na forma do artigo 38 da Lei n.º 5.692/71, proporcionar-lhes cursos de adaptação e atualização que permitam o seu correto aproveitamento.

Art. 14 - Para se adaptarem à sistemática estabelecida na presente Resolução, as instituições que mantêm o curso de Pedagogia disciplinado na Resolução CFE n.º 2/69 deverão submeter à apreciação do órgão competente para a autorização ou o reconhecimento, sob a forma de conversão, as modificações regimentais e os acréscimos de pessoal, equipamento e instalações para tanto necessários.

Parágrafo único - As instituições a que se refere este artigo continuarão a ministrar o curso de Pedagogia para os alunos matriculados até o início de adoção de nova sistemática, podendo antecipar esta última, com as devidas adaptações, para os que já preencham os requisitos de titulação e experiências fixados no *caput* e no § 1.º do artigo 5.º.

Art. 15 - A partir da vigência da presente Resolução, não será criado ou autorizado a funcionar o curso de Pedagogia disciplinado na Resolução CFE n.º 2/69, a qual permanecerá em vigor apenas para os estudos iniciados até o ano letivo de 1976.

Art. 16 - A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação e, ressalvado o disposto no artigo anterior, a sistemática nela estabelecida será obrigatória a partir de 1.º de março de 1977, podendo as instituições que o prefiram adotá-la antes de concluído esse prazo.

ANEXO 7

PROPOSTA ALTERNATIVA PARA A REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA (ANTE-PROJETO)¹

Comitê Pró Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura - Regional de São Paulo - 1981

APRESENTAÇÃO

O Comitê Regional de São Paulo Pró Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura apresenta este documento para o estudo e a discussão dos educadores e estudantes com o objetivo de apresentarem emendas e sugestões em vista do projeto final a ser encaminhado ao MEC. Pretende ser uma proposta alternativa na reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura e representar o pensamento dos educadores e estudantes do estado de São Paulo. O projeto final surgirá da discussão e aprovação na Assembléia Geral a ser realizada no dia 19 de setembro próximo em São Paulo na Pontifícia Universidade Católica.

Jefferson Ildelfonso da Silva
Coordenador do Comitê Regional de São Paulo
Endereço para correspondência: Rua Bartira, 387 –
Cep 05009 – São Paulo – SP Fone: 864-6783

INTRODUÇÃO

Algumas palavras iniciais são necessárias a fim de que se possam entender as intenções que nortearam a elaboração desse documento:

Em primeiro lugar, ele nasceu da experiência de muitos educadores, do debate, da reflexão, de estudos, de múltiplas consultas formais ou informais a professores e alunos do Curso de Pedagogia e das “Licenciaturas”. Por isso, ele não é inconsistente. Ele deve servir de subsídio para o debate dos atuais e futuros educadores e, quiçá, de suporte a um projeto comum. Por isso ele não é inconsequente. Ele é antes de tudo um ante-projeto; em nenhum momento foi encarado como uma proposta acabada, fechada ou, mais do que isso, completa.

Em segundo lugar, esse documento encaminha uma proposição nascida predominantemente da análise e reflexão das condições paulistas de educação. Há que deixar explícita essa perspectiva, a fim de que a proposta ganhe claro sentido e que se possa ponderar sobre a sua viabilidade em outras condições regionais. Levando-se em conta que o Brasil não é um arquipélago, é de supor que há muito de comum entre as nossas condições e aquelas de outros Estados. Por isso mesmo, o documento sugere não “regionalismos” na formação do educador – o que seria um retrocesso – mas uma descentralização capaz de garantir respeito às condições regionais.

Em terceiro lugar, ele foi elaborado tendo como base a certeza de que a mudança nas estruturas dos Cursos de formação de educadores e nos seus conteúdos curriculares é importante passo na direção de respostas a problemas da educação brasileira. Mas, não é tudo. Há que vincular essa mudança à luta dos educadores nos sindicatos e associações com vistas à melhoria das condições de trabalho, bem como à abertura para a participação nos órgãos e instâncias que decidem e concebem os rumos da educação.

Em quarto lugar, essa proposta pressupõe que as Leis 5.540/68 e 5.692/71 sejam revistas na íntegra. Com as estruturas e os modos de funcionamento das escolas de 1.º, 2.º e 3.º graus introduzidos e dinamizados a partir daquelas Leis, não há como pensar um avanço na educação brasileira. Temos, hoje, condições de afirmar que aquelas duas cartas legais são, em muitos dos seus princípios, social e politicamente indesejáveis.

¹ COMITÊ PRÓ REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA. Regional de São Paulo. *Proposta alternativa para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura (Ante-projeto)*. São Paulo, 1981. (Mimeogr.).



Em quinto e último lugar, ele nasce com a clareza de que não se “salvará” a educação brasileira pela mudança no modo de preparação dos educadores, porque se sabe que mudanças substanciais na educação não ocorrem apenas por alterações no “circuito interno” da educação, mas sim pela pressão de mudanças sociais mais amplas.

1 – HISTÓRICO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR: PEDAGOGIA E LICENCIATURA

O Curso de Pedagogia e as chamadas “Licenciaturas de Conteúdo” nasceram sob o mesmo diagnóstico da situação educacional brasileira, sob a mesma regulamentação e sofreram – como vem sofrendo até hoje – a mesma carga de desvalorização e descrédito que atinge o campo educacional, apesar dos discursos oficiais em contrário.

Destacaremos, nessa parte, as principais medidas regulamentadoras e as suas consequências práticas no que diz respeito tanto ao Curso de Pedagogia quanto às chamadas “Licenciaturas”. O período mais atual receberá maiores cuidados por razões que se justificam na própria elaboração deste breve histórico.

I. Em 1931, retomando o que vinha sendo já enfaticamente diagnosticado nos meios políticos e educacionais, Francisco Campos (então Ministro da Educação e Saúde), na “Exposição de Motivos” que acompanhou a Reforma do Ensino Secundário (1) aponta para a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras como medida necessária à correção das deficiências daquele grau de ensino, pois que nela seria formado o seu professorado.

Até então, o ensino secundário não era atendido por professores especialmente preparados (na expressão do Ministro, eles eram fruto da “improvisação e virtuosidade”).

Como parte da Reforma do Ensino Superior, decretada em 1931 também (2), já estava prevista a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. No entanto, somente em 1939 o governo federal toma a iniciativa na direção da “formação de recursos humanos para a educação” (3).

Por esse Decreto-Lei de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, foi baixado o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia e foi instituído o “esquema 3 + 1” para as Licenciaturas, entre as quais se incluía a própria Pedagogia.

Em três anos podia-se obter o diploma de Bacharel e com mais um ano – através do “Curso de Didática” – obtinha-se o de Licenciado (4). No caso do Curso de Pedagogia, o Bacharelado habilitava o “técnico em educação” e a Licenciatura (“Curso de Didática”) habilitava o docente das disciplinas específicas do Curso Normal.

A estrutura dos Cursos de Didática e de Pedagogia criada em 1939 será mantida até o início da década de 60. Sobre ela impõem-se algumas reflexões:

1.º) O Curso de Pedagogia já nasce com a marca da imprecisão e ambiguidade quanto à sua estruturação interna e quanto à destinação profissional dos seus diplomados, já que:

- o Bacharelado deveria formar o “técnico em educação”, no entanto as disciplinas que compõem o seu Currículo são de caráter generalista (ex. Complementos de Matemática, História da Filosofia, Fundamentos Biológicos e Fundamentos Sociológicos da Educação etc.);

- a Licenciatura (“Curso de Didática”) exigia o estudo da “misteriosa Didática da Pedagogia” (5), que não passava da “reincidência” didática sobre as cadeiras de fundamentação (sendo que das 6 disciplinas do “Curso de Didática”, 4 eram comuns ao Curso de Pedagogia; sobravam Didática Geral e Didática Especial);

- o Curso de Pedagogia foi regulamentado com vistas a formar o “técnico em educação”, no entanto as suas funções não foram definidas, o que, por suposto, se explica pelo fato de não haver um mercado de trabalho configurado que o demandasse e nem estar prevista na legislação de ensino vigente a existência de cargos que exigissem a sua formação (ao que se sabe, o diretor e o inspetor de ensino – cujas funções deveriam ser convertidas de fiscalização para a supervisão ou orientação pedagógica, por decisão do Decreto que reformou o ensino secundário em 1931 – não careciam de formação superior em Pedagogia para assumpção do cargo);

- o licenciado em Pedagogia tinha o destino da docência no Curso Normal, no entanto, como não havia impedimento legal, muitos deles ou a sua maioria lecionava naquele curso sem ter nunca lecionado no curso primário; mais do que isso, quando foi baixada a Lei Orgânica do Ensino Normal (6) ficou estabelecido que para a docência nesse ensino bastava uma “conveniente formação em cursos apropriados, em regra de ensino superior”. Consequentemente, o Pedagogo não tinha

“exclusividade” na docência do ensino normal, mas também não se dirigia para ela com uma adequada preparação;

- a maior prova de que o Pedagogo não tinha um “lugar” definido no mercado de trabalho, está no fato de que ao licenciado em Pedagogia foi concedido o direito de lecionar duas “matérias de conteúdo” (História e Matemática) mesmo sem ter sido habilitado para elas.

2º) Quanto ao “Curso de Didática”, ele nasce com a marca de uma precisa destinação profissional dos seus diplomados – o magistério secundário – no entanto, a sua estruturação interna revela uma imprecisa concepção sobre a formação do docente:

- com o “esquema 3 + 1” ficou reforçada a concepção elitista de um ensino superior voltado para a formação de profissionais liberais, já que nesse esquema a preparação do professor é “residual” (7). O título de Bacharel estava impregnado de distinção, ligando-se à tradição do profissional liberal, formado até então pelo ensino superior brasileiro. A licenciatura, atribuído através do “Curso de Didática”, era algo perfeitamente dispensável, e porque não dizer, desprestigiante (8);

- nesse esquema – onde a prioridade estava dada ao bacharelado – não havia integração entre a formação científica específica e a formação pedagógica; eram áreas distintas. Além disso, o caráter academicista estendido também à formação pedagógica não punha o futuro docente frente às reais necessidades da estrutura educacional em que deveria atuar;

- por essas razões, eram poucos e mal preparados os professores secundaristas. Por volta de 1960, não chegava a 30% o contingente dos professores licenciados, apesar de medidas em contrário (9).

3º) Ao que parece, os Cursos de formação do Pedagogo e do Professor secundarista nasceram sob a égide da mescla de concepções que se embatem no cenário educacional brasileiro na década de 30 e que assim se manterão até pelo menos final da década de 50, guardadas as devidas proporções. Há muito das antigas concepções elitistas a marcar a estruturação desses Cursos, como há muito do reflexo das idéias pedagógicas que se estruturaram no movimento escolanovista. Esse embate projeta sobre aqueles Cursos generalismos academicistas mas projeta também expectativas na precisão técnico-pedagógica, que se manifestam, por exemplo, na geração da figura do “técnico em educação”.

II. Da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, nasceram diversos Pareceres do Conselho Federal da Educação que visavam “aprimorar a formação dos recursos humanos para a educação”. Dentre eles cabe destacar os Pareceres 292/62 e 251/62 referentes aos “Cursos de Didática e de Pedagogia”, respectivamente.

O Parecer 292/62 visava a superação da dicotomia conteúdo-método e para tanto aboliu formalmente o “esquema 3 + 1”. Bacharelado e Licenciatura passavam a ter igual duração, desaparecendo assim o “Curso de Didática”; tornava-se obrigatório o desenvolvimento concomitante das disciplinas de conteúdo e as pedagógicas. Com esse Parecer, foram reduzidas as matérias pedagógicas em número de disciplinas (de 6 para 4) como também em tempo de estudo (de ¼ do curso para 1/8).

Quanto ao Parecer 251/62, referente ao Curso de Pedagogia, foi mantido o esquema de Bacharelado e Licenciatura, com as mesmas destinações profissionais – o “técnico em educação” que continuou sem definição de funções e o professor do Curso Normal, respectivamente. Nesse caso, também, o número de disciplinas foi reduzido (de 11 para 7 no Bacharelado, e na Licenciatura, foram mantidas 2, só que não mais Didática Geral e Especial e sim Didática e Prática de Ensino).

Sobre essas novas medidas, algumas reflexões são também necessárias:

1º) Muito pouco de fundamental foi alterado tanto no Curso de Pedagogia quanto nas “Licenciaturas de Conteúdo”:

- As reformulações curriculares introduzidas no antigo “Curso de Didática, de fato, não superaram a dicotomia conteúdo-método, pela simples intercalação de disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas. Ainda a prioridade continuava a ser dada ao Bacharelado. A diminuição do número de disciplinas pedagógicas e o reforço no caráter técnico da formação docente (10) só pode ter contribuído para a manutenção daquela prioridade e da perspectiva de irrelevância da Licenciatura;

- Ao que parece, essas alterações curriculares visavam também, e talvez principalmente, atrair um maior número de alunos à Licenciatura tendo em vista a necessidade de um grande número de professores que pudesse fazer frente ao aumento significativo ocorrido na rede do ensino secundário, especialmente na década de 50. É de se acreditar, entretanto, que essa atração tenha

se dado de fato menos pelas razões indicadas, e mais pela falta de alternativas profissionais dos Bacharéis, que muito a contragosto se viam obrigados a passar pelo “mal necessário” da Licenciatura;

- Quanto ao Curso de Pedagogia, manteve-se a mesma ambiguidade e imprecisão no que se refere à destinação profissional dos seus diplomados. A sua carga curricular foi diminuída, mas não ganhou em precisão tendo em vista que continuava a se destinar à formação de um ainda não definido “técnico em educação” que continuava a não ter um mercado de trabalho configurado. Para a maioria a saída era a docência no ensino normal.

De maneira bastante incipiente a partir de meados da década de 50 começaram a se esboçar alternativas profissionais para o Pedagogo: a direção de escolas secundárias; a orientação pedagógica e a orientação educacional e, de uma maneira geral, as burocracias oficiais. O eclodir de experiências educacionais, de caráter renovador quanto à dinâmica interna da escola, em algumas unidades da rede pública e mais especialmente na rede privada, levou à introdução do “técnico em educação” no organograma da escola, nos limites da concepção tecnicista e experimentalista que marcou o grosso das experiências renovadoras ocorridas a partir do final de 50. (11) Mas é preciso frisar, foi uma introdução incipiente e quase laboratorial; nem legalmente nem por força das circunstâncias um “novo mercado de trabalho” já se havia configurado para o Pedagogo.

III. Da homologação da Lei 5.540/68 também surgiram novos Pareceres do CFE, que afetaram tanto o curso de Pedagogia quanto as “Licenciaturas”.

Quanto ao Parecer 672/69 referente à formação pedagógica das “Licenciaturas”, muito pouco modificou em relação ao Parecer 292/62 por ter se entendido que esse conservava uma atualidade “que dispensava maiores alterações”. De novo o que o Parecer 672 efetivamente introduz é o título de “Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau” para a então disciplina de “Administração Escolar”.

Quanto ao Parecer 252/62 é importante destacar que o Curso de Pedagogia mantém a destinação da formação de professores para o ensino normal e ganha a destinação da formação de especialistas para as atividades de Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares. Além disso, abre a possibilidade de preparação para o exercício do magistério na escola de 1º grau, cumpridas as disciplinas obrigatórias do Currículo Mínimo. Esse foi dividido em duas partes: a parte comum a todas as habilitações (6 disciplinas) e a parte diversificada voltada à habilitações específicas (para cada habilitação específica foi fixada a obrigatoriedade de um número determinado de disciplinas num rol de 17).

Cabem aqui algumas ponderações sobre essas medidas que ainda regulam o Curso de Pedagogia e as “Licenciaturas”:

1º) Quanto às “Licenciaturas”, continua precário o preparo educacional que oferecem aos futuros educadores:

- De todos os educadores, os mais próximos dos alunos, nas escolas são os professores e sua formação pedagógica continua sendo relegada a um segundo plano, que pelo lugar que ocupa na estrutura curricular dos cursos superiores quer pelo tratamento administrativo-pedagógico que recebe por parte dos responsáveis pela organização de tais cursos e quer, conseqüentemente, pela sua visão como algo secundário pelos próprios que, até por inércia, dão uma importância maior aos seus estudos específicos realizados no tradicional bacharelado. O resultado mais dramático de tal situação vai ser um fazer educativo rotineiro e conservador nas nossas salas de aula apesar de todas as novas realidades que nelas se manifestam através de alunos que não são nem quantitativa nem qualitativamente os mesmos de alguns anos atrás. Enfim, a formação pedagógica dos professores é mero apêndice dos tradicionais bacharelados o que leva à sua pouca valorização ou a uma distribuição oportunista e pouco proveitosa das disciplinas nos horários vagos do curso considerado mais importante;

- Aliado a esse problema, deve ser ressaltado o dos conteúdos curriculares. A realidade em que atuará o professor é mais complexa que aquela que a atual listagem de disciplinas das “Licenciaturas” sugere (Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus e Prática de Ensino). Mais do que isso, projeta-se sobre a formação pedagógica do professor a concepção de que o “ato de lecionar” se esgota no processo ensino-aprendizagem para o qual basta o domínio de algumas técnicas de dinamização intra-classe.

2º) Quanto ao Curso de Pedagogia as modificações introduzidas pelo Parecer 252 não chegaram a resolver os seus tradicionais problemas e acabaram por gerar outros, apesar de ter buscado resolver a questão da não definição da destinação profissional dos Pedagogos:

- “Os Cursos de Pedagogia” apresentam-se divididos em dois blocos autônomos, havendo de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas. Essa divisão, que não é apenas formal, mas que se dá no desenvolvimento prático do Curso, reforça a separação entre teoria e prática já existente na visão dos alunos, marcada pela sociedade que esvazia a teoria em benefício de um praticismo imediatista, limitadora da função educativa às relações pedagógicas intra-escolares e à organização administrativa do complexo escolar.”(12)

- Tendo em vista que as últimas reformulações do Curso de Pedagogia – especialmente aquela que dividiu o Curso em duas partes – foram introduzidas por justaposição à sua antiga estrutura, o que se verifica é a existência de uma mescla de duas tendências que se chocam de forma a opor de um lado uma tendência generalista que se aloca quase exclusivamente na parte comum e que se caracteriza, grosso modo, pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centração (geralmente mal feita) nos “fundamentos em si” (isto é, na Psicologia e não na educação; na Filosofia e não na educação e assim por diante). De outro lado, uma tendência tecnicista que leva a considerar as habilitações como especializações fragmentadas, deixando obscurecido seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar, devendo qualquer educador especialista estar apto e habilitado para assumir qualquer uma delas. A “fuga” para as especialidades no bojo da instrumentalização técnica que no simplismo das soluções imediatistas e pragmáticas, se torna instrumentalização tecnicista faz os Cursos de Pedagogia insatisfatórios quer por esse aspecto simplificador que é levado por sua estrutura tecnicista quer pela característica teorizante que as insuficientes disciplinas chamadas de “fundamentos” assumem. É a estrutura do Curso que facilita esta postura e é a insuficiência dos seus conteúdos curriculares que a reforça.

- Subjacente a essas duas tendências está presente a desconsideração pela formação de um educador capaz de captar, compreender e atuar sobre os problemas reais da educação brasileira. Em ambas, a educação brasileira não é tomada na sua concreticidade.

- Quanto à questão da destinação profissional do Pedagogo, avolumaram-se os problemas: primeiramente, o antes principal destino profissional dos Pedagogos – a docência do ensino normal – esvaziou-se pela “desativação” desse ensino. Já em 1962, quando da elaboração do Parecer 251, seu relator prenunciava essa “desativação” sugerindo assim que tendencialmente o Curso de Pedagogia poderia assumir as tarefas antes próprias do Curso Normal. Em 1969, o mesmo relator volta à carga no Parecer 252, evidenciando que os seus prenúncios estavam se tornando realidade. Por isso, sugeriu a possibilidade de formação alternativa dos Pedagogos para a docência dos primeiros anos do 1º grau (antigo primário). No entanto, poucas são as escolas que têm oferecido essa “habilitação”, e quando o fazem não conseguem substituir o preparo antes oferecido pelos cursos normais tendo em vista, principalmente, a nova realidade do 1º grau.

Em segundo lugar, com a nova estrutura, o Curso de Pedagogia passou a ser predominantemente formador dos “especialistas em educação” sem grandes variedades entre o Supervisor, o Orientador e o Diretor. Ocorre que as redes de ensino privada e pública não têm condições de absorver o enorme contingente de Pedagogos diplomados.

Além disso, as condições reais têm evidenciado que a prioridade dada à formação desses “especialistas” e não de outros não corresponde necessariamente às demandas reais da estrutura escolar brasileira.

Tanto um aspecto quanto outro mantém-se verdadeiro no que diz respeito às burocracias oficiais. Acrescenta-se a esse quadro o fato de que fora da “estrutura escolar” surgiram outras demandas para as quais o Curso de Pedagogia ainda está alheio (por exemplo, treinamento de Pessoal, Formação de Recursos Humanos para a empresa, etc.). Em síntese, a realidade brasileira está carecendo de bons educadores capazes de atender a sua múltipla problemática e, no entanto, os Cursos de Pedagogia estão formando, e mal, alguns “técnicos em educação”.

3º) Consta-se que tanto as chamadas “Licenciaturas” quanto os Cursos de Pedagogia estão oferecendo uma precária formação aos educadores brasileiros, no entanto, tendencialmente, o tipo de formação dos professores nas “Licenciaturas” tem reforçado o “esvaziamento” de sua prática por contraposição ao “inchaço” da prática dos “especialistas”. Tanto sobre os professores quanto sobre esses, projeta-se a carga de desvalorização e descrédito que atinge o campo educacional brasileiro e que se manifesta principalmente na sua precária remuneração.

No entanto, entre eles têm ocorrido uma discriminação que faz a balança pender favoravelmente para os “especialistas”, justificada pela “divisão de trabalho”. Em verdade, esses podem estar contribuindo para a concentração e centralização do poder nas burocracias tanto escolar quanto “do sistema” bem como para o “esvaziamento” do poder de decisão e de assumpção de responsabilidade por parte do professor.

2 - PRINCÍPIOS NORTEADORES DE UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

A partir do breve histórico traçado na parte anterior, que permitiu o registro dos principais problemas que afetam os cursos de formação do educador – “Licenciatura” e Pedagogia – torna-se possível indicar alguns princípios básicos que devem nortear a elaboração de uma nova proposta.

1. O “especialista” e o professor, em quaisquer de suas modalidades escolares e não escolares, devem ser formados enquanto educadores. Isto é, “o essencial é formar o educador, o qual, se bem formado, será capaz de exercer as atividades específicas que a maior ou menor divisão de tarefas, segundo a maior ou menor complexidade da organização educacional venha a exigir” (13).

2. Os educadores devem ser formados para a compreensão da realidade educacional brasileira de forma a apreendê-la na sua totalidade, complexidade e problematidade. Para tanto, eles carecem de uma sólida fundamentação teórica, centrada na educação, e uma disponibilidade de informações sobre as reais condições da educação brasileira, tanto nos seus aspectos estruturais quanto conjunturais.

3. Aos educadores deve ser proporcionada uma instrumentação tecnológica que torne capaz de responder eficazmente à problemática educacional brasileira.

4. A conjugação dos dois princípios anteriores deve embricar-se de modo a que o educador seja formado ao mesmo tempo como técnico e político. Isto é, como um profundo conhecedor da realidade específica na qual atua, capaz de responder praticamente às suas necessidades porque também é capaz de captar as conexões entre essa realidade específica e a totalidade social bem como de perceber as implicações de sua prática educacional na dinâmica social mais ampla.

5. A nova formação do “especialista” enquanto educador deve vir conjugada a uma revisão da “divisão do trabalho” no campo educacional de modo a se explicitar as demandas reais da educação brasileira quanto às modalidades de profissionais a serem formados, tanto para os sistemas escolares quanto para os diversos setores educacionais.

6. A nova formação do professor enquanto educador deve vir conjugada à revisão da “divisão do trabalho” acima sugerida de forma a que o professor possa assumir o papel central na dinâmica escolar, para que possa assim assumir suas responsabilidades frente ao aluno.

7. A nova formação do professor enquanto educador deve pressupor uma redefinição da relação “bacharelado-licenciatura”, “formação-específica formação-pedagógica”, “pesquisa-ensino”, “conteúdo-método” na direção da valorização da formação pedagógica de modo a que o professor se torne um eficaz e interessado divulgador dos conhecimentos historicamente acumulados, para que um maior número de indivíduos tenha acesso a eles através do ensino de 1º e 2º graus bem como se torne capaz de compreender o sentido educativo dos conhecimentos que transmite e suas implicações sociais.

NOTAS:

- (1) Decreto 19.850, de 11.04.1931.
- (2) Decreto 19.851, de 11.04.1931.
- (3) Decreto-Lei 1.190, de 04.04.1939.
- (4) Idem.
- (5) Expressão utilizada por Eduardo O. C. Chaves, “O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual” in: Cadernos do Cedes nº 02, p.48.
- (6) Decreto-Lei 8.530, de 02.01.1946.
- (7) Expressão utilizada por Anísio Teixeira em vários textos, nos quais analisa a “formação do magistério”.
- (8) Cf. análise de Luiz A. Cunha, A universidade Temporã, cap. IV.

- (9) Está-se fazendo referência à Lei 2.430 de fevereiro de 1955 que estabeleceu a obrigatoriedade do diploma de licenciado para o registro do professor e prova de suficiência para o exercício da profissão onde não houvesse professores diplomados. Incentiva-se, também, a realização de cursos intensivos, precedendo os exames. Tais cursos passaram a ser organizados pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES).
- (10) As disciplinas da “Licenciatura” passavam a ser Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem, Didática, Elementos de Administração Escolar, Prática de Ensino (sob forma de estágio supervisionado).
- (11) Cf. para maiores detalhes Miriam J. Warde e Maria Luisa S. Ribeiro, “O Contexto histórico da inovação educacional”, in: Inovação Educacional no Brasil – Problemas e perspectivas.
- (12) Jefferson Ildefonso da Silva, “A educação do Educador”, Cadernos do CEDES, nº 02, p.43.
- (13) Dermeval Saviani. “Uma estratégia para a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura: Formar o especialista e o professor no educador”. In: A formação do Educador, ANDE, p. 02.

3 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A. Justificativas

A partir da visão histórica, acima exposta, que auxilia na compreensão da problemática atual da formação do educador problemática esta que nos leva à definição de alguns princípios que devem nortear, neste momento histórico assim percebido, a realização dos estudos superiores em educação, estamos propondo que tais estudos, ao se destinarem à formação dos educadores brasileiros tenham as seguintes características:

- a) Sejam, de fato, Cursos de Educação que visem à formação de educadores capazes de atuar em diversos setores da prática educacional tomada como um todo que faz sentido ao contexto mais amplo de uma determinada sociedade (a brasileira) em uma determinada época histórica.

Não sejam, portanto, “cursos de pedagogia” ou “cursos de licenciatura” buscando preparar “especialistas” que acabam por não se encontrarem no todo maior da prática educacional e no contexto histórico e social onde ela se dá.

- b) Sejam Cursos de Educação voltados à formação de educadores capazes de compreender e atuar eficazmente na realidade brasileira atual. Daí a ênfase que devem dar à compreensão desta realidade e, dentro dela, da educação brasileira.

Daí, também, que devam garantir, em termos nacionais (por isto um “núcleo comum” a todo o Brasil e para todos os cursos) um debate exaustivo da problemática da educação brasileira e a necessária fundamentação teórica que auxilie quer na compreensão mais sistematizada desta problemática quer na indicação mais fundamentada de ações educativas adequadas à sua solução.

- c) Sejam Cursos de Educação que realmente preparem educadores portadores de formação geral sólida mas também, portadores de uma formação específica tal que os habilite a responder, de forma eficiente e eficaz, nos desafios de cada setor da prática educacional a que se destinam e em acordo com as necessidades concretas de cada região ou até de cada localidade.

Daí que, tais cursos, devam ser organizados, na sua parte de “formação específica” bem como na sua parte de “instrumentação tecnológica”, de acordo com a especificidade de cada curso e em cada instituição de ensino superior, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação a sua aprovação ou credenciamento tendo em vista serem, tais órgãos, mais próximos da realidade loco-regionais a se constituírem de educadores que participam efetivamente de tais realidades.

- d) Sejam Cursos de Educação que, mesmo quando (e principalmente por isto) se destinem à formação de docentes de qualquer nível tenham como preocupação básica a formação do professor-educador e para isto sejam organizados ou como cursos específicos de formação de docentes (cuidando na parte de formação específica do estudo dos “conteúdos de ensino”) ou como cursos de educação a serem oferecidos a “bacharéis” (que já tenham estudado em outros cursos os “conteúdos de ensino”) que se interessem pela prática docente, eliminando-se, de

vez, a precária e, justificadamente criticada, “formação pedagógica das licenciaturas” tal qual vem sendo oferecida.

- e) Sejam Cursos de Educação que, no caso da formação de docentes, garantam um tal embasamento para a prática educativa escolar que ofereçam condições aos que desejarem preparar-se para o exercício de funções não docentes nos sistemas escolares (administração, coordenação e outras) de fazê-lo em curso complementar, a que chamamos de “especialização”, com duração compatível e conteúdos voltados ao exercício de tais funções sem contudo caracterizá-las como meras especializações de cunho tecnicista e desligadas da prática escolar.

Tais Cursos de Educação, numa visão ampla, poderiam ser agrupadas nas seguintes classes ou tipos de cursos, conforme o quadro a seguir.

CURSOS DE EDUCAÇÃO

1- Curso de formação de professores para a pré-escola e para as quatro primeiras séries do 1.º grau	Núcleo Comum	+	Formação Específica	+	Instrumentação Tecnológica	
2- Curso de formação de professores para as quatro últimas séries do 1.º grau e para o 2.º grau	Núcleo Comum	+	Formação Específica: A) Nos “Bacharelados” B) Em cursos específicos de “conteúdos”	+	Instrumentação Tecnológica	
3- Curso de formação de professores para Educação Especial	Núcleo Comum	+	Formação Específica	+	Instrumentação Tecnológica	
4- Curso de formação de profissionais que atuarão nas áreas de direção, coordenação, e outros exclusivamente nos sistemas escolares	Já cursado	+	Já cursado	+	Já cursado	+
5- Curso de formação de educadores que atuarão em áreas diversas da área escolar (empresas, sindicatos, meios de comunicação de massa, educação popular, etc)	Núcleo Comum	+	Formação Específica	+	Instrumentação Tecnológica	ESPECIALIZAÇÃO em cada uma destas áreas ou em cursos polivalentes exclusivamente para docentes com pelo menos 2 anos de magistério
6- Cursos de formação de especialistas em educação que atuarão como pesquisadores e/ou docentes no ensino de 3.º grau	Já cursado	+	Já cursado	+	Já cursado	+
						Formação específica em nível de pós-graduação (mestrado ou doutorado)

B. Currículo

Com base nas justificativas anteriormente expostas propõe-se que a formação superior de educadores, no Brasil, se dê da seguinte forma:

1. A formação superior em educação, destinada ao preparo de profissionais que atuarão quer nos sistemas escolares como docentes (Pré-Escola, 1.º e 2.º Graus, Educação Especial, Ensino Supletivo, etc.) ou como administradores, coordenadores e outros, quer junto a empresas, sindicatos, meios de comunicação de massa ou outras instituições, quer ainda em atividades educacionais voltadas ao atendimento de necessidades concretas das diversas comunidades e que não se incluam dentre as acima mencionadas será oferecida através de “Cursos de Educação” que terão a seguinte estrutura básica:

- a) Um "núcleo comum" (comum a todos os cursos), com duração mínima de 720 horas/aula.
- b) Uma parte de "formação específica", de cada curso, que terá duração variável conforme as especialidades a que se destine, mas nunca inferior a 1.440 horas/aula.
- c) Uma parte de "instrumentação tecnológica" com duração de mínima de 720 horas/aula.
- d) Uma parte de "especialização", com duração mínima de 720 horas/aula, a ser realizada após dois anos de experiência docente por aqueles candidatos ao exercício das funções de administração, coordenação e outras nos sistemas escolares.

Observação: esta estrutura básica pode ser representada, graficamente, da seguinte forma:

NÚCLEO COMUM (720 hs.)	+	Formação Específica (1440 hs ou mais)	+	INSTRUMENTAÇÃO TECNOLÓGICA (720 hs.)	+	2 anos de magistério	+	ESPECIALIZAÇÃO (720 hs ou mais)
Destinado à formação de qualquer tipo de educador quer para atuar nos sistemas escolares, quer para atuar em outras áreas.					Somente para a formação de profissionais não-docentes para atuar nos sistemas escolares			

2. O "núcleo comum" obrigatório deverá garantir uma formação geral básica, aos futuros educadores, sobre e a partir da qual serão oferecidos os estudos que visem ao preparo para o desempenho das diversas tarefas educativas.

Esta parte terá como objetivos gerais:

- a) Colocar o futuro educador em contato com a problemática educacional brasileira.
- b) Oferecer os primeiros subsídios para uma elaboração teórica que permita a compreensão daquela problemática.

Procurar-se-á atingir tais objetivos através do estudo dos seguintes temas básicos:

- a) 1º semestre letivo: Problemas da Educação Brasileira.
- b) 2º semestre letivo: Fundamentos para a compreensão da problemática educacional brasileira.

O estudo destes temas deverá desdobrar-se nos seguintes conteúdos que serão organizados em áreas de estudo ou mesmo em disciplinas, a critério das instituições superiores de ensino, devendo tal organização constar dos Planos de Curso que serão apresentados aos Conselhos Estaduais de Educação quando da solicitação de autorização ou credenciamento de qualquer curso:

A. CONTEÚDOS CURRICULARES PARA O 1º SEMESTRE LETIVO:

A1. Problemas Psicológicos da Educação Brasileira:

- exame das carências biológicas e suas implicações na configuração do quadro psicológico: como esta problemática incide na educação;
- exame dos determinantes sociais na configuração do quadro psicológico: como essa problemática incide na educação.

A2. Problemas Sócio-Políticos da Educação Brasileira:

- exame dos condicionantes sócio-políticos da educação brasileira de modo a evidenciar a relação da educação com a estrutura social;
- exame da política educacional e suas implicações sobre a educação.

A3. Problemas Econômicos da Educação Brasileira:

- exame dos condicionantes econômicos da educação brasileira de modo a evidenciar as exigências que a estrutura econômica impõe à educação;
- análise das necessidades educacionais geradas pelo processo econômico.

A4. Problemas Históricos da Educação Brasileira:

- exame da problemática educacional brasileira atual à luz da perspectiva histórica;
- exame das grandes tendências históricas da educação brasileira.

B. CONTEÚDOS CURRICULARES PARA O 2º SEMESTRE LETIVO:

B1. Fundamentos Filosóficos da Educação:

- subsídios para a formação de uma atitude reflexiva sobre os problemas educacionais;
- subsídios para a compreensão da educação na inter-relação dos seus aspectos.

B2. Fundamentos Psicológicos da Educação:

- subsídios para a compreensão das realções educador-educando;
- subsídios para a compreensão das relações educador-educando e estrutura social.

B3. Fundamentos Sociológicos da Educação:

- subsídios para a compreensão da natureza e funções da educação na estrutura social capitalista.

B4. Fundamentos Políticos da Educação:

- subsídios para a compreensão das relações entre educação e Estado;
- subsídios para a compreensão das relações entre educação e ideologia.

B5. Fundamentos Econômicos da Educação:

- subsídios para a compreensão das funções da educação no processo de produção capitalista.

B6. Fundamentos Históricos da Educação:

- subsídios para a compreensão da educação como fenômeno Histórico;
- subsídio para a compreensão das transformações educacionais e suas relações com as transformações sociais;
- subsídios para a compreensão das relações entre as diferentes concepções de homem em diferentes momentos históricos da educação.

B7. Fundamentos Didáticos:

- subsídios para a compreensão das diferentes alternativas de instrumentação tecnológica para a educação.

3- A parte de "formação específica" deverá garantir a compreensão a mais abrangente, profunda e rigorosa possível do conteúdo da atividade educativa específica a que se destina o curso e será constituída por conteúdos de estudo próprios que serão indicados pelas instituições de ensino superior quando da proposição dos cursos aos Conselhos Estaduais de Educação para a aprovação ou credenciamento.

No caso dos cursos de formação de docentes para as quatro últimas séries do 1º grau e para o 2º grau, os conteúdos de estudo próprios (ou os conteúdos curriculares) serão os conteúdos ou dos atuais "bacharelados" ou os conteúdos organizados tendo em vista preparar professores para o ensino dos mesmos nas séries finais do 1º Grau e nas séries do 2º Grau.

Nas instituições onde são oferecidos os tradicionais "bacharelados", voltados mais especificamente para a formação de especialistas nestas áreas científicas, poderão os mesmos ser mantidos e utilizados como conteúdos específicos da formação de docentes.

Neste caso, os "bacharelados" continuarão a ser cursos autônomos em relação aos cursos de educação e, após o seu término ou concomitantemente a eles é que os interessados em se formar docentes procurarão os cursos de educação onde cursarão o "núcleo comum" e, logo em seguida, a parte de "instrumentação tecnológica". Nas instituições onde se optar por organizar cursos próprios para a formação de docentes, os conteúdos curriculares da "parte específica" deverão ser organizados com vistas ao preparo de professores quer das disciplinas constantes das áreas de "comunicação e expressão", "estudos sociais" e "ciências", quer das disciplinas constantes da parte de formação especial do currículo das escolas de 2.º grau voltadas para a profissionalização.

Neste último caso estes cursos deverão se constituir num bloco interligado das tres partes: "núcleo comum" + "formação específica" + "instrumentação tecnológica" sendo desejável que as partes de "formação específica" e "instrumentação tecnológica" sejam desenvolvidas concomitantemente.

4- A parte de "instrumentação tecnológica" deverá garantir os recursos para o exercício prático das atividades às quais se destinam os diversos tipos de educadores que estão sendo preparados nos Cursos de Educação.

Esta parte dos cursos terá seus conteúdos curriculares próprios conforme a destinação de cada curso e serão aprovados pelos Conselhos Estaduais de Educação quando do pedido de autorização ou credenciamento dos referidos cursos.

5- A parte de "especialização" deverá garantir a compreensão a mais abrangente, profunda e rigorosa possível das funções de direção, coordenação e outras no âmbito escolar, bem como uma adequada instrumentação tecnológica que os prepare para a execução prática das diversas atividades inerentes a estas funções.

Para as funções que venham a tornar-se necessárias nos sistemas escolares serão propostos cursos específicos para os quais as instituições de ensino superior proporão os competentes conteúdos curriculares quando do pedido de autorização ou credenciamento aos Conselhos Estaduais de Educação.

6- A formação de especialistas em educação que atuarão como pesquisadores e/ou como docentes no ensino de 3.º grau, far-se-á através de cursos em nível de Pós-Graduação.

7- É condição indispensável para o oferecimento de Cursos de Educação que as instituições de ensino superior estruturem em seus quadros, órgãos próprios de ensino e pesquisa destinados à coordenação de tais cursos (Centros de Educação, Departamentos de Educação, etc...).

8- No intuito quer de oferecer possibilidades mais variadas de estudos a fim de atender aos interesses específicos dos estudantes dos Cursos de Educação, quer de garantir uma proximidade mais frequente com a prática educativa contemporânea, duas providências devem merecer a preocupação das instituições de ensino superior:

- 1) Oferecer, nos planos de cursos, oportunidades concretas de os alunos poderem cursar diversas disciplinas optativas.
- 2) Cuidar para que os estágios supervisionados tenham o melhor aproveitamento possível no tocante à percepção da prática educativa atual.



ANEXO 8

**DOCUMENTO FINAL DO I ENCONTRO NACIONAL DO PROJETO SOBRE
REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE
RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO/83¹**

1. INTRODUÇÃO**1.1. Considerações iniciais**

Os educadores e educandos reunidos em Belo Horizonte no Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, no período de 21 a 25 de novembro de 1983, conscientes de que a educação é parte integrante do sistema político-econômico-social, não poderiam deixar de denunciar aqui a gravidade da situação econômica que atinge hoje a população brasileira e a incompetência do Estado para enfrentar e resolver os problemas básicos da sobrevivência da maioria da população.

A problemática dos Cursos de Pedagogia e demais licenciaturas somente expressa uma das facetas da crise mais geral da educação brasileira e as sugestões apresentadas neste Encontro Nacional envolvem um compromisso de mudança:

- da política econômica vigente, que comprometendo nossa soberania, agrava a dependência do capital estrangeiro;
- da perspectiva gerencial, que propõe soluções para os problemas educacionais no âmbito do tecnicismo pedagógico e que, ao mesmo tempo, estabelece mecanismos de controle que tolhem a crítica, o poder de decisão e a autonomia do profissional da educação;
- da política clientelista reflexo do autoritarismo que se implantou no país.

Para o desenvolvimento de qualquer proposta de reformulação educacional, no entanto, é fundamental o cumprimento, pelo Estado, de algumas condições consideradas necessárias e indispensáveis, ainda que não suficientes.

Em função disso, os educadores exigem:

1. Que o Governo Federal aplique efetivamente os 13% para a Educação, aprovados recentemente pelo Congresso Nacional.
2. Que haja uma reforma tributária que destine maior parcela de recursos aos Estados e Municípios, para que estes possam efetivar uma política voltada para o ensino público em todos os graus.
3. Que as reformulações legais nos 3 graus de ensino emergjam, essencialmente, do debate dentro das instituições de ensino, das sociedades científicas, das entidades de classe e dos grupos representativos da sociedade civil e que os órgãos normativos respeitem as decisões assumidas pelo conjunto dos profissionais da educação.
4. Que o MEC e as Instituições de Ensino Superior criem condições para a educação permanente dos educadores de todos os graus de ensino.
5. Que seja assegurada uma política efetiva de valorização do magistério, através da revisão dos critérios de ingresso e acesso e, principalmente, da melhoria das condições salariais evitando-se os gritantes desníveis de remuneração dos docentes dos diferentes graus de ensino.
6. Que sejam estimuladas e financiadas pesquisas de caráter educacional e social, bem como alocados recursos de forma equitativa para todas as áreas de conhecimento.

1.2. O porquê do encontro

A idéia de revisar o atual Currículo de Pedagogia surge em 1975, quando o CFE propõe os Paceres números 67 e 68/75 e números 70 e 71/76 de autoria do professor Valnir Chagas, tendo estes documentos como indicação geral a de formar o especialista no professor.

¹ COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Documento final do I Encontro Nacional do projeto de reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação. Belo Horizonte, 21 a 25-11-83. In: *Cadernos CEDES* – O profissional do ensino: debates sobre a sua formação, São Paulo, n.17, p.58-65.



Dois anos depois, são sustados pelo MEC, que abre o debate sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia em âmbito nacional.

Em 1980, instala-se o Comitê Nacional Pró-formação do Educador, com sede em Goiânia, objetivando a articulação das atividades de professores e alunos voltados para a reformulação dos cursos de Pedagogia, agora também com o envolvimento das demais licenciaturas. As atividades centram-se na idéia de que é impossível se pensar em reformular o curso de Pedagogia, distanciado da formação do Professor, e, conseqüentemente, da revisão dos cursos das demais Licenciaturas. Em 1982, através de longos debates por ocasião da Reunião anual da SBPC, o Comitê é transferido de Goiás para São Paulo.

Entre agosto e setembro de 1981, agilizados pela SESu/MEC, são realizados 7 seminários regionais sobre a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação, onde se constata que a discussão havia sido insuficiente em extensão e profundidade e não conseguiria envolver a totalidade dos interessados na formação do educador. Em função disso, reivindica-se, em todo o país, novas etapas para estas discussões, que deveriam convergir num Encontro Nacional. O Registro dos documentos e discussões iniciais foi feito em volume publicado pela SESu/MEC, 1982, cuja função seria a de facilitar ou "agilizar" nova fase de consulta aos educadores.

Em outubro, foi elaborada uma síntese dos documentos da 1.^a fase e, em junho de 1983, esta síntese foi encaminhada aos Estados com a comunicação de que a SESu/MEC promoveria, já no 2.^o semestre de 1983, o Encontro Nacional, devendo este ser precedido por Encontros Estaduais.

Deve-se destacar, contudo, que o processo de discussão, anterior aos Encontros Estaduais, transcorreu diferentemente nos vários Estados.

No sentido de envolver o conjunto dos docentes e discentes na reflexão sobre a preparação de recursos humanos para a educação, deverão ser promovidos encontros e seminários regionais e estaduais para a discussão sobre o tema.

Em vista disto, as propostas de reformulação, majoritariamente aprovadas neste Encontro Nacional, não constituem objeto de legislação imediata por parte do CFE. Será de fundamental importância nesse processo a avaliação por parte das instituições de ensino superior que estejam implantando ou venham a implantar em caráter experimental, reformulações na linha das propostas aqui aprovadas.

2. PRINCÍPIOS GERAIS

- a) A crise educacional brasileira constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a grande maioria da população.
- b) A transformação do sistema educacional exige e supõe sua articulação como a própria mudança estrutural da sociedade em busca de condições de vida justas, democráticas e igualitárias para as classes populares.
- c) Neste movimento de luta pela democratização da sociedade brasileira, está inserida a questão da autonomia universitária. Esta parte da afirmação do dever do Estado de atribuir recursos financeiros adequados à manutenção das instituições educacionais públicas, ampliando o percentual dos recursos aplicados à educação, a fim de garantir o direito do cidadãos a gratuidade do ensino em todos os níveis.
- d) A defesa da autonomia universitária passa pela descentralização do poder de decisão na área de educação, tanto a nível interno quanto externo às IES.
- e) A nível externo, esta descentralização exige de modo especial:
 - reforma das leis 5.540/68 e 5.692/71, procedida de amplo estudo da comunidade envolvida;
 - uma reformulação das atribuições e composição do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação, atribuindo-se maior poder decisório aos Conselhos Estaduais, especialmente no que diz respeito ao ensino superior. Quanto à composição desses Conselhos, neles deverão estar representados os diferentes profissionais implicados na tarefa educacional e de diversas modalidades e graus de ensino existentes na área de sua abrangência. Deverão incluir majoritariamente representantes das associações docentes, dos sindicatos de trabalhadores, das associações discentes e das

sociedades científicas, todos eleitos pelos seus pares. A comunidade local deverá dispor de mecanismos que permitam o acompanhamento da atuação desses Conselhos.

- f) A autonomia exige também a democratização de estrutura universitária a fim de que seja garantida:
- a eleição direta dos dirigentes universitários por parte da comunidade acadêmica;
 - a escolha dos representantes nos órgãos colegiados pela mesma comunidade;
 - a participação nesses órgãos de todos os segmentos que integram a vida universitária.
- g) A autonomia universitária supõe a afirmação da liberdade acadêmica e científica, da organização administrativa e da gerência de recursos materiais e financeiros.
- h) A liberdade acadêmica e científica exige:
- poder de cada IES executar seu projeto educativo, definido através de seus órgãos colegiados. Este projeto deverá responder às necessidades da maioria da população em cada região do país;
 - liberdade para definir os currículos de seus cursos;
 - liberdade para realização de experiências pedagógicas e para definir a dinâmica do projeto educativo;
 - liberdade para decidir sobre os temas prioritários de pesquisa, garantindo o Estado o financiamento da pesquisa em educação.
- i) Quanto aos Cursos de Formação de Educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional.
- j) Propõe-se que a forma de aprovação desses cursos e experiências não seja feita através da forma tradicional de autorização e reconhecimento, e sim através de uma forma de credenciamento periódico, visando o estímulo a um processo de renovação permanente. Este credenciamento, no caso das universidades, será feito pelos respectivos Conselhos de Ensino e Pesquisa e, no caso das IES isoladas, pelos Conselhos Estaduais de Educação.
- k) A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental.
- l) Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos *professores*. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.
- m) O educador, como profissional, é aquele que:
- domina determinado conteúdo técnico, científico e pedagógico que traduz o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira;
 - é capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico.
- n) A teoria e prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro.

3. PROPOSTAS APROVADAS

3.1. Licenciaturas

Neste tópico, estão incluídas as propostas relativas a todas as licenciaturas, inclusive a de Pedagogia.

3.1.1. Licenciatura de Pedagogia:

- a) Em relação à Licenciatura de Pedagogia, a partir da base comum a todo educador, define-se, como corpo de conhecimento que lhe é próprio, o seguinte:
- Teorias da Educação – incluindo a análise filosófica, histórica, sociológica do processo educativo.
 - Dinâmica e organização da educação brasileira, e em especial da escola e do sistema de ensino.
 - Processo de ensino-aprendizagem nas diferentes modalidades educativas.

b) A licenciatura de Pedagogia forma prioritariamente, o Professor das matérias pedagógicas. Poderá ter “áreas de concentração” ou “campos de estudo” como Educação de Adultos, Pré-Escola etc. que permitam o aprofundamento de conhecimentos, que reflitam as necessidades das IES em atender às exigências do projeto educacional com o qual estiverem comprometidas.

3.1.2. Outras licenciaturas:

a) A discussão sobre este tema partiu da afirmação de que esta problemática ainda deve ser trabalhada conjuntamente pelos professores responsáveis pela formação pedagógica e pela área específica. Este processo foi apenas iniciado, devendo ser aprofundado, inclusive com o envolvimento das entidades profissionais e sociedades científicas.

b) No entanto, das discussões realizadas, se pode afirmar que a formação do professor das áreas específicas, considerando-se a base comum antes referida, deverá incluir:

- disciplinas relativas ao conteúdo específico;
- disciplinas relativas à formação pedagógica;
- disciplinas “integradoras”.

Constata-se que, no momento, a formação do licenciado, tanto na área específica quanto na pedagógica, necessita ser fortalecida. Igualmente, é necessária uma integração entre ambas, a fim de que a referência à realidade educacional brasileira perpassa toda a formação.

c) No que diz respeito à formação pedagógica, é necessário:

- repensá-la a partir da concepção de educador já explicitada, tornando-a mais sólida e menos fragmentada;
- ampliar a carga horária, sem comprometer a área específica;
- desenvolvê-la ao longo do curso.

d) Quanto às “disciplinas integradoras”, estas estão concentradas na análise da adequação, dosagem e organização do conhecimento a ser lecionado nos diversos graus de ensino e nas diferentes realidades existentes. Trata-se de trabalhar o conteúdo específico na ótica do ensino. Estas disciplinas são de especial importância na formação do professor.

e) Quanto às licenciaturas curtas:

- devem ser eliminadas no prazo de 3 anos;
- não devem ser autorizados novos cursos.

f) Os cursos de licenciatura (curta e plena) em Estudos Sociais deverão ser extintos imediatamente.

g) As licenciaturas parceladas também devem ser extintas.

h) Nas instituições onde coexistirem cursos de Licenciatura e Bacharelado na mesma área, não deverá haver separação inicial dos cursos no que se refere ao conteúdo específico, evitando-se a discriminação do curso de Licenciatura.

i) Quanto à relação entre as unidades de educação e as demais unidades comprometidas com as licenciaturas:

- esta discussão passa pela problemática relativa à formação pedagógica do professor do 3.º grau. Se todo professor é um educador, é importante que o professor universitário, de qualquer área, desenvolva sistematicamente seu conhecimento e ação na área de ensino.
- trata-se de enfatizar o *trabalho comum* entre as unidades de educação e as demais unidades, evitando-se ver a questão em termos de quem comanda o processo educativo das licenciaturas. O importante é uma maior integração e a co-participação na tarefa de coordenação desses cursos.

3.2. Estágios supervisionados

a) Considera-se como estágio curricular o envolvimento do licenciando em atividades próprias ao desempenho de uma determinada profissão.

b) A questão dos estágios está relacionada com a necessidade de superar a dicotomia teoria-prática na formação do educador. A relação prática-teoria-prática deve ser trabalhada ao longo do curso, permeando as diferentes disciplinas.

c) O conhecimento e a análise da realidade concreta devem ser feitos através da participação de professores e alunos no processo educativo, onde quer que se realize, no interior de agências sistematizadoras de ensino e/ou em múltiplas oportunidades educativas que ocorram na sociedade.



d) Cada IES deverá garantir situações concretas para a realização do estágio, satisfazendo as seguintes condições:

- participação discente na elaboração do projeto estágio;
- permitir que a carga horária dos estágios seja colocada na grade horária do aluno e contada na carga horária total do curso;
- acompanhamento e supervisão permanente dos estágios.

e) Neste processo, deve-se evitar que os licenciandos sejam utilizados como mão-de-obra barata. Neste sentido, a IES deve efetuar convênios com órgãos federais, estaduais e municipais, instituições, empresas que garantam ao estagiário o recebimento da bolsa-estágio.

f) As Instituições de Ensino Superior deverão realizar convênios com as Secretarias de Educação e/ou outras instituições a fim de garantir a efetivação, em condições adequadas, dos estágios.

g) Os estágios deverão, de preferência, ser realizados nas escolas públicas e serem referidos à aprendizagem escolar das camadas populares.

h) Os docentes responsáveis pela Prática de Ensino devem ser profissionais da área específica com formação pedagógica e experiência de magistério de 1.º e/ou 2.º graus.

i) A própria experiência pedagógica vivenciada no curso superior deve ser objeto de reflexão do projeto pedagógico da Instituição.

3.3. Formação de professores de 1.ª a 4.ª série do ensino de 1.º grau

a) A escola é o espaço por excelência da formação do professor da 1.ª a 4.ª série, implicando na sua redefinição e revitalização a fim de recuperar sua identidade.

b) As Faculdades de Educação e os Cursos de Pedagogia deverão comprometer-se no aperfeiçoamento dos professores de 1.ª a 4.ª série e melhoria do ensino de 1.º Grau.

ORIENTAÇÕES PARA CONTINUIDADE DO PROCESSO

1. Que as diretrizes básicas, consubstanciadas no processo efetivado até este Encontro Nacional, sejam explicitadas de modo a permitir um avanço no processo e impulsionar concretamente as medidas que (este) está a exigir, em consonância com o “momento histórico” de cada Estado.
2. Que se forme uma Comissão Nacional para acompanhar a continuidade do processo e que se formem Comissões Estaduais representativas para mobilizar as IES, alunos e professores de todos os graus de ensino, as entidades, associações científicas e grupos representativos da sociedade civil envolvidos em educação.
3. Que se determine um próximo momento para que o processo seja avaliado e, a partir de então, reorientado.

RECOMENDAÇÃO

Recomenda-se ao CFE e ao MEC que, antes de implantar qualquer normatização referente às Licenciaturas e à reforma do ensino, antecipadamente o comunique à Comissão Nacional dos Profissionais de Educação para que esta viabilize um debate amplo e democrático sobre o assunto.

ANEXO 9

**PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS
CURSOS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO¹
ANFOPE/98**

INTRODUÇÃO

A ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, em seu IX Encontro Nacional, realizado em Campinas no período de 03 a 06 de agosto do ano em curso, considerando o Edital n.º 004/97 da SESU-MEC, vem apresentar sinteticamente sua posição frente as Diretrizes Curriculares, para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação.

As posições aqui defendidas fazem parte dos debates nacionais sobre a formação dos educadores, desenvolvida pelo movimento representativo dessa categoria profissional, desde 1983, que articula a produção científica na área e as vivências profissionais dos educadores brasileiros.

A ANFOPE vem construindo historicamente, a Base Comum Nacional que deve orientar a organização curricular dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. Esta base comum nacional, explicitada neste documento, representa, para o movimento dos educadores, o ponto de partida a partir do qual as diferentes Instituições formadoras organizam suas propostas curriculares com vistas à formação dos profissionais da educação.

PERFIL DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

1. O Profissional da Educação, nos termos da LDB 9.394/96, é todo aquele com formação específica para o trabalho educativo, em suas diversas modalidades.

A formação do Profissional da Educação far-se-á em cursos próprios de Ensino Superior, excetuando-se o previsto no Art. 62 da LDB.

2. O Profissional da Educação deve:

- Ser capaz de atuar nas diversas áreas de educação formal e não-formal, tendo a docência como base de sua identidade profissional;
- Ter uma compreensão ampla e consciente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e modalidades;
- Ser crítico, criativo, ético e tecnicamente capaz de contribuir para a transformação social;
- Compreender como se processa a construção do conhecimento no indivíduo;
- Ser capaz de contribuir com o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição em que atua, de forma a consolidar o trabalho coletivo e democrático;
- Desempenhar um papel catalisador do processo educativo em todas as suas dimensões, atento às relações éticas e epistemológicas que compõem o processo educacional;
- Ser capaz de estabelecer um diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento, relacionando o conhecimento científico e a realidade social e propiciando aos seus alunos a percepção da abrangência dessas relações;
- Ser capaz de articular ensino-pesquisa-extensão na produção de conhecimento e de novas práticas pedagógicas.

COMPETÊNCIAS E ÁREAS DE ATUAÇÃO

Os profissionais da Educação terão, em todos os Cursos, uma base comum nacional que lhes propicie as competências necessárias para o exercício do trabalho educativo. Os Cursos de Formação devem propor, também, formação específica para as diversas áreas de atuação:

- Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação para portadores de necessidades especiais, Curso Normal;
- Educação Profissional;

¹ ANFOPE. Proposta de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação dos profissionais da educação. *Documento final*: IX Encontro nacional, Campinas, 1998, p.51-4.



- Educação não-formal;
- Educação Indígena;
- Educação à Distância.

São os seguintes os Eixos Norteadores da Base Comum Nacional:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- b) unidade entre teórica/prática que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz a mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam **todo** o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica em novas formas de organização curricular dos cursos de formação: a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o **trabalho** como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social;
- c) gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares;
- d) compromisso social e ético do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica do educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas destes profissionais professores articulados com os movimentos sociais;
- e) trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permite a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar;
- f) Articular formação inicial e continuada assegurando solidez teórico-prática na formação inicial e diálogo permanente entre o "locus" de formação inicial e o mundo do trabalho, via programas e projetos de educação continuada, correspondendo a concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes e, inclusive, programas de pós-graduação.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

1. Os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação devem orientar-se pelos seguintes princípios:
 - * a formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens;
 - * a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico;
 - * o **trabalho pedagógico** como foco formativo;
 - * a **sólida formação teórica** em todas as atividades curriculares - nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos;
 - * a ampla formação cultural;
 - * a criação de experiências curriculares que permitam o **contato dos alunos com a realidade da escola básica**, desde o início do curso;
 - * incorporação da **pesquisa como princípio de formação**;
 - * a possibilidade de vivência, pelos alunos, de **formas de gestão democrática**;
 - * desenvolvimento do **compromisso social e político da docência**;
 - * a reflexão sobre a **formação do professor e sobre suas condições de trabalho**;

* *avaliação permanente* dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão.

2. Os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação devem ter componentes curriculares de formação pedagógica explicitados na base comum nacional e componentes de formação específica, que possibilitem o aprofundamento em áreas do conhecimento que serão objeto de trabalho em sua área de atuação. Tais componentes devem ser desenvolvidos de maneira articulada no Projeto Pedagógico de cada Instituição e Curso.

DURAÇÃO DOS CURSOS

Considerando-se a diversidade brasileira, ressalta-se a importância de respeitar a autonomia institucional para a elaboração de propostas curriculares dos Cursos de Formação de Profissionais da Educação, estabelecendo-se os seguintes padrões mínimos: 2.500 horas, em período de formação correspondente a 3,5 anos para a integralização curricular.

Campinas, 06 de agosto de 1998.



ANEXO 10

V CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES
ÁGUAS DE SÃO PEDRO – SP¹GRUPO DE TRABALHO: PEDAGOGIA
(GT 3: PEDAGOGIA)

RELATÓRIO

Curso de Pedagogia: Desafios Atuais

O presente documento retrata as discussões ocorridas no GT 3 – Pedagogia, do V CEPFE, a partir de documento produzido pelo Fórum Paulista de Pedagogia, em suas reuniões regulares após o IV CEPFE (1996), cujas teses e desafios foram aprofundados e modificados neste coletivo, no contexto da conjuntura sócio-política-econômica e educacional do momento, no Brasil e no mundo.

Nossos trabalhos foram realizados de forma coletiva pelos seguintes participantes:

Membros natos do GT, provenientes do Fórum Paulista de Pedagogia:

Vera M. N. S. Placco – PUC-SP - coordenadora
Emília F. de Lima (UFSCar) – relatora
Mírim A. R. M. Teixeira (UMC) – relatora
Dalva R. Coelho do Nascimento – FCE/SB do Campo
Edwiges Pereira Rosa Camargo – PUCCamp
Elisabete M. de Aguiar Pereira – Unicamp
Lila Maria Freitas Inglez de Souza – Unimep
Mara Salvucci – PUCCamp
Maria anita Viviani Martins – PUC-SP
Maria Pia Nassri – UMC
Marisa Del Cioppo Elias – PUC-SP
Maristela Angotti – FFCL-AR-Unesp
Milton Scubert Souto – Unimep

Membros incorporados ao GT, via apresentação de trabalhos:

Carmem Silvia Bissolli da Silva – FFC/M-Unesp
Claudia da Silva Santana – Unimep
Helena Machado de Paula Albuquerque – PUC-SP
Iris Barbieri – FCL/AR – Unesp
Leoni Maria Padilha Henning – UEL
Maria Luisa Macedo Abud – UEL

Participou ainda, como convidada do Fórum, Helena de Freitas – Unicamp, como convidada do Congresso, Jane Soares de Almeida, FCL/AR-Unesp e, como ouvinte, Djanira Soares de Almeida – UCL/F-Unesp. Como convidados especiais do GT, Participaram, em uma sessão, Celestino Alves da Silva Jr., FCL/M-Unesp e Leda Scheibe, UFSC.

Não se registra, na história da Pedagogia, complexidade como encontramos hoje, quanto às definições do campo de formação. Desde a promulgação da LDB, variadas, e até mesmo divergentes, têm sido as interpretações nesse sentido.

Grande parte de tais interpretações apresenta visões fragmentárias acerca da formação do educador, ora destacando a formação do especialista, ora a do licenciado em Educação.

Trata-se de posição política e epistemológica que contraria a tendência atual de superação de fragmentações, principalmente, no nosso caso, entre o cientista da Educação e o prático.

Alguns argumentos equivocados têm sido apresentados sobre a questão do Curso de Pedagogia:

¹ CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 5, *Relatório do Grupo de Trabalho: Pedagogia* (GT 3: Pedagogia), Águas de São Pedro, 1998. (Mimeogr.).



- **a formação do maior contingente de professores não se dá nas Universidades, mas nas escolas superiores isoladas.** Ao invés de aceitar isso como argumento para retirar a formação de professores das Universidades, propomos melhorar essa formação, reconceitualizando-a;
- **concepção de professor como “aplicador” de teorias exógenas,** quando o que propomos é a concepção de professor reflexivo, pesquisador de sua prática e, portanto, capaz de produzir conhecimento sobre educação, ensino e aprendizagem;
- **sistema dualista de formação de professores: a elite nas Universidades e a massa nos Institutos Superiores da Educação,** cuja proposta poderá levar à formação de um professor “dador” de aulas, quando o que propomos é a qualidade igualitária na formação de todos os professores;

Assim, do entendimento amplo do que é ser professor, fica-nos cada vez mais claro que a universidade se constitui o espaço privilegiado de ocorrência desta formação, por ser o local em que a pesquisa se faz elemento constitutivo do processo de formação do professor, inserindo-o, desde o início de sua formação, na realidade educacional, através de uma reconceitualização da idéia de pesquisa, na perspectiva da investigação reflexiva.

Entendemos que a identidade do curso de Pedagogia caracteriza-se pela centralização na teoria acerca da prática relativa ao processo educativo, onde quer que este processo ocorra: em sala de aula, na instituição escolar ou fora dela, nos diferentes tipos de sistemas de ensino e nas práticas sociais globais, tendo como referência os múltiplos processos que envolvam o ser humano em situação educativa.

Em torno desse núcleo central é que as propostas curriculares de formação do pedagogo devem ser desenvolvidas. Este deverá ser preparado para entender o fenômeno educativo e suas relações, em toda a educação básica. Através da flexibilização curricular, o curso poderá formar professores de educação infantil, de 1.^a a 4.^a séries e escola normal (enquanto esta existir) e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas ou outras.

Assim, o curso de Pedagogia é tomado como o “locus” de formação do pedagogo¹, no sentido definido neste texto.

O pedagogo deverá ser, então, em primeiro lugar, um professor – embora sua perspectiva de ação não se esgote aí -, como condição fundamental para a realização de seu fazer em qualquer outra instância ou campo de atuação.

O Fórum se junta aos defensores da relevância política da formação docente no curso de pedagogia, enfatizando a superação da cisão entre as funções organizativas e gestórias da escola e as funções docentes. Aponta ainda para a necessidade de uma formação de qualidade para o pedagogo, que deve compreender o fenômeno educativo em todas as suas interfaces, não ficando, portanto, restrito a um campo específico do saber.

O curso deverá formar o pedagogo que tem, no fenômeno educativo – ou na prática pedagógica intencional – ocorrida dentro ou fora do sistema escolar, o seu eixo fundamental de atuação. Esse profissional deve ter conhecimentos e competências para entender, analisar, efetivar, diagnosticar, redefinir a prática pedagógica, enquanto atividade criadora e comprometida, que possa levar o ser humano a realizar suas potencialidades e atingir a plenitude da cidadania. O pedagogo, assim definido, deverá prover o processo de formação e desenvolvimento do ser humano sob sua responsabilidade por meio do acesso ao conhecimento, bem como o desenvolvimento do ser politicamente engajado na construção de seu tempo histórico.

Síntese

Deste relatório, alguns destaques se constituem, para o GT, diretrizes para o Curso de Pedagogia:

- A formação do professor de educação infantil e de 1.^a a 4.^a séries deve ocorrer na Universidade, vinculada à pesquisa e extensão;
- Entendemos que é próprio da Pedagogia formar professores de educação infantil, de 1.^a a 4.^a séries e escola normal (enquanto esta existir) e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas ou outras;
- O curso deve se organizar na superação da disciplinarização;
- O curso deve preparar o pedagogo para lidar com a demanda de portadores de necessidades educacionais especiais;

¹ O pedagogo é aqui entendido como um dos profissionais da educação, conforme entendimento também explicitado no documento de Kuenzer, 1998.



- O curso deve propor a superação da cisão entre as funções organizativas e gestionárias da escola e as funções docentes;
- O curso deve produzir conhecimento na área de educação, através do movimento da reflexão sobre as teorias, sua inserção na prática pedagógica e reflexão sobre essa prática.

Bibliografia: KUENZER, Acácia Zeneida. A formação dos profissionais da Educação proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação – Salvador, 1998. Texto mimeografado.



