

# Notas sobre a história do curso de pedagogia no Brasil: reflexões contemporâneas

Notes on the history of the pedagogy course in Brazil: contemporary reflections

**Rodrigo Saballa de Carvalho**

rsaballa@terra.com.br

Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Submetido em 14/05/2012

## Resumo

A partir das contribuições dos Estudos Culturais em Educação e dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault, o artigo tem como objetivo a problematização da formação do pedagogo na atualidade. A metodologia investigativa configura-se na análise do discurso foucaultiana aplicada sobre a história do Curso de Pedagogia no Brasil. A partir desta, são evidenciadas as Novas Diretrizes Curriculares para tal graduação, os movimentos realizados na luta pela reformulação do curso, além dos fatores políticos, econômicos e sociais implicados na formação de pedagogos no país. Para tanto, são definidas três unidades analíticas: a) Pedagogia: uma variedade de habilitações; b) Pedagogo: especialista ou professor?; c) A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE): trajetória e conquistas. Através das análises desenvolvidas, são focalizados e problematizados os discursos a respeito do que é dito da Pedagogia e do pedagogo desde a emergência desse curso de graduação. Nessa perspectiva, são apresentadas as continuidades e descontinuidades que atravessaram os variados momentos de construção do curso em questão e que contribuem indefectivamente para a tessitura da formação do egresso da Pedagogia atualmente. Desse modo, destaca-se a importância de ser considerada a trajetória histórica do Curso de Pedagogia como subsídio para a problematização das demandas contemporâneas presentes no processo de formação do pedagogo enquanto profissional da educação.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia. Pedagogo. Discurso. História da Educação.

## Abstract

From the contributions of Cultural Studies in Education and the studies developed by Michel Foucault, the article aims to problematize the academic education of the Pedagogy student today. The research methodology is based on Foucault's discourse analysis applied to the Pedagogy course's history in Brazil. Based on this, the New Curriculum Guidelines for such course, the movements in the fight for its reformulation, and the political, economic and social factors implied in the training of educationalists in Brazil are evidenced. To this end, three analytical units are defined: a) Pedagogy: a variety of qualifications; b) Educationalist: expert or teacher?; c) The National Association for the Training of Education Professionals (ANFOPE): background and achievements. Through the analyses developed, the discourses about what is said of Pedagogy and educationalists since the emergence of this undergraduate course are focused and problematized. In this perspective, the continuities and discontinuities that crossed the various moments of the design of the course in question and that unfailingly contribute to the texture of the current training of Pedagogy graduates are presented. Thus, the importance of considering the historical trajectory of the Pedagogy course as subsidy to problematize the contemporary demands present in the process of training educationalists as education professionals is highlighted.

**Keywords:** Pedagogy Course. Pedagogue. Discourse. History of Education.

## 1. Introdução

Num mundo ideal, eu fecharia todas as faculdades de Pedagogia do país, até mesmo as mais conceituadas, como a da USP e a da Unicamp, e recomençaria tudo do zero. Isso porque se consagrou no Brasil um tipo de curso de Pedagogia voltado para assuntos exclusivamente teóricos, sem nenhuma conexão com as escolas públicas e suas reais demandas. Esse é um modelo equivocado. No dia a dia, os alunos de Pedagogia se perdem em longas discussões sobre as grandes questões do universo e os maiores pensadores na humanidade, mas ignoram o básico sobre didática. As faculdades de educação estão muito preocupadas com um discurso ideológico sobre as múltiplas funções transformadoras do ensino. Elas deixam em segundo plano evidências científicas sobre as práticas pedagógicas que de fato funcionam no Brasil e no mundo. Com isso, também prestam o desserviço de divulgar e perpetuar antigos mitos. Ao retirar o foco das questões centrais, esses mitos só atrapalham (CASTRO, 2008, p.2).

No caso da Pedagogia, a questão é contrabalançar melhor o espaço que ocupam disciplinas clássicas – como Sociologia, Filosofia, Psicologia e História da Educação – com as ligadas à didática. O fato é que é preciso incluir as competências básicas sobre o dia a dia da sala de aula, que sempre foram uma característica do curso Normal (HADDAD, 2008, p.34).

Fechar as Faculdades de Pedagogia, iniciando pelas mais conceituadas. Reformular os currículos dos cursos de Pedagogia, centrando a formação em aspectos metodológicos. Formar técnicos (em Didática, Metodologia e Prática de Ensino) para trabalhar com as crianças. As palavras de Maria Helena Guimarães de Castro, em relação ao curso de Pedagogia são incisivas, pois questionam a validade da formação dos pedagogos que tem sido desenvolvida nas universidades brasileiras. Para a socióloga, o enfoque do currículo de formação de pedagogos deve ser a Didática, ressaltando, em sua opinião, a relevância da epistemologia da prática na formação de professores. Do mesmo modo, as palavras de Fernando Haddad, corroboram com o dito por Maria Helena quando ele enfatiza o importante papel das disciplinas didáticas na formação do pedagogo. Tais discursos podem ser considerados como parte integrante de inúmeras críticas que têm sido realizadas atualmente em relação ao curso de Pedagogia no país. Uma espécie de compulsão à crítica em relação à formação de pedagogos se dissemina pelos meios de comunicação, tornando o curso de Pedagogia manchete de revistas endereçadas ao público docente e pauta de inúmeros debates entre especialistas a respeito de seu currículo. Percebe-se a partir de tais considerações, a centralidade que tais discursos têm ocupado na constituição dos modos de ver, narrar e de prescrever o processo de formação do pedagogo, já que os mesmos têm produzido os sentidos que historicamente tem sido atribuído aos pedagogos enquanto profissionais da educação.

Corroborando com tais considerações, Ripoll, Polli e Bonin (2008, p.38) afirmam que “as maneiras de pensar e de falar sobre as coisas não são apenas construções mentais, mas colaboram para produzir o que somos e o mundo em que vivemos”, a partir dos discursos que proferimos. Em tal perspectiva, os sentidos são negociados e fixados

temporariamente e, por esse motivo, travam-se continuamente lutas pelos processos de significação. Os significados que são atribuídos aos pedagogos e ao processo de formação vivenciado pelos mesmos, definem posições de sujeito e prescrevem modos de atuação profissional a partir de posicionamentos que influenciam indefectivelmente na formulação de políticas curriculares de formação acadêmica. Os discursos circulantes a respeito da formação do pedagogo, muitas vezes, têm atribuído ao mesmo à culpa pelo fracasso no ensino dos anos iniciais, reforçando o que Pereira (2006, p.34) nomeia em suas pesquisas como sendo o alastramento da culpa e da má consciência, na qual os acadêmicos desde a graduação são incitados a colocarem-se como “sujeitos em uma jornada infinita, condenados a superar a si mesmos, crentes na redenção longínqua que há de vir de algum lugar”. Através do remorso e da má consciência, os futuros pedagogos tornam-se perseverantes “em busca da salvação”, do melhor modo de superar as mazelas sociais, certos de que um dia seus esforços serão reconhecidos e, então, serão libertos dessa má consciência que tanto os angustia, por não conseguirem cumprir com a demanda a eles imposta. Tal peregrinação assemelha-se, em muitos aspectos, à ideia de conversão cristã, na qual as pessoas renunciam a si mesmas diante de uma verdade que se encontra acima delas. Converte-se à espera de uma salvação próxima, talvez em outro mundo. Por outro lado, na contramão do remorso e da má-consciência, existe a possibilidade de o pedagogo reinventar-se a partir de uma estética diária, na qual exista o princípio de reflexão sobre o próprio fazer, como mecanismo de autoconhecimento, de revisão e de reconstrução individual.

Nessa direção, a partir das considerações apresentadas é importante destacar que o presente artigo afasta-se de qualquer noção que remeta ao “o que é o pedagogo” ou ao “o que o mesmo deve ser” (pelo

menos em uma acepção fundante, metafísica e essencial), já que não existe um sujeito-essência, centrado e universal, sobre o qual os discursos são inscritos ou através dos quais os discursos são fundados, mas práticas que constituem os sujeitos dos quais tratam. Partindo desse estado de estranhamento em relação aos discursos que circulam a respeito do curso de Pedagogia, é importante focar que tal graduação encontra-se implicada em um sistema de práticas que produzem efeitos sobre a conduta do pedagogo, principalmente sobre os seus modos de pensar, de atuar profissionalmente, de se comportar e de se situar no mundo, tendo efeitos disciplinares na produção de tal profissional. Assim, a partir de uma perspectiva foucaultiana, é possível dizer que o artigo não tem o propósito de buscar as origens do curso de Pedagogia, traçando uma história através de uma linearidade temporal de tal graduação desde a sua implantação ou mesmo o de realizar um estudo epistemológico que poderia ter a intenção de evidenciar, através de discursos pedagógicos e legais, as “raízes” e os fundamentos dos processos de formação do pedagogo na atualidade, já que conforme Foucault (1995, p.18) “cabe à História ensinar a rir das solenidades de origem, nas quais se acredita que as coisas em seu início se encontravam em estado de perfeição” que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã.

Por essa razão, serão apresentadas notas a respeito do curso de Pedagogia no Brasil no sentido de problematizar o processo de formação do pedagogo na atualidade, desenredando alguns fios que teceram diferencialmente a Pedagogia nos variados momentos em que esta foi sendo produzida. Tendo em vista tais colocações, é importante salientar que, ao recorrer às “histórias narradas” sobre o curso de Pedagogia, não se tem a pretensão de reconstruir eventos por meio da análise de fatos e de documentos em busca de elucidar sua verdade

ou ressignificar o passado, pois o problema não reside no passado, mas se encontra no presente. Para tanto, serão marcadas as continuidades e as discontinuidades do que é dito da Pedagogia e do pedagogo, compondo alguns rastros e permanências que puderam atravessar (e que ainda atravessam) de formas diferentes os variados momentos em que foi se constituindo tal curso. Nessa perspectiva, após terem sido apresentadas as intenções do artigo, na próxima seção, serão desenvolvidas algumas considerações em relação à genealogia enquanto alternativa analítica, tendo em vista as noções cunhadas por Foucault através de suas pesquisas genealógicas.

## 2. A genealogia: inspirações analíticas

É a partir de uma questão precisa que encontro na realidade, que uma possibilidade de uma História se desenha para mim. Mas, a utilização acadêmica da História é, fundamentalmente, conservadora: reencontrar o passado de alguma coisa tem essencialmente, a função de permitir sua sobrevivência. As histórias que eu faço não são explicativas, jamais mostram a necessidade de alguma coisa, mas antes, a série de encadeamentos, através dos quais o impossível foi produzido e reengendra seu próprio escândalo, seu próprio paradoxo, até agora. Tudo aquilo que pode haver de irregular, de casual, de imprevisível, num processo histórico me interessa consideravelmente (FOUCAULT apud DROIT-POL, 2006, p.98).

As notas que serão apresentadas no decorrer do artigo tem o intuito de discutir o modo como historicamente a formação proposta



pelo Curso de Pedagogia passou a ser entendida como um problema educacional e a elaboração (e operacionalização) de políticas curriculares (para tal curso) como uma solução para esse problema. No artigo serão apresentados discursos e práticas que contribuíram com o jogo de produção da subjetividade do pedagogo desde a emergência da Pedagogia enquanto graduação. Tal inspiração analítica advém das pesquisas genealógicas realizadas por Michel Foucault, na qual o filósofo realizou uma história do presente. Ewald (2000, p.11) salienta que a hipótese geral do trabalho de Foucault foi a de que as estratégias e as tecnologias de poder que nos constituem, “permitem e produzem formações de saber e verdade que lhes são necessárias para se consolidarem como evidentes”, tornando-se dessa maneira, invisíveis. Por essa razão, a história em tal perspectiva, não é compreendida somente com a ideia de passado, pois se entende o passado através do olhar do presente. A procura pela história dos objetos do passado é uma tentativa de compreender as condições de possibilidade que os produziram e levaram os indivíduos a constituírem o presente.

Assim, reafirma-se o argumento de que a história parte do presente para o passado com a intenção de formular considerações para questionamentos no presente. Por isso, conforme corrobora Larrosa (2002, p.330), a história do presente “tem a ver com a problematização das evidências e universalidades que nos configuram em nossas formas de conhecimento, em nossas práticas punitivas, em nossas formas de relação, com os demais e conosco”. O presente para Foucault traz consigo continuidades, descontinuidades e rupturas em relação ao passado. Por conseguinte, recorre-se ao passado como modo de aprofundar a problematização das condições em que vivemos. O passado não é visto de forma linear; nele não se projeta o cumprimento de um sentido ou de um progresso. Não se procura, no

passado, a confirmação (ou o reencontro) dos valores, da racionalidade e de formas específicas de organização social. Conforme esclarece Ratto (2004, p.24), analisa-se o passado desde “dentro” e através das condições de possibilidade de suas próprias formas de refletir e de operacionalizar a existência humana. Mesmo se o presente é objeto último da investigação, a busca no passado não significa uma tentativa de prever as dificuldades do tempo presente ou de compreender o presente tendo em vista as razões do passado, já que este não representa um lugar fixo, um espaço preservado que possibilitaria descobrir verdades até então desconhecidas.

A partir da exposição de tais considerações a respeito do modo de olhar para o passado na perspectiva em que se situa o presente artigo, complementarmente, cabe enfatizar que Foucault, em suas pesquisas genealógicas, estava interessado na dimensão imprevisível e, muitas vezes, repentina das mudanças, ou seja, na descontinuidade dos acontecimentos. Acontecimentos que estavam fora da lógica das evidências, da previsibilidade, da confirmação das intenções primeiras, sendo entendidos por Foucault (1995, p.28) como “um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena”. Desse modo, a história genealógica, a partir da noção de descontinuidade, procura desfazer os pontos fixos, quebrar as identidades, introduzir o corpo na história, fazendo reaparecer os acontecimentos. A história em tal perspectiva não é pensada como um produto de uma necessidade, como seriam as de ordem econômica, política, social, etc. Tal consideração se justifica nas próprias palavras de Foucault (apud DROIT-POL, 2006, p. 98), em entrevista intitulada *Eu sou um pirotécnico*, quando declara:

Considero que a minha tarefa é dar o máximo de oportunidades à multiplicidade, ao encontro, ao impossível, ao imprevisível... Esta maneira de interrogar a História a partir destes jogos de possibilidade e impossibilidade é, a meu ver, a mais fecunda quando se quer fazer uma História política e uma política histórica. No limite, pode-se pensar que é o mais impossível, finalmente que se tornou necessário. É preciso dar o máximo de oportunidades ao impossível e dizer-se: como essa coisa impossível efetivamente aconteceu?

A partir de tais colocações, percebe-se que o filósofo procura produzir rupturas com a lógica da linearidade e do desenvolvimento, que marcaram a racionalidade científica moderna, ou seja, não entendendo a história como identificada com um ideal de cientificidade, compreendida enquanto uma disciplina que tem como ocupação registrar “a verdade” dos fatos e o que “realmente” aconteceu em períodos passados. Nota-se que a genealogia estuda como se constroem as possibilidades dos discursos/saberes em meio às relações de poder, que caracterizam e legitimam o que é considerado como sendo verdadeiro em cada época. Tal modo de compreensão da história deve-se às influências que o autor recebeu a partir de suas leituras de Nietzsche. Assim, destaca-se como uma dessas influências a utilização da genealogia como modo de proceder em seus estudos históricos. Dussel (2004, p.34) reafirma tais considerações ao discutir os usos da genealogia e ao salientar que a reativação da mesma por Foucault pode ser considerada a maior contribuição do filósofo em relação à escrita da História. Para a autora, o texto *Nietzsche, a Genealogia e a História* foi o ensaio mais sistemático que Foucault (1995) escreveu a respeito do tema. Em tal ensaio, o filósofo, baseado em Nietzsche, propõe uma

abordagem da História que recusa a busca da origem (*Ursprung*) – entendida como começo nobre, local onde estaria oculto o sentido do passado, momento em que tudo começou, lugar de pureza, perfeição e verdade. Percebe-se o investimento do filósofo contra a noção de totalidade e necessidade, pois o mesmo volta-se para o jogo fortuito das dominações que constituem os acontecimentos. Devido a tal investimento, Foucault retoma passagens de Nietzsche e apresenta a genealogia como proveniência (*Herkunft*) e emergência (*Entstehung*).

A genealogia nietzschiana, destaca Ratto (2004, p.12), em sua dimensão de proveniência, “relaciona-se metaforicamente com a linhagem, com a proveniência das famílias, com um remoto fazer parte de algo, do ponto de vista do sangue, da raça ou da tradição”, mas é importante esclarecer que não se trata de procurar uma filiação identitária que seja coerente, evolutiva, unificada, etc. Nessa direção, Foucault (1995, p.20) enfatiza que a análise da proveniência (*Herkunft*) busca as “marcas sutis, singulares, sub-individuais que podem se entrecruzar [no indivíduo] e formar uma rede difícil de desembaraçar”, ou seja, busca as descontinuidades, as singularidades, os acidentes que constituem o jogo da herança que algo carrega em si, no qual o corpo, enquanto *superfície de inscrição dos acontecimentos*, é o lugar que carrega as marcas dessa trajetória. Assim, de acordo com Veiga-Neto (1996, p.210), o “exame da proveniência nos leva à emergência. *Herkunft* e *Entstehung* articulam-se e complementam-se como lentes pelas quais se lança o olhar genealógico”. Desse modo, a emergência (*Entstehung*) é entendida como a entrada em cena de forças, o ponto de surgimento, a lei singular do acontecimento através da qual o genealogista procura exhibir como algo aparece no decorrer do tempo, evidenciando quais forças entraram em disputa para a sua definição e no que elas se apoiaram para atuar.

A partir das considerações desenvolvidas a respeito da genealogia, é possível compreender as palavras de Veyne (1998, p.273) quando afirma que o interesse de Foucault pela história não se concentra na

[...] elaboração de constantes, quer sejam filosóficas, quer se organizem em ciências humanas; está em utilizar as constantes, quaisquer que sejam, para fazer desaparecerem as racionalizações, que renascem, incessantemente. A história é uma genealogia nietzschiana. É por isso que a história, segundo Foucault, passa por ser filosofia (o que não é verdade, nem mentira); em todo caso, ela está muito longe da vocação empirista tradicionalmente atribuída à história. ‘Que não entre ninguém aqui que não seja, ou que não se torne, filósofo’. História escrita mais em palavras abstratas do que em semântica de época, ainda carregada de cor local; história que parece encontrar, por toda parte, analogias parciais, esboçar tipologias, pois uma história escrita em uma rede de palavras abstratas apresenta menos diversidade pitoresca do que uma narrativa anedótica.

As palavras do autor a respeito do modo como Foucault, inspirado em Nietzsche, compreende a história, evidenciam, sobretudo, a importância de se olhar o passado como contra-memória e o presente como problemático, para, desse modo, o indivíduo tenha a possibilidade de ir além daquilo que julga ser e invente novas possibilidades de vida. Portanto, a partir da perspectiva foucaultiana, é possível problematizar as práticas nas quais os indivíduos são inscritos, os (diferentes) modos pelos quais os mesmos são subjetivados através da problematização do que aparentemente lhes parece “natural”. Assim, prosseguindo as

discussões empreendidas até o momento, serão apresentadas e problematizadas, a partir da próxima seção, algumas notas a respeito da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil e da constituição do pedagogo enquanto profissional da educação.

### **3. Primeira nota – Pedagogia: uma variedade de habilitações**

As habilitações oferecidas pelo curso de Pedagogia no decorrer de sua trajetória podem ser consideradas como características marcantes de tal graduação, pois, entre outros aspectos, além de terem provocado entre a comunidade acadêmica (alunos, professores e especialistas educacionais) um intenso debate a respeito da “identidade” profissional do acadêmico egresso do curso, evidenciaram, em muitos casos, o caráter abrangente e, muitas vezes, precário dos currículos de formação do pedagogo. A maioria dos cursos de Pedagogia existentes no Brasil até o ano de 2006, conforme Bordas (2008, p.54), era mantida por instituições de ensino superiores privadas (pequenas “fábricas de diplomas”), nem sempre merecedoras de classificação, que ofereciam um mosaico de habilitações aos interessados. A ausência de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia possibilitou que as instituições de ensino superior oferecessem habilitações conforme os interesses das mantenedoras, a procura dos alunos e as exigências do mercado de trabalho, o que refletiu em uma diversidade de propósitos e formatos curriculares. A pesquisadora Tanuri (2006, p.64), ao realizar um mapeamento das habilitações oferecidas pelos cursos sob o rótulo de Pedagogia (antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares em 2006) que estavam ao lado de um significativo número de cursos

que contemplavam unicamente a licenciatura em Séries Iniciais e Educação Infantil, encontrou as seguintes habilitações: Pedagogia na escola e na empresa, Educação e trabalho não escolar, Tecnologia educacional, Treinamento e desenvolvimento na empresa, Pedagogia nas instituições e nos movimentos sociais, Pedagogia empresarial contemporânea, Pedagogia para educadores do campo, Educação inclusiva, Formação do pedagogo na educação de jovens e adultos, Formação do pedagogo da sala de aula: magistério da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, Formação do pedagogo da escola: orientação educacional e supervisão escolar, Pedagogo articulador do trabalho pedagógico na dimensão interdisciplinar: administração/supervisão/orientação educacional, Pedagogia em gestão social, Pedagogia na empresa, Pedagogia e gestão de projetos educativos, Pedagogia desenvolvimento e treinamento na empresa, Pedagogia ensino religioso, Pedagogia recursos humanos e Pedagogia inspeção escolar.

A leitura das habilitações apresentadas possibilita destacar: a) a multiplicidade de formações que eram oferecidas pelos cursos de Pedagogia antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares em 2006; b) a abrangência que tinham os cursos de Pedagogia em relação aos seus currículos de formação acadêmica; c) a diluição da figura do pedagogo e sua difícil visibilidade enquanto profissional; d) o marcante deslocamento dos estudos da área educacional para empresarial, evidenciando a ênfase de uma formação superior pautada na lógica técnico-instrumental administrativa. Em relação ao último aspecto citado, cabe ressaltar o número significativo de cursos de Pedagogia, entre os apresentados anteriormente, que estavam voltados para o trabalho do pedagogo nas empresas. Tal tendência de formação pode ser relacionada ao processo de ressignificação dos discursos empresariais que se encontram cada vez mais presentes na

sociedade contemporânea, à grande demanda de alunos interessados em trabalhar em empresas (através do pagamento de um curso com valor módico em relação ao curso de Administração de Empresas) e ao suposto “prestígio” profissional a ser alcançado. Desse modo, a partir das considerações expostas, é possível perceber que a educação passa a ser vista como um campo de saber atravessado por um discurso empresarial, estruturado de acordo com a lógica do mercado.

Por outro lado, tal processo de apropriação dos discursos empresariais também pode ser percebido através da existência (e da proliferação) de projetos educacionais de empresas privadas que atuam individualmente (ou em conjunto) e de institutos que procuram “colaborar” com a “melhoria” da educação em nosso país, anunciando em seus programas a erradicação do analfabetismo, da evasão escolar, da repetência, a melhoria dos resultados nas avaliações externas, entre outros aspectos que assolam o meio educacional. Nesse sentido, Costa (2005, p.1269) afirma que tal educação mistura-se com uma espécie de marketing e prestação de serviços, operando, inclusive, no regime de franquias. “Psicologia, educação, autoajuda e técnicas de administração e de marketing, cada vez mais imbricadas entre si, perfazem novas tecnologias de gestão das subjetividades, que assediam cada vez mais o cotidiano das escolas e professores”. Assim, é possível dizer que programas de gestão estratégica, metas (a curto, a médio e a longo prazos), planos de ações, mapeamento de competências dos profissionais da educação, programa de meritocracia para o magistério, avaliações institucionais, auditorias deixam de fazer parte apenas do universo empresarial e passam a compor a nova ordem do discurso educacional.

A partir das discussões apresentadas, interessa ainda compreender como se proliferaram (além da Pedagogia Empresarial) as demais habilitações do curso de Pedagogia no decorrer de sua trajetória.



Nesse caso, é possível continuar desenvolvendo a discussão a partir da própria Pedagogia Empresarial, já que a mesma pode ser considerada como oriunda da antiga habilitação em Pedagogia Administração Educacional, que teve sua emergência ao lado da Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar. Tais habilitações formavam o chamado pedagogo “especialista” em educação que, além de atuar na área escolhida, poderia também exercer a docência como professor no Curso Normal. Nessa direção, após evidenciar tal continuidade na formação do pedagogo, é válido relembrar que, diante das expectativas advindas da operacionalização da educação em função das necessidades específicas do mercado de trabalho, em 1969, o parecer do Conselho Federal de Educação nº 252 (que vigorou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96), de autoria do professor Valnir Chagas, aplicou os dispositivos da Reforma Universitária de 1968 ao curso de Pedagogia, procurando, de certo modo, resolver os impasses enfrentados até então. O referido parecer evidenciou, em seu conteúdo, a definição do profissional a ser formado pelo curso de Pedagogia, assim como esclareceu com maior precisão o campo de atuação do mesmo. Por outro lado, a Lei 5.692/1971 – Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus – redimensionou o processo de escolarização, enfatizando uma formação técnica e utilitária (em nível de 2º grau) e instituindo a obrigatoriedade da Orientação Educacional no âmbito das escolas. Sendo assim, o curso de Pedagogia passou a conferir ao graduado o diploma de licenciado, entendendo a formação do mesmo a partir de um núcleo comum de estudos e de outro diversificado, de acordo com a habilitação escolhida. A Pedagogia passou a formar professores para o ensino das Matérias Pedagógicas do Curso Normal e Especialistas para as atividades de Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar, no âmbito das escolas e

sistemas escolares. Nesse sentido, é relevante destacar as análises de Costa, J. (2002, p.35) quando a autora, em sua pesquisa, ao problematizar as práticas operadas por tais habilitações, afirma que compreende

[...] a prática da pedagoga – a Especialista da Educação –, como uma forma de capturar o ser humano. A Orientadora Educacional por um caminho, qual seja, o da captura dos alunos, ajustando-os. A Supervisora, na captura das professoras, coordenando o planejamento de ensino e buscando formas de assegurar a sua ação em conformidade com os objetivos propostos pela lógica do sistema. É válido ainda frisar, que também percebo a prática da Administração e da Inspeção Escolar como práticas de governo. A primeira atua na forma de estruturação da escola, e a segunda, leva a efeito um controle do sistema de ensino que liga a Instituição Escolar à Superintendência dos Sistemas. Em suma, são práticas que subjetivam, disciplinam e produzem sujeitos úteis e aptos para atuarem num determinado modelo de sociedade.

A partir das considerações expostas pela autora, é importante destacar que as orientações em relação à formação dos “especialistas em educação” (presentes no parecer anteriormente referido) fundamentaram-se em uma pedagogia tecnicista, que tinha como conceitos políticos a capacitação de professores e especialistas para atender às exigências do setor produtivo do mercado. Porém, as discussões referentes ao curso de Pedagogia e suas habilitações continuaram na pauta de discussão dos legisladores, pois se percebia que tal curso não estava atendendo aos princípios pelos quais havia sido reformulado. Princípios que não

estiveram claros para os legisladores do ensino e para a comunidade acadêmica desde a emergência do Curso de Pedagogia em 1939. Portanto, é preciso salientar que, desde a criação do Curso de Pedagogia em nosso país, houve impasses em relação ao currículo de tal graduação (bacharelado e licenciatura) e ao campo de atuação do profissional que estava sendo formado. A graduação em Pedagogia, na época de sua emergência, assim como os cursos de Ciências Sociais, Filosofia, História Natural, Geografia, História, Química, Física, Matemática e Letras, era responsável apenas pela formação superior em nível de bacharelado, enquanto o curso de Didática assumia a formação do licenciado, constituindo, desse modo, o esquema “3+1”, que perdurou por mais de duas décadas. Portanto, nos cursos de bacharelado, eram necessários apenas três anos para desenvolver o conteúdo específico da área do saber, sendo que, para se tornar licenciado, era necessário o acadêmico cursar um ano de Didática, no qual se realizava a formação pedagógica através do estudo de métodos e de técnicas a serem utilizados no trabalho docente.

Em relação ao curso de Pedagogia, é importante destacar que no bacharelado estudavam-se generalidades como conteúdo de base, deixando o conteúdo específico de tal graduação para ser visto no curso de Didática pelos egressos que estivessem interessados em exercer a docência no curso Normal. Nessa época, o campo de trabalho para o bacharel em Pedagogia, enquanto “técnico em educação”, não era promissor, embora houvesse a expectativa de que o mesmo estivesse sendo preparado para exercer importantes atividades técnicas no Ministério da Educação. Não havia mercado de trabalho para a atuação profissional do bacharel em Pedagogia e a alternativa viável consistia na realização do curso de Didática, tendo em vista atuar como professor no curso Normal, sendo que este campo de trabalho não era exclusivo

do pedagogo, podendo ser exercido por um licenciado advindo de outro curso. Desse modo, a falta de conteúdo específico para o Curso de Pedagogia gerou distorções, entre as quais, conforme Brzezinski (1996, p.46), destaca-se o “arranjo” que na época beneficiou os pedagogos, ou seja, “esses profissionais, por concessão, adquiriram o direito de lecionar Matemática e História no 1º ciclo e Filosofia no curso colegial do ensino secundário” sem o preparo exigido para se tornarem professores.

Por outro lado, a partir da breve digressão a respeito dos impasses vivenciados pelos graduados em Pedagogia em relação à delimitação do campo profissional e do conteúdo de tal curso desde a sua emergência, torna-se conveniente destacar que, após seis anos de operacionalização do parecer nº 252/1969, este foi ameaçado mediante a Indicação 67/1975, de autoria do conselheiro Valnir Chagas. A indicação apresentou uma nova regulamentação aos estudos superiores de educação, prevendo que tais estudos passariam a compreender a formação pedagógica das licenciaturas e anunciando a abertura para formação do professor em nível superior para os Anos Iniciais de escolarização. O conselheiro prosseguiu suas considerações com outras indicações, como a nº 68/75 do CFE, que previu uma redefinição da formação pedagógica dos cursos de licenciatura, a nº 70/76, que prescreveu o preparo de especialistas em educação e a nº 71/76, que se referiu à formação do professor para a educação especial.

As indicações do conselheiro não foram aceitas pelos educadores, que, através de um processo de mobilização, enfrentaram as imposições institucionais do Conselho Federal de Ensino, impedindo a oficialização de muitas delas. Desse modo, é possível citar como exemplo das indicações sustadas as que se referiam às funções do curso de Pedagogia. Essas indicações, embora aprovadas pelo Conselho e homologadas pelo então ministro da Educação e Cultura, após incisiva reação de setores

envolvidos com o assunto, foram sustadas e devolvidas ao Conselho. Em relação às indicações sustadas, referentes especificamente ao curso de Pedagogia, destacam-se as análises realizadas por De Marco (2002, p.57) quando a autora afirma que “embora tivesse havido alguma abertura, a situação do curso se agravou, havendo ameaça de extinção. A formação do pedagogo tendia a ser remetida aos institutos básicos, reforçando as licenciaturas e desaparecendo o curso de Pedagogia”. Por outro lado, com a falta de oficialização das referidas indicações, houve uma intensa mobilização dos professores no intuito de discutir a formação dos profissionais da educação. Apesar de todas as tensões vivenciadas em relação à extinção do curso de Pedagogia, este foi preservado, considerando que os educadores estavam engajados em estudos e pesquisas sobre a formação de professores e defendiam a existência de tal graduação. A partir de tais discussões, duas novas funções começaram a conquistar espaço na formação do pedagogo, ou seja, a docência para Educação Especial e para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, a formação para docência nas Séries Iniciais foi, inicialmente, incorporada ao curso como extensão de sua antiga função referente à formação pedagógica do magistério de nível médio. Posteriormente, a formação de professores para as Séries Iniciais tornou-se uma das habilitações do curso de Pedagogia e, em muitos casos, pré-requisito para as demais.

Por outro lado, no final da década de 1970, a partir da notícia de que as indicações em relação ao curso de Pedagogia que haviam sido sustadas começavam a serem reativadas, professores e estudantes universitários se organizaram e começaram a se manifestar novamente. Conforme demonstra Bissoli da Silva (2003) em sua pesquisa, destacam-se, nesse sentido, como importantes manifestações em relação aos rumos do curso de Pedagogia: o I Seminário

de Educação Brasileira, realizado na Universidade de Campinas em 1978, e a I Conferência Brasileira de Educação, realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1980, que discutiram, entre outros assuntos, o fato de o curso de Pedagogia assumir a docência como sua base de formação. Nesse sentido, é possível dizer que tais encontros contaram com a presença de professores e estudantes universitários de vários pontos do país, desencadeando um processo de resistência através da criação do Comitê Nacional Pró- Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, o qual passou a atuar através da articulação de comitês regionais que foram sendo criados. A partir de 1990, conforme Brzezinski (1996, p.225), o curso de Pedagogia se firmou em todo país, “formando prioritariamente o pedagogo para atuar na escola como professor e não como especialista, embora a formação deste tenha prosseguido em algumas instituições, com habilitações revistas e redimensionadas”, de acordo com o entendimento de pedagogo defendido pelo Movimento Nacional.

No entanto, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, ao introduzir alguns indicadores, visando à formação de profissionais para educação básica, trouxe o curso de Pedagogia novamente à pauta de discussões, pois a referida lei introduziu os institutos superiores de educação como uma possibilidade (além das universidades) de formação de docentes para atuar na educação básica e incluiu como tarefa de tais institutos a formação de docentes para educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Estas orientações presentes na LDB deram margem a especulações em relação ao curso de Pedagogia continuar ou não mantendo a função de formação de professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a qual lhe havia sido atribuída. Tal impasse foi resolvido a partir do momento em que o Ministério da Educação e Cultura

sinalizou pela manutenção do curso, ao solicitar, por meio do Edital nº 4/97 da Secretaria de Educação Superior (SESu), que as instituições encaminhassem propostas para as Novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores a serem elaboradas pela Comissão de Especialistas. Após a resolução dos referidos impasses, iniciou o processo de discussão e elaboração das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, que culminou com seu processo de homologação em 2006. A partir de então, a graduação em Pedagogia enfocou a docência como base de formação, habilitando o pedagogo para atuar enquanto professor de crianças com idade de zero a dez anos, do Curso Normal, de jovens e adultos, de cursos técnicos na área de educação (a serem criados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC) e na gestão das escolas.

Assim, a partir das considerações apresentadas na presente nota, é possível observar que, no decorrer da trajetória do Curso de Pedagogia, muitas foram as denominações atribuídas à figura do pedagogo enquanto profissional da educação. O pedagogo bacharel (“técnico em educação”), o pedagogo bacharel e licenciado para atuar como professor no Curso Normal, o pedagogo “especialista” em educação (supervisor escolar, inspetor, administrador, orientador educacional), o professor do Curso de Magistério, o pedagogo especialista e professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o pedagogo professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, da Educação Especial, o pedagogo das mais variadas habilitações inventadas pelas instituições da rede privada de ensino (empresarial, do campo, de jovens e adultos, entre outras criações anteriormente citadas) e, enfim, o atual pedagogo generalista, que emerge carregando consigo todas as marcas de um curso que, até bem pouco tempo, não sabia nem mesmo qual era sua função. Desse modo, na próxima seção, será apresentada a segunda nota intitulada: Pedagogo: especialista ou professor?

#### 4. Segunda nota – Pedagogo: especialista ou professor?

Administrar, supervisionar e orientar são ações transitivas que supõem um objeto representado, no caso pelo conhecimento e pela vivência de escola, de ensino e de aluno; daí porque todo especialista em Educação tem que ser primeira e basicamente educador. A especialidade – são ainda palavras de Anísio Teixeira – é uma opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho (CHAGAS, 1980, p.320).

As palavras do Conselheiro Valnir Chagas evidenciam a polêmica instaurada, ainda na década de 1970, através dos Pareceres (não homologados) 67 e 68/75 e 70 e 71/76, que propunham a revogação da Resolução 02/69 e a formação do pedagogo (especialista e do professor para o ensino das Matérias Pedagógicas do Curso Normal) a ser realizada em habilitações acrescentadas aos cursos de licenciatura. Conforme Rodrigues e Kunzer (2007, p.43), o referido relator “propunha cursos de licenciatura para formação de professores, sendo que as habilitações seriam acrescentadas a esses cursos. Ao Curso de Pedagogia caberia a formação do professor para atuar nas séries iniciais, sendo subsequente a formação do especialista”. Para tais autoras, essa proposição, que não foi homologada na época, foi reeditada (em parte) a partir das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCN) de 2006, já que considera o especialista em educação um prolongamento do professor. Desde a época em que Valnir Chagas relatou os Pareceres anteriormente citados, acirrou-se a seguinte questão: Pedagogo: especialista ou professor? Questionamento. Dúvida. Embates. Luta pela definição de uma (suposta) “identidade” profissional para o pedagogo.



Questão marcante que provocou intensos debates até a homologação das novas DCNs para o Curso de Pedagogia, na qual, sobretudo, a posição de formação de um pedagogo generalista defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e pelo Movimento Estudantil (ME) foi atendida.

De um lado, a ANFOPE, apoiada pelo FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas), ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), ANPED (Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), defendendo o que denominavam como sendo a pedagogia plena (ao mesmo tempo licenciatura e bacharelado, ou seja, o curso deveria formar o docente e o especialista). Do outro, o grupo do Manifesto dos Educadores Brasileiros, representado pelos professores José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, defendendo o Curso de Pedagogia enquanto campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência e, somente por isso, como um curso. Nessa direção, os signatários do referido Manifesto defendiam o Curso de Pedagogia como bacharelado, no qual deveria ser garantida a pesquisa. Corroborando com o Manifesto dos Educadores Brasileiros, a Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais (FENERSE), formada por entidades representativas, como Associações e Sindicatos da Supervisão Escolar, defendia a formação dos Profissionais da Educação (os “especialistas”) no curso de graduação em Pedagogia. Por outro lado, o Movimento Estudantil – ME, através das entidades representativas nacionais e estaduais, reforçava o posicionamento da ANFOPE, defendendo a formação do pedagogo unitário, na qual não deveria existir a separação entre a docência, a gestão dos processos educativos e a pesquisa.

Portanto, a partir das referidas considerações, torna-se importante retomar (brevemente) alguns aspectos sobre a emergência da formação dos (ditos) “especialistas” no Curso de Pedagogia, que foi operacionalizada através da homologação do Parecer nº252/69 e da Resolução nº 02/69, que evidenciaram, sobretudo, o avanço da diversificação e da especialização em termos de habilitações na formação do pedagogo. Assim, é preciso esclarecer que o Parecer nº 252/69 somente pode ser entendido no contexto de toda a política nacional a partir de 1964, especialmente da política do Estado para educação em nosso país. Destacaram-se, nesse período, leis e decretos correlatos (Lei 5.540/68 – reforma do ensino superior; Lei nº 5692/71 – reforma do ensino primário e médio e o Parecer nº 252/69 – formação pedagógica das licenciaturas, que tinham em comum a ênfase (exacerbada) na relação entre educação e desenvolvimento a partir de uma perspectiva tecnicista. É possível dizer que essas legislações educacionais tinham como objetivo, entre outros, a adaptação da educação às necessidades de desenvolvimento do Estado dentro dos princípios de racionalidade técnica. Em tal perspectiva, a educação deveria tornar-se mais racional, eficiente e produtiva, atrelada ao projeto de desenvolvimento econômico-social.

A própria reformulação do Curso de Pedagogia em 1969, focalizando a formação dos “especialistas” e professores das Matérias Pedagógicas do Curso Normal, pode ser tomada como exemplo evidente da operacionalização do princípio de racionalidade técnica na educação brasileira. Percebe-se desse modo, a natureza tecnicista que permeava este currículo, já que o mesmo vinculava o preparo específico do aluno a uma função bem definida no mercado de trabalho através do parcelamento das habilitações. Por essas razões, conforme já foi visto na seção anterior, nos anos de 1980, algumas Faculdades de Educação extinguiram do currículo do Curso de Pedagogia as habilitações para

formação dos “especialistas”, passando a ter apenas duas habilitações: professor de Educação Infantil e professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Tal medida fez com que as Secretarias de Educação retirassem das escolas ou deixassem de contratar profissionais pedagogos especialistas, alterando o atendimento pedagógico-didático nas escolas e comprometendo o exercício profissional do pedagogo.

Para os autores Libâneo e Pimenta (2002) (embora os mesmos sejam defensores da formação do bacharel no Curso de Pedagogia), a antiga formação do pedagogo, através das habilitações, apresentava alguns aspectos problemáticos, tais como: a) o caráter tecnicista do curso; b) a excessiva estrutura curricular, c) a fragmentação de tarefas no âmbito da escola; d) a separação do currículo em dois blocos: a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações. Por outro lado, é válido esclarecer que, mesmo havendo um currículo fragmentado de formação dos pedagogos especialistas, após o período ditatorial (nas Faculdades que mantiveram as habilitações, juntamente com a formação de professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental), houve debates intensos a respeito do papel desses profissionais nas escolas. Tais debates contribuíram, sobretudo, para (re)significar o espaço de atuação profissional dos pedagogos especialistas, para que os mesmos pudessem, de modo mais efetivo, contribuir com os professores e com a comunidade escolar. Assim, é importante esclarecer que houve inclusive discussões a respeito da integração entre o trabalho do orientador educacional e do supervisor escolar, tendo em vista o processo de gestão da escola, enquanto espaço de decisões coletivas e participativas.

Tais considerações tem a intenção de destacar que os pedagogos especialistas formados pelo Curso de Pedagogia atualmente continuam trabalhando como supervisores escolares e orientadores educacionais

em escolas da rede pública e privada de ensino. Estes estabelecimentos de ensino exigem a formação acadêmica do pedagogo em nível de especialização, já que, a partir da homologação da DCNP, não existe mais a formação de supervisores e orientadores em nível de graduação. Embora a formação dos referidos profissionais não esteja mais ocorrendo na graduação em Pedagogia, continuam sendo oferecidos cursos em nível de pós-graduação (especialização) em Gestão Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, tendo em vista a qualificação dos interessados em atuar nessas áreas. Em alguns casos, os cursos de Orientação Educacional e Supervisão Escolar têm sido oferecidos concomitantemente, acreditando-se que, dessa forma, possa haver uma integração entre as duas funções dentro da escola. Em relação aos concursos públicos para os cargos de pedagogo especialista, pode-se dizer que os mesmos continuam existindo em muitos municípios e, neste caso, vale citar, inclusive, o Estado de São Paulo, que oferece concurso público até mesmo para diretor escolar.

No Rio Grande do Sul, é válido destacar a Associação dos Supervisores do Estado do Rio Grande do Sul (ASSERS) e a Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul (AOERS), as quais discutem a atuação dos pedagogos “especialistas” na contemporaneidade, promovem debates, cursos de extensão e especialização (pós-graduação), encontros regionais e nacionais, publicações através de revistas/jornais, além de constituírem-se enquanto espaço político de organização e defesa pelo reconhecimento desses profissionais no meio educacional. Ademais, embora a ênfase dos currículos dos novos Cursos de Pedagogia, que foram reformulados a partir das DCNs de 2006, seja a docência, esses, a partir de tais orientações legais, contemplam a gestão escolar. Nesse caso, defende-se que não há uma segmentação no processo de formação do pedagogo na graduação

nem do trabalho a ser desenvolvido na escola, já que este profissional, além de ser docente, será habilitado também para atuar como gestor escolar. Em relação a essa nova proposta de formação do pedagogo, Libâneo (2006, p.859), enquanto signatário do Manifesto dos Educadores Brasileiros, expressa um posicionamento declaradamente contrário, apontando os seguintes aspectos como alguns problemas das imprecisões conceituais e ambiguidades das DCNs:

a) limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica decorrente da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e dos campos de atuação profissional do pedagogo especialista; b) o desaparecimento dos estudos de pedagogia no curso de pedagogia, levando ao abandono dos fundamentos pedagógicos necessários à reflexão do professor com relação à sua prática; c) o inchamento de disciplinas no currículo, provocado pelas excessivas atribuições previstas para o professor, causando a superficialidade e acentuando a precariedade da formação; d) o rompimento da tradição do curso de pedagogia de formar especialistas para o trabalho nas escolas (diretor de escola, coordenador pedagógico), para pesquisa, para atuação em espaços não-escolares; e) a secundarização da importância da organização escolar e das práticas de gestão, retirando-se sua especificidade teórica e prática, na qualidade de atividades-meio, para assegurar o cumprimento dos objetivos da escola.

Nos tempos atuais, a partir das novas DCNs para o Curso de Pedagogia e dos ditos proferidos por Libâneo (2006), torna-se necessário abandonar (pelo menos provisoriamente) o questionamento título

da presente nota: Pedagogo: especialista ou professor? A nova questão agora é: Como formar (em um único curso) um pedagogo professor (de zero a dez anos, de jovens e adultos, do Curso Normal, de cursos técnicos na área da educação) e um gestor escolar? Novos tempos, novos embates. Momento de problematização: E agora, pedagogo? Sendo assim, na próxima nota será apresentada a trajetória da ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO e as repercussões de suas conquistas em relação ao novo processo de formação do pedagogo.

## 5. Terceira nota – A ANFOPE: trajetória e conquistas

Acredito que estamos iniciando uma etapa de construção de currículos de formação dos pedagogos que, tendo como base a docência, possam tratar da formação de forma articulada – docência, gestão e pesquisa – contribuindo para fortalecer a formação de profissionais para educação básica que tenham pleno domínio das condições objetivas da escola pública e possam contribuir para as transformações necessárias no campo do trabalho pedagógico, da organização da escola, dos processos formativos das crianças, jovens e adultos em nosso país (FREITAS apud ASSIS, 2007, p.208).

As palavras de Freitas, que foi presidente da ANFOPE no período de 1996 a 2000 e de 2004 a 2006 e que pode ser considerada uma das mais respeitadas e influentes representantes da defesa pela qualificação da formação de professores em nosso país, em resposta à entrevista realizada por Assis (2007), evidenciam, entre outros aspectos: a) a

credibilidade que a pesquisadora confere às novas DCNP; b) a mística da associação, que é a defesa da docência como base de formação do pedagogo, na qual se deve articular também a gestão e a pesquisa; c) o cunho messiânico atribuído aos acadêmicos do Curso de graduação em Pedagogia após a reformulação dos currículos, já que se espera que os mesmos tenham pleno domínio das condições objetivas da escola pública e contribuam para as transformações de tal realidade. Os aspectos apresentados pela referida pesquisadora foram pauta de inúmeras discussões desde a emergência da ANFOPE, na qual os integrantes da associação, entre outras demandas, reivindicaram a reformulação dos Cursos de Pedagogia e a elaboração das DCNP que garantissem a docência como base de formação.

Tendo em vista tais considerações, torna-se pertinente apresentar algumas informações a respeito da trajetória da ANFOPE e suas conquistas em relação ao Curso de Pedagogia no Brasil. Para tanto, serão utilizadas como referência para abordar os modos como foi sendo constituída a associação desde sua emergência, a pesquisa desenvolvida por Massias (2007), cujo título é: *As propostas da ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE) para definição do Curso de Pedagogia no Brasil (1990 -2006)*. Em sua pesquisa, a autora apresenta as propostas de formação elaboradas pela ANFOPE para definição do Curso de Pedagogia no Brasil, tendo em vista que tal graduação foi pauta de inúmeros debates no decorrer da trajetória da associação e intensificou-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. A descrição das propostas foi realizada pela autora a partir de uma análise textual dos documentos finais (atas e relatórios) elaborados pela própria associação ao término de cada encontro que promoveu, na qual constavam as discussões e os embates a respeito dos seguintes aspectos: a)

definição do Curso de Pedagogia como sendo licenciatura ou bacharelado; b) debates a respeito da identidade do Curso de Pedagogia e do pedagogo enquanto profissional da educação.

A partir das referidas considerações, serão apresentadas, algumas informações importantes em relação à trajetória histórica da ANFOPE. A emergência da ANFOPE ocorreu a partir da criação do Comitê Pró-Formação do Educador, que foi criada no I Seminário de Educação Brasileira em Campinas – São Paulo e que pode ser considerado um marco representativo da mobilização dos educadores brasileiros em relação à qualificação da formação dos educadores. O comitê foi criado no final da década de 1970, época de favorecimento das mobilizações dos educadores, já que foi o momento em que ocorreu a abertura política do nosso país através do retorno de exilados, do término da censura à imprensa, da anistia e do movimento pelas Diretas Já. A intenção do comitê era a de possibilitar que os educadores interferissem nas decisões políticas, tendo em vista novos encaminhamentos na legislação educacional. Desse modo, é possível citar como exemplo uma das metas da época de criação do comitê: a intervenção na reformulação dos Cursos de Pedagogia, cujo processo já havia sido iniciado em 1975 com os pareceres de Valnir Chagas, do Conselho Federal de Educação – CFE.

O início da década de 1980 foi marcado por um período de articulação e de mobilização de diversos movimentos de educadores interessados na reformulação dos cursos de formação docente e na transformação do Comitê Pró-Formação do Educador em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE. Tal comissão, conforme destaca Assis (2007), teve como luta principal a reformulação do Curso de Pedagogia, pois entendiam que as habilitações eram uma forma de fragmentação do conhecimento e ocasionavam o enfraquecimento do processo de profissionalização do



pedagogo. Nessa direção, a comissão elaborou documentos e atuou na defesa pela reformulação dos cursos de formação, tendo como objetivos: o estabelecimento da docência como base da identidade de todos os profissionais da educação; a definição de um núcleo integrador nos currículos, buscando o estabelecimento de relações entre os aspectos teóricos e práticos da formação, além de lutar pelo estabelecimento de uma base comum nacional nos cursos de graduação.

No decorrer da década de 1980, o CONARCFE distanciou-se dos órgãos oficiais, como o Ministério da Educação e Cultura – MEC, tendo em vista prosseguir e ampliar suas lutas. O referido período foi promissor para a comissão, pois, através dos Encontros Nacionais (de ocorrência anual), foram estabelecidas metas a serem alcançadas e a visibilidade em relação à mobilização dos educadores começou a tornar-se notória para os legisladores. No V Encontro Nacional de Educadores, ocorrido em 1990, o CONARCFE, devido à notoriedade alcançada desde a sua criação, foi transformado em ANFOPE, tendo em vista a ampliação de sua abrangência, representatividade em nível nacional e maior participação na política educacional do país. Na ocasião do encontro, foi elaborado o estatuto da associação, no qual se optou pela manutenção das coordenações regionais e estaduais do movimento de educadores que existiam desde a criação da comissão e se deu prosseguimento aos trabalhos e às lutas anteriores. A partir de tal encontro, a associação passou por um período de reorganização e de consolidação de sua representatividade a partir da garantia de participação efetiva no Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica e da busca pelo apoio de demais entidades, dentre as quais se destaca a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

As produções teóricas a respeito do Curso de Pedagogia, a tentativa de definição das funções do pedagogo e o acompanhamento de

propostas curriculares implantadas em diferentes instituições de ensino superior no país começaram a ser apresentadas pela ANFOPE a partir de 1995, momento em que também começaram a ser discutidas questões políticas, salariais e de valorização dos profissionais da educação. Por outro lado, o tema das Diretrizes Curriculares teve início nas discussões somente após a homologação da LDB 9394/96, a partir do Edital/004, em que o Ministério da Educação e Cultura solicitou às universidades brasileiras que elaborassem propostas curriculares para seus cursos de graduação. A partir desse ano, Massias (2007) destaca que a ANFOPE passou a reivindicar que o debate sobre os currículos fosse ampliado pela Comissão de Especialistas do Ensino e da Pedagogia e que fossem organizadas Comissões de Especialistas de outras áreas de conhecimento para elaboração de diretrizes curriculares para todos os cursos de formação de professores. Nesse sentido, também é oportuno ressaltar que a ANFOPE, entre outros movimentos, foi atuante na luta pela revogação da expropriação da docência do Curso de Pedagogia e na reivindicação pela extinção do Curso Normal Superior.

Devido ao intenso processo de mobilização dos educadores, em 2000, os legisladores facultaram a formação docente ao Curso de Pedagogia. Por outro lado, no ano seguinte, as orientações normativas para formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram direcionadas de forma indistinta ao Curso de Pedagogia e ao Curso Normal Superior, o que acentuou novamente as discussões e mobilizações da ANFOPE. Em relação às discussões decorrentes das orientações normativas do governo, a associação retomou a pauta sobre a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, presente desde a década de 1990, com a Comissão de Especialistas e solicitou alterações na legislação. Tais discussões culminaram, em 2005, com a publicação das novas DCNP,

que não foram aceitas integralmente pelos profissionais da área e pela ANFOPE. Desse modo, houve um reexame das DCNs e as mesmas foram finalmente homologadas em 2006, garantindo (em grande parte) as reivindicações da ANFOPE, como a docência como base de formação do pedagogo e a presença marcante da tríade gestão, ensino e pesquisa nas orientações curriculares. Desse modo, na próxima seção, serão apresentadas as considerações finais do artigo, intitulada: Grandezas e misérias na tarefa do pedagogo.

## **6. Quarta nota – Grandezas e misérias na tarefa do pedagogo: considerações finais**

É dessa maneira, pois, que, em face de sua desmedida missão civilizadora, a tarefa de educar parece ter assumido uma extrema gravidade, podendo-se facilmente associar a figura do educador à figura de um soldado e de um salvador. E, no entanto, não seria menos correto associá-lo também à figura de um carregador de fardos: tanto voluntarismo, tanta abnegação, tanta renúncia e, por que não dizer, tanta culpa... Com efeito, é digno de nota, quando as coisas não vão bem nas searas da educação, o quanto se costuma imputar aos professores – alegando-se da parte deles apatia, despreparo, ineficiência, desinteresse ou mesmo falta de civismo – boa parte das responsabilidades aí implicadas. (COSTA, 2005, p.1265-1266).

A epígrafe de abertura da presente nota é elucidativa, pois evidencia a missão civilizadora e “salvacionista” que é atribuída, muitas vezes,

aos docentes. Salvador. Soldado. Carregador de fardos. Personagens que servem de metáfora para pensar a figura do novo pedagogo enquanto docente. Pedagogo de múltiplas habilitações. Pedagogo (que pode ser considerado) salvador, soldado e carregador de fardos devido às grandiosas expectativas de desempenho profissional que se têm atribuído historicamente ao mesmo. Personagem generalista (re)inventado pelas novas DCNs, que tem a possibilidade de exercer a docência com crianças, com jovens e adultos, além de atender às demandas da gestão escolar e de cursos profissionalizantes na área educacional. Portanto, para pensar a formação do novo pedagogo, torna-se importante problematizar os valores superiores que animam a missão civilizadora da educação enquanto aspectos que se encontram relacionados ao mal-estar docente na contemporaneidade. Costa (2005) em suas pesquisas torna visíveis alguns processos e sintomas implicados na produção do mal-estar que se propaga no meio educacional, propondo aos acadêmicos a possibilidade de inquietarem-se, movimentarem-se e inventarem novas problematizações, novas experimentações, frente “aos fardos” que podem provocar a “morte em vida” do educador. O referido autor destaca que, socialmente, ser professor tornou-se uma atividade significada socialmente como sendo importante, já que (ainda) é considerada (por muitas pessoas) como prática fundamental para o presente e o futuro dos homens. Nessa direção, ressalta que atualmente observa-se uma grande valorização da prática pedagógica docente, como se somente a mesma fosse capaz de transformar a realidade social.

Tal valorização tem produzido uma excessiva responsabilidade moral “sob os ombros dos profissionais da educação” e provocado um crescente sentimento de culpa. Portanto, conforme Costa (2005, p.1259), “entre o imperativo de o professor conscientizar-se como educador, cidadão e revolucionário, e sua difícil e grandiosa tarefa

emancipadora, instala-se a dor e a angústia, algo crivado por certa crueldade”. Percebe-se, assim, que os “valores superiores” atribuídos aos docentes, muitas vezes, acabam convertendo-se em “fardos” difíceis de serem “carregados” no decorrer da trajetória profissional, contribuindo para a propagação de mal-estares entre eles. Corroborando com tais argumentos, destaca-se a pesquisa de Yonezawa (2008), na qual o autor problematiza o corpo e seu posicionamento estratégico na produção de modos de vida no campo da educação. Enquanto psicólogo/pesquisador, toma, como campo de pesquisa, uma intervenção prática realizada com três grupos de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre e discute o constante adoecimento das mesmas. Durante a realização da pesquisa, o autor discutiu com as professoras os problemas cotidianos e concretos vivenciados por elas no exercício profissional, tendo o compromisso de construir coletivamente com os grupos novas possibilidades para os impasses enfrentados. Conforme Yonezawa (2008, p.60), muitas professoras relatavam sentir uma sensação de não vontade, “um enorme cansaço, uma ausência quase completa de vontade de ir à escola. Uma estafa, um cansaço, um gripão, uma enxaqueca. Ombros, cabeça, etc”. Entre os aspectos apresentados pelas professoras durante os encontros com os grupos, destacaram-se: a) a bagunça dos alunos; b) a dificuldade docente de despertar interesse das crianças para as aulas; c) a violência vivenciada diariamente pelos alunos em contato com o comércio de drogas; d) as violências silenciosas sentidas pelas professoras nas relações institucionais e o excesso de demandas sociais que recaem sobre a escola, especialmente sobre o trabalho do professor.

Nessa dimensão, portanto, as afirmações de Costa (2005) e de Yonezawa (2008) possibilitam problematizar a (nova) formação do pedagogo e os “fardos” que acompanham a sua generalidade como

profissional da educação. Enquanto docente, este profissional tem a tarefa de educar. Tarefa que, em uma visão crítica libertadora, que permeia os discursos das políticas curriculares, extrapola a tarefa de ensinar, sendo compreendida, muitas vezes, enquanto sinônimo de transformação social através da educação, de assistência social às famílias das crianças e jovens, de “esclarecimento” e “conscientização” aos alunos e à comunidade escolar. Conforme já foi apresentado na abertura do presente artigo, a crítica à formação dos novos pedagogos começa a se destacar nas reportagens sobre o Ensino Superior em nosso país. É como se o Curso de Pedagogia, mesmo após a homologação das novas diretrizes, fosse o único responsável pelo fracasso da qualidade do ensino brasileiro, evidenciada nos rankings das avaliações externas, como a do Programa Internacional de Avaliação Comparada – PISA.

Tendo em vista essas considerações, destaca-se a entrevista publicada nas páginas amarelas da Revista Veja, intitulada Fábrica de maus professores, com a antropóloga Eunice Durham, ex-secretária de política educacional do Ministério da Educação (MEC) no governo Fernando Henrique Cardoso e membro do Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo (USP), que afirma, a partir de suas pesquisas, que os Cursos de Pedagogia perpetuam o péssimo ensino nas escolas. De acordo com a entrevistada, “as faculdades de Pedagogia formam professores incapazes de fazer o básico, entrar na sala de aula e ensinar a matéria”, além de destacar que muitos dos acadêmicos (futuros pedagogos) “revelam limitações elementares: não conseguem escrever sem cometer erros de ortografia simples nem expor conceitos científicos de média complexidade”. Para pesquisadora, a situação educacional em nosso país se agrava com o fato de os professores “não admitirem o óbvio: o ensino no Brasil é tão ruim, porque eles próprios não estão preparados para desempenhar a função”. Nessa direção, também

afirma que os professores são corporativistas e que sempre atribuem “o fiasco [do ensino] a fatores externos, como o fato de o governo não lhes prover a formação necessária e de eles ganharem muito pouco”, eximindo-se “da culpa pelo mau ensino e da responsabilidade”. A leitura da entrevista possibilita indicar as seguintes questões: a) o Curso de Pedagogia pode ser considerado uma “fábrica de maus professores”?; b) estão sendo formados pedagogos ou “peças sob medida”, conforme o desejo dos consumidores (especialistas, empresários, proprietários de escolas, dirigentes políticos, legisladores, entre outros)?; c) os baixos índices de resultados no país em avaliações externas podem ser atribuídos somente à pretensa “desqualificação” dos pedagogos que atuam com as crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sabendo-se que muitos professores que atuam com as crianças em nossas escolas foram habilitados apenas pelo curso Normal em nível de Ensino Médio? Tais questões servem como elementos mobilizadores para problematizarmos a naturalidade com a qual a renomada pesquisadora analisa o Curso de Pedagogia e o trabalho dos pedagogos enquanto docentes. Desse modo, é possível dizer que a entrevista de Durham soma-se aos discursos de Castro e Haddad apresentados e discutidos no início do artigo. A leitura de tal entrevista possibilita perceber, entre outros aspectos, o seu cunho maniqueísta, no qual supõe que o sucesso da educação do país está relacionado somente ao trabalho dos pedagogos enquanto docentes. Sabe-se que tal perspectiva crítica de análise reduz a realidade e evidencia uma desconformidade, pois não leva em consideração a trajetória histórica do Curso de Pedagogia, as Novas Diretrizes Curriculares para tal graduação, os movimentos que foram realizados na luta pela reformulação dos cursos de licenciatura, além dos fatores políticos, econômicos e sociais implicados na formação de professores no país.

Tendo em vista estas considerações, os pesquisadores Alliaud e Antelo (2005) ressaltam que o trabalho de educar funda-se em uma desconformidade. Tal desconformidade ocorre pelo fato de o “ideal” educativo nunca ser alcançado. Atribuem-se expectativas grandiosas aos docentes e ao seu desempenho profissional enquanto educadores, incumbindo-os da tarefa de “transformar” a sociedade através da educação. Por outro lado, tais expectativas convivem lado a lado com as misérias da educação, entre as quais é possível destacar os baixos salários, o exercício da docência em várias escolas, a impotência frente às agressões dos alunos, a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas sem condições de atender tal demanda, os ditames das políticas públicas, as constantes mudanças de propostas pedagógicas após a troca de governos municipais e estaduais, o excesso de expectativas atribuídas à tarefa de educar através da disseminação da culpa e da má consciência, entre outros fatores que corroboram para a “morte em vida” do educador. Na pesquisa desenvolvida os autores investigaram as autobiografias escritas por professores novos (que recém haviam iniciado a prática docente em sala de aula) e perceberam que tais profissionais se referiam (com muita frequência) aos erros que cometiam em suas práticas docentes como causadores de terríveis danos/males aos seus alunos, destacando a culpa e a má consciência enquanto elementos de reflexão profissional. Os professores assumiam em suas escritas a responsabilidade (exclusiva) pela educação de seus alunos, como se fossem os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos mesmos. Ao se narrarem em suas escritas, destacavam sempre o que faltava para aprender enquanto professores, o que evidenciava, entre outros aspectos, um caminho árduo e prolongado a ser percorrido. Dessa forma, os professores assumiam individualmente um grande projeto educativo (salvador e redentor), tornando-se responsáveis por



seus êxitos e fracassos, ou seja, sujeitos que se autocontrolavam. No centro da escrita dos professores, sobre o que parecia concentrar-se a maior debilidade detectada por eles, localizava-se a dimensão mais específica da tarefa que desempenhavam: o ensino. Portanto, a partir da pesquisa realizada, é possível dizer que, se os professores novatos assumem responsabilmente o projeto de educar, confiam muito pouco em si mesmos na hora de ensinar. Conforme Alliaud e Antelo (2005, p.6), “assumir a grandeza do projeto de educar (como todo projeto grande que se assume) tem um alto componente simbólico que enaltece a quem realiza”. Por outro lado, tal projeto, muitas vezes, produz sentimentos de frustração, já que as consequências da prática educativa serão vistas sempre como sendo insuficientes e impossíveis de serem alcançadas. A própria grandeza do projeto de educar e a pretendida perfeição almejada pelos professores os torna objetivos (quase sempre) impossíveis de ser atingidos. Tal projeto de educar funda-se em uma racionalidade que servirá de fundamento para as ações dos futuros pedagogos enquanto profissionais da educação, que buscarão, entre outros aspectos, alcançar certo “ideal” educativo proposto pelos legisladores, pelos teóricos da educação, pela formação acadêmica, pela comunidade escolar, pelos gestores das escolas, pelos colegas de profissão, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outros.

Portanto, destaca-se a importância de que os futuros pedagogos desde a formação acadêmica assumam o desafio de apoderarem-se dos modos de produção de si mesmos, pensando nas escolhas que realizam, na trajetória histórica do Curso de Pedagogia, problematizando os documentos legais que prescrevem suas atribuições, os discursos circulantes que sobrecarregam seu futuro profissional e, sobretudo, não deixando que a formação acadêmica e o exercício da docência transformem-se em um deserto doloroso, sofrível e frustrante, submetido

“a valores ou entidades transcendentais, universais e abstratas (O Bem, O Mal, A Verdade, A Justiça, Deus, etc) (COSTA, 2005, p.1270). Eis o desafio! Duvidar das convicções, colocar em suspenso as crenças, os conhecimentos revelados, o saber salvacionista e a má consciência, que transformam o ofício do pedagogo em algo inatingível, impossível de ser realizado nesse mundo.

## 7. Referências

ALLIAUD, Andrea. ANTELO, Estanislao. **Grandezas y miserias de la tarea de enseñar**. Linhas, Florianópolis/SC, v.6, n.1, p.41-57, jan/jun. 2005.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. **Especialistas, professores e pedagogos: afinal, que profissional é formado na Pedagogia?** Campinas: PUC, 2007. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

BORDAS, Merion Campos. Pedagogia: seus cursos, discursos, práticas, (in)definições, desafios e possibilidades. In: XIV ENDIPE – **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 503-529.

BISSOLI DA SILVA, Carmem Silva. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia: Brasília: CNE, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº

5.692/71.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96.

BRASIL. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968.**

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

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

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Premiar o mérito.** Disponível em: <http://veja.abril.com.br/130208/entrevista.shtml>. Acesso em 18 out. 2011.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. **A pedagogia nas malhas de discursos legais.** Porto Alegre: UFRGS, 2002. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. **De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo).** Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n.93, p.1257-1272, set/dez. 2005.

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois.** São Paulo: Saraiva, 1980.

DE MARCO, Rosane Rigo. **Curso de Pedagogia: conquistas e desafios.** Passo Fundo: UPF, 2002.

DUSSEL, Inés. **Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia.** Educação & Realidade. Porto Alegre, v.29, n.1, p.45-68, jan./jun. 2004.

DURHAM, Eunice. **Fábrica de maus professores.** Disponível em: <http://veja.abril.com.br/261108/entrevista.shtml>. Acesso em 20 out. 2008.

DROI-POL, Roger. **Michel Foucault: entrevistas.** São Paulo: Graal, 2006.

EWALD, François. **Foucault: a norma e o direito.** 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOUCAULT, Michel. A libertação da liberdade. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P.328-335.

HADDAD, Fernando. **A formação docente é prioridade para o Ministério**. Nova Escola, São Paulo, n.216, p.32-36, out.2008.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.1, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr.2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educação e Sociedade, Campinas, v.27, n.96, p.843-876, out.2006.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 11-58.

MASSIAS, Simone Carvalho. **As propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) para definição do Curso de Pedagogia no Brasil (1990-2006)**. São Paulo: PUC, 2007. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PEREIRA, Marcos Villela. Influências nos escritos sobre formação de professores. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006. P. 66-92.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de

Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.  
RIPOLL, Daniela; POLLI, João Paulo; BONIN, Iara Tatiana. Cultura contemporânea e formação de professores. In: BONIN, Tatiana Iara; RIPOLL, Daniela; KIRCHOF, Edgar Roberto; POOLI, João Paulo. (Org.). **Cultura, identidade e formação de professores: perspectivas para a escola contemporânea**. Canoas: Ed. da Ulbra, 2008. P.33-58.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. **As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática**. Olhar de professor, Ponta Grossa/PR, v.10, n.1, p.35-62, 2007.

TANURI, Maria Leonor. As diretrizes curriculares do curso de pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: UNESP, 2006. P.73-81.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VEYNE, Paul Marie. Foucault revoluciona a história. In: \_\_\_\_\_. **Como se escreve a história**. Brasília: Editora da UnB, 1998. P.237-285.

YONEZAWA, Fernando Hiromi. **Corporeizar: acompanhar o problema do adoecimento das professoras a partir de uma intervenção ético-afectiva em grupos**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.