

## “PEDAGOGIA, ESTÁ PRESENTE?” “AUSENTE, PROFESSORA!”: Os sentidos absentes de pedagogia nas políticas educacionais

### “PEDAGOGY, IS IT PRESENT?” “AUSENTE, TEACHER?”: The absent meanings of pedagogy in educational policies

Liliana Soares Ferreira<sup>1</sup> - UFSM

#### RESUMO

Considerando-se estudos realizados, que apontaram a ausência de concepções de Pedagogia nas propostas de cursos de Pedagogia, sistematiza-se estudo, com base na Análise dos Movimentos de Sentidos - AMS, cujo objetivo foi investigar a presença dessas concepções nas políticas atuais para o curso. Realizou-se análise documental, aplicando-se princípios da AMS e sistematizou-se sentidos que indicaram a ausência, imprecisão e, ainda, ênfase na Didática que, por sua vez, acaba sombreando a Pedagogia. Os significados relacionados ao ‘pedag’ radical presentes nos textos das políticas para o Curso se repetem demais e são majoritariamente adjetivos, que não contribuem, por si só, para a composição de uma episteme para e no Curso no país. Em geral, há, nas políticas educacionais, uma ausência do sentido da Pedagogia que pudesse orientar uma proposta pedagógica para o Curso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia; Políticas educacionais; Curso de Pedagogia; Trabalho pedagógico

#### ABSTRACT

Considering studies already carried out, which pointed out the absence of Pedagogy conceptions in the proposals of Pedagogy courses, a study is systematized, based on the Analysis of Movements of Senses - AMS, whose objective was to investigate the presence of these conceptions in current policies for the course. A document analysis was carried out, applying AMS principles, and meanings were systematized that indicated the absence, imprecision and, still, emphasis on Didactics which, in turn, ends up overshadowing Pedagogy. The meanings related to the radical ‘pedag’ present in the texts of policies for the Course are repeated too much and are mostly adjectives, which do not contribute, by themselves, to the composition of an episteme for and in the Course in the country. In general, there is, in educational policies, an absence of the sense of Pedagogy that could guide a pedagogical proposal for the Course.

**KEYWORDS:** Pedagogy; Educational policies; Pedagogy Course; pedagogical work

DOI: 10.21920/recei72022827636654  
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72022827636654>

<sup>1</sup> Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Educação. Realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). Líder do Kairós: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas/UFSM. E-mail: [anailliferreira@yahoo.com.br](mailto:anailliferreira@yahoo.com.br) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9717-1476>.

## INTRODUÇÃO

Cada vez mais, na contramão do crescente desmerecimento da Educação como política pública, faz-se importante abordar o lugar social da Pedagogia, sua abrangência, pertinência e importância, sempre questionadas. Retomar essa questão diz respeito a colocá-la em pauta com o intuito de chamar a atenção para o que, muitas vezes, passa sem ser percebido, e opera no âmbito da Educação: a Pedagogia não é abordada de modo claro nas políticas educacionais e as compreensões sobre a área se mantêm obnubiladas e até confusas. Essa ausência reverbera também na educação formal ofertada no país, posto haver entre uma e outra – Educação e Pedagogia –, uma relação de pertença e de inclusão, por se entender que Pedagogia é a ciência da Educação (FERREIRA, 2010, 2017).

Em consonância com essas crenças, tudo que se afirma sobre o Curso de Pedagogia, entendido como espaço e tempo de produção de conhecimento sobre a ciência da Educação, assume características que o distanciam de reduzi-lo a um processo educativo de professores, assentado em lógicas tais como I) a prática é a centralidade; II) há necessidade de associar prática e teoria; III) observando a realidade, os futuros profissionais conhecerão seu campo de trabalho; IV) a ‘profissionalização’ ou o ‘desenvolvimento profissional’ são resultantes da ‘trajetória individual’ nos processos de ‘formação inicial e continuada’. Apresenta-se essas categorias entre aspas porque, demasiadamente citadas ao longo das últimas décadas, se tornaram o lugar comum para explicar de modo generalizado o trabalho dos professores e de pedagogas e pedagogos. Em contrapartida, acredita-se que adentrar nos estudos da Pedagogia, como ciência da Educação, e centralizar o trabalho pedagógico, entendido em sua potência para explicar o que produzem pedagogas e pedagogos, amplia e redimensiona tais crenças.

Tais pressupostos foram sistematizados a partir de análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia nas universidades do Rio Grande do Sul, entre 2009 e 2016. A primeira pesquisa, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)<sup>2</sup>, em sua conclusão, indicou que se tratavam de cursos de Educação e não de Pedagogia, isto porque substituíam o estudo da ciência pelo estudo do objeto, indicando haver ausência de Pedagogia nos cursos. As propostas descritas nos projetos pedagógicos lidos centravam-se em conceitos, referências e abordagens educacionais e não referiam à Pedagogia. Em apenas 20% dos trinta e seis cursos pesquisados naquela época, encontrou-se referência à Pedagogia em um único componente, denominado normalmente de ‘Introdução à Pedagogia’. Os demais não mencionavam os termos Pedagogia, pedagogas, pedagogos, pedagógico, ou quaisquer outras derivações, quanto menos referenciavam conceitos próprios das elaborações desta ciência, em suas descrições, tanto nas ementas quanto na descrição das noções a serem trabalhadas. E, quando o faziam, era de modo genérico, informativo, sem haver um conceito de Pedagogia articulando a abordagem.

Em 2021, com o interesse de constatar as mudanças em função das políticas educacionais publicadas no período, reeditou-se a pesquisa e chegou-se à conclusão similar: os cursos de Pedagogia gaúchos continuam sendo cursos de Educação. Sobre a primeira pesquisa, mas que se aplica também à posterior, é possível afirmar:

Tratam-se de cursos de Educação, e não de cursos de Pedagogia, na medida em que as propostas pedagógicas, as matrizes curriculares, os aspectos metodológicos descritos objetivam descrever a educação como processo amplo

<sup>2</sup> Projeto “O Curso de Pedagogia nas IES do Estado do RS e a perspectiva da Ciência da Educação: convergências e divergências”, Processo 401303/2009-8, Edital MCT/CNPq 02/2009.

e como processo escolar, influenciada por políticas públicas educacionais e organizada com o objetivo de produzir trabalhadores que, minimamente, leiam, escrevam e calculem (FERREIRA, 2017, p. 187).

Tendo por campo empírico referencial essas pesquisas realizadas e desejando refletir sobre as causas de tais ocorrências, o objetivo desse texto é sistematizar estudo com base na análise das políticas educacionais que orientam os cursos de Pedagogia no Brasil, vislumbrou-se os movimentos de sentidos quanto à Pedagogia e, em decorrência, ao pedagógico, presentes nessas normativas. Em suma, pretendeu-se visualizar a ausência da Pedagogia nos cursos, conforme se referiu no título deste texto, colocando em relevo esta questão, à qual se tem feito referência desde 2010.

Como corpus de análise do estudo ora sistematizado selecionou-se as seguintes políticas que regulam o funcionamento do Curso: a) LDB 9394/1996<sup>3</sup>; b) Resolução CNE/CP 01/2006 (Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia no Brasil); c) Resolução CNE/CP 02, de 01 de julho de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais); d) Resolução CNE/CP nº 2/2017 (Base Nacional Curricular Comum, e, no artigo 17, determina adaptação dos currículos dos cursos de formação de professores à BNCC); e) Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação).

Aplicou-se, como fundamento teórico e metodológico, a Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), desenvolvido pelo grupo de pesquisa com o qual se trabalha<sup>4</sup>. Considerou-se os dados produzidos como discursos<sup>5</sup> e, como tal, foram lidos, estudados, sistematizados, indicando os sentidos, o modo como se apresentam e suas repetições. Então, a análise foi pautada pelo estudo das políticas como discurso (FERREIRA, 2022), tendo como indicativo o radical “pedag”. Essa escolha foi pautada pela variedade de sufixos possíveis que gerariam tanto adjetivos quanto substantivos, a saber: Pedagogia, pedagógico, pedagógica, pedagogizante etc. Permitiu também acessar palavras simples e compostas: técnico-pedagógico, político-pedagógico etc. Observou-se os sentidos em primeira instância: o que, como, por que, em relação a quê, por quem, com qual recorrência e finalidade. Houve formulação de figuras, gráficos, tabelas<sup>6</sup> a fim de visualizar como esses sentidos estavam inter-relacionados, imbricados, ou mesmo, eram dissonantes. Resultaram elaborações sob a forma de sistematização. Entende-se sentidos como provisórios, os quais, somente mediante submissão à linguagem, podem se estabilizar em significados (COSTAS; FERREIRA, 2011). Por isso, ao sistematizar, ou seja, ao estabilizar, apresenta-se uma versão mais organizada e refletida, de modo mais objetivo.

Resultante da pesquisa realizada com base na Análise dos Movimentos de Sentidos, o caminho percorrido argumentativamente nesse texto vai do geral ao particular e de novo àquele. Parte-se da noção de ciência da Educação, passando ao modo como essa ciência se evidencia nas

<sup>3</sup> Trabalhou-se com o texto revisado que está disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm) Acesso 19 mar. 2022.

<sup>4</sup> Trata-se do Kairós- Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas/UFSM.

<sup>5</sup> Discursos, para fins desse texto: “Tratam-se de enunciados organizados e expressos pelos sujeitos, mediante uma intencionalidade, um objetivo em relação aos interlocutor(es), preestabelecido e teleologicamente elaborado, porque antecipam reações, compreensões, interações a serem alcançadas por meio da organização expressiva da linguagem” (FERREIRA, 2020, p. 04).

<sup>6</sup> Tais elaborações não são expostas neste texto, posto que constituem os modos como se trabalha na produção e análise de sentidos. Todavia, integram, como base, a escrita, pois permitiram compor os argumentos ora apresentados.

políticas que organizam o curso de Pedagogia e como este se organiza espelhando estas políticas e como estas impactam naquele.

E tudo isso em um país que não tem a Educação como política pública prioritária, em que o investimento nessa área se reduz paulatinamente, mesmo sendo referência nos discursos dos governantes, sobretudo em época de eleição. Em 2018, por exemplo, do total do PIB brasileiro, a educação ficou com restritos 5,6%, acima apenas de 4 países no ranking da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em 2021, o percentual ficou em torno de 4 % do PIB<sup>7</sup>. Esse percentual passou de 10% na história bem recente do país. O financiamento reduzido impacta na oferta da educação e, conseqüentemente, no trabalho dos professores, demandando graus de regulação cada vez mais ácidos, evidenciados nos discursos das políticas educacionais.

Importante destacar que se aborda as políticas educacionais considerando-se que “[...] regulam e orientam os sistemas de ensino” (FERREIRA; AMARAL; MARASCHIN, 2016, p. 41). E o fazem de modo a configurar a educação, sobretudo a escolar, e, nela, áreas como a Pedagogia, o trabalho de pedagogas e pedagogos, em consonância com o “[...] desenvolvimento do próprio capitalismo, e chegou ao estágio atual com um caráter mais reprodutivo, haja vista o que tem acontecido nos países que implantam os ajustes neoliberais, incluindo o Brasil” (FERREIRA; AMARAL; MARASCHIN, 2016, p. 41).

A seguir, argumenta-se sobre o curso de Pedagogia em seu estágio atual, visto como síntese de uma historicidade de imprecisões quanto à sua finalidade e o entendimento de ciência evidenciado no Curso. Na sequência, apresenta-se como as políticas educacionais contribuem para o atual estágio do curso, com base em uma análise discursiva dos sentidos de Pedagogia evidenciados nos discursos.

## **A (INTER)RELAÇÃO COM A DIDÁTICA NA HISTORICIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: Elemento que contribui para imprecisões e, em decorrência, ausências**

O Curso de Pedagogia atual é resultante de passado que o constituiu e de, talvez, se não sucumbir à pressão de políticas educacionais desarticuladoras, um futuro para o qual se projeta cambaleante, pois não resolveu as questões básicas relativas à sua base epistêmica como área do conhecimento. De seu passado, mantém marcas para serem estudadas como índices de uma historicidade recente, cuja característica é uma repetição quanto às orientações organizativas do Curso. Isto porque, desde antes de seu início, como curso, o entendimento da área de Pedagogia era nebuloso. Observou-se que, em documentos, leis e relatórios dos Presidentes das Províncias do Império brasileiro, aplicava-se a palavra ‘pedagogo’. Um exemplo consta no Decreto de 21 de fevereiro de 1832, publicado para organizar as escolas existentes no interior dos Arsenais de Guerra, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul:

Juntamente ao Decreto, publicaram o ‘Regulamento para a administração geral dos arsenais de guerra provinciaes, e armazens de deposito de artigos bellicos (1832). [...] No capítulo III daquele Regulamento era prevista a indicação, pelo Presidente da Província, de um “pedagogo” para gerenciar a limpeza, organização e os estudos dos menores acolhidos no Arsenal. Quanto aos estudos, a prescrição era clara: Método Lancaster (FERREIRA, 2020, p. 68).

<sup>7</sup> Disponível em <https://www.oecd.org/latin-america/data/education-skills/> Acesso 14 mai 2022.

Não há, no Regulamento acima mencionado, uma descrição acerca desse profissional. Pelo contexto, deduz-se que seria, na escola, o sujeito que trataria da educação moral e instrução pelo Método Lancaster ou método de tutoria, aplicada na educação brasileira durante a primeira metade do período imperial (FERREIRA, 2020 [a]). ‘Pedagogo’ era uma denominação que associava os profissionais e a educação. Tal ocorrência se deve ao fato de haver disciplinas de Pedagogia, antes de serem implantadas Escolas Normais no Brasil, em meados do século XIX:

Antes de fundarem propriamente uma Escola Normal, muitas províncias criaram um Curso Normal anexo ao Liceu simplesmente pela adição de uma cadeira de Pedagogia ao currículo, aligeirando-se a parte de formação geral e reservando-se a prática profissional para ser exercida junto a alguma escola primária pública (KULESZA, 1998, p. 65).

Esta aplicação do termo ‘pedagogo’, também, pode ter relação com o fato de, na França, ser aplicado: “[...] datado de 1495, com o significado de ‘ciência da educação das crianças’” (SAVIANI, 2008, p. 05). Destaca o autor que o século XIX ficou registrado como o momento em que “[...] tendeu a se generalizar a utilização do termo ‘pedagogia’ para designar a conexão entre a elaboração consciente da ideia da educação e o fazer consciente desse processo educativo” (SAVIANI, 2008, p. 06). Essa tendência associou-se à expansão dos sistemas educacionais de Educação Básica e ao início da oferta de cursos de Ensino Superior, na Europa e, no Brasil, aconteceu tardiamente, no século XX.

A partir da década de 1920, no período republicano brasileiro, aumentando a rede escolar básica, expandiram-se os cursos normais e deu-se criação dos cursos de Pedagogia e, paulatinamente, das demais licenciaturas no âmbito do Ensino Superior. Os discursos governamentais sobre a inabilidade profissional dos professores deram lugar a discursos de incentivo a cursos e a oportunidades educativas.

Quando criado o Curso de Pedagogia, pelo Decreto Lei 1.190, de 4 de abril de 1939, no esteio dessa credibilidade aparente, como bacharelado, era acrescido de um ano de Didática, o famoso modelo 3 + 1, do qual egressariam, então, professores para o Ensino Fundamental. Esse Decreto não tratava somente da criação do curso de Pedagogia, abordava a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, que tinha várias seções. Entre elas, a seção de Pedagogia e, junto, uma seção especial de Didática (SAVIANI, 2004).

Seu nascimento, como proposta de curso, foi instável, na medida em que, pressupondo haver clareza quanto ao ‘perfil profissional’ dos egressos de Pedagogia, “[...] concebeu um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor” (SAVIANI, 2004, p. 118). E tal objetivo era consonante com o currículo implantado:

Ao instituir um currículo pleno fechado para o Curso de Pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação, o modelo implantado com o Decreto n. 1.190, de 1939, em lugar de abrir um caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se evitou enfrentar (SAVIANI, 2004, p. 118).

Observe-se que, nessa época, a Didática é apresentada com ênfase, ao lado da Pedagogia e não em seu interior. E esta indicação é clara na Lei que criou

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

Art. 8º A seção especial de didática constituir-se-á de um só curso ordinário denominado curso de didática (BRASIL, Lei 1.190, de 4 de abril de 1939).

O texto legal não estabelece inclusão da Didática na Pedagogia, mas justaposição, no mesmo nível de importância, ambas são seções e cursos ordinários, têm o mesmo status dentro da Faculdade Nacional de Filosofia, com o detalhamento que a Didática era uma ‘seção especial’, por três motivos: a) abrangia somente um curso, o de mesmo nome, b) a duração do curso era de apenas um ano, diferentemente dos anteriores, c) visava a um objetivo específico: formação de licenciados, sendo a forma primitiva dos atuais programas de formação de professores para EPT, e, anteriormente a estes, dos cursos Esquema I e Esquema II. Tal situação permitiu Créspi e Nobile afirmarem: “o curso de Pedagogia, até aquele momento, dissociava o campo da ciência da Pedagogia do campo da Didática, organizando-os em cursos e momentos distintos da formação discente. Este tipo de organização curricular favorecia uma dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura [...]” (2018, p. 322).

Com a promulgação do Decreto-Lei 3.454, em 1941, artigo único, ficou instituído que a considerar do ano letivo seguinte, “[...] os alunos das faculdades de filosofia, ciências e Letras não poderão realizar o curso de didática simultaneamente com qualquer dos cursos de bacharelado”. Era necessário cursar o bacharelado e depois a Didática. Reiterou-se, na letra da Lei, a equivalência entre Pedagogia e Didática.

Em outras palavras, o curso de Pedagogia, em seu surgimento, objetivava a educação dos técnicos educacionais. Uma vez concluído, os acadêmicos, se assim o desejassem, cursavam a ‘seção especial’ de Didática, algo a mais, e eram certificados como professores que poderiam trabalhar com as “[...] disciplinas concebidas como pedagógicas nas escolas normais, espaços responsáveis, à época, pela formação de docentes para o Ensino Primário (atualmente, anos iniciais do Ensino Fundamental)” (MEDEIROS et al, 2020, p. 565).

Acreditando estar neste início a gênese das imprecisões que até hoje caracterizam o curso quando se trata de abordar sua especificidade, ainda com os autores antes citados, cabe retomar um argumento apresentado, que explica o destaque da Didática, sendo colocada ao lado da Pedagogia, naqueles momentos primários do Curso no Brasil:

Um aspecto que merece atenção neste momento da discussão diz respeito ao fato de que os discentes, ao cursarem as disciplinas de Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação - componentes obrigatórios da graduação em Pedagogia-, não necessitariam cursar novamente tais disciplinas no Curso de Didática. Dessa forma, as disciplinas de Didática Geral e Didática Especial são as únicas que, em verdade, seriam necessárias para a obtenção do título de licenciado (MEDEIROS et al, 2020, p. 567).

O curso de Pedagogia, nos seus primeiros tempos, atendia ao modelo 3+1, que durou quase 30 anos, pelo qual, nos três primeiros anos, a egressa/o egresso recebia o grau de técnico em educação e poderia trabalhar apenas em setores específicos do Ministério da Educação. Por

sua vez, para trabalhar como professor das escolas normais, o aluno deveria cursar mais um ano na seção de Didática (SAVIANI, 2004).

Talvez em decorrência dessa imprecisão, e também do fato de o Curso nascer com natureza bacharelesca, quando havia demanda de continuidade, no âmbito do Ensino Superior, dos estudos do Curso Normal, tanto em quantidade de estudantes, quanto em relação ao aprofundamento, questionamentos sobre qual a finalidade do curso de Pedagogia se evidenciavam. Tais questionamentos somente tiveram encaminhamento com os Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 251 e 292, respectivamente de 1962 e 1963, alterando a organização do curso para Bacharelado e Licenciatura, ao mesmo tempo, fixando disciplinas da licenciatura. Em 1969, outro parecer, o de n. 252, descreveu que seriam egressos do Curso, professores do Curso Normal e especialistas em Educação: administradores, inspetores, orientadores e supervisores da educação. Até esse momento, o Curso, para encontrar sua referência no social, propunha-se a ser licenciatura e bacharelado concomitantemente.

Oscilando entre licenciatura e bacharelado, o Curso enfrentou diferentes momentos culturais, econômicos e políticos no país. Nas décadas seguintes, passou por reformulações, que ora criaram um bacharelado cuja finalidade era a educação dos especialistas da Educação, ora eram os professores do Curso Normal e do Ensino Fundamental, ora ambos. Nesse balanço, as imprecisões se acirraram, indicando que o curso estava à mercê das decisões externas à sua própria autoconstrução. Dito de outra forma, internamente, o Curso de Pedagogia não havia constituído uma episteme que sustentasse sua característica ao ponto de lhe garantir um lugar e uma imagem.

A partir da década de 1970, os cursos de Pedagogia se espalharam pelo país. Tal expansão se justificou por ser um curso demandado, havia falta de professores com graduação e por ser um curso relativamente barato, atendendo à necessidade de abrir espaços no âmbito do Ensino Superior para os professores continuarem seus estudos. Porém, é necessário destacar que as mudanças vividas pelo Curso e

[...] aquelas promovidas no final da década de 1960, no bojo das leis 5.540, de 1968, e 5.692, de 1971, período em que a formação do professor para o magistério dos anos iniciais de escolaridade não esteve ainda entre as funções prioritárias do curso e, ainda, o contexto marcado por intencionalidades antagônicas, a partir de meados da década de 1970, no qual as contendas a respeito do curso levaram às definições atuais, quais sejam: (i) a proposta de transformação radical do curso de Pedagogia inscrita nas indicações de Valmir Chagas, pelas quais se extinguiria o curso nos moldes em que fora até então organizado e (ii): as propostas construídas no âmbito da sociedade civil, especialmente por professores e acadêmicos, revitalizando o curso e atribuindo-lhe a função de formar os professores para o magistério dos anos iniciais de escolaridade (SCHEIBE & DURLI, 2011, p. 85).

Na década de 1990, com a expansão da Educação a distância, novamente os cursos de Pedagogia aumentaram. Nesse contexto, a imprecisão quanto à finalidade do curso, com essa expansão, cedeu lugar a várias terminalidades, de modo que, no início deste século, havia cursos de Pedagogia caracterizados por diferentes possibilidades de titulação: Pedagogia – Anos Iniciais, Pedagogia – Educação Infantil, Pedagogia – Tecnologia Educacional, Pedagogia – Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Orientação Escolar, apenas para citar alguns.

No movimento de expande e afunila, o curso ainda se indagava quanto às suas importância e finalidade. Entre a LDB e as diretrizes atuais, no final do primeiro governo do

Partido dos Trabalhadores, tendo à frente Luís Inácio Lula da Silva (2003 -2011), foi implementada uma série de dispositivos que visavam a estabelecer as diretrizes para os cursos de graduação no país e regular os processos avaliativos. Entre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Pedagogia, Resolução CP/CNE 01/2006. Neste texto, foi respondida à pergunta: qual a finalidade do Curso de Pedagogia? A resposta a essa indagação é alinhavada no artigo 02, ao instituir que as DCN orientariam a formulação do Curso de Pedagogia destinando-o:

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, CNE, Resolução 01/2006, art. 2º).

Depois das DCN, o Curso de Pedagogia é reduzido a lócus de formação do professor da infância e do profissional para ‘outras áreas’ que exijam ‘conhecimentos pedagógicos’, também se observou uma tendência a cada vez maior de subsumir a ciência da Educação à Didática. Dito de outro modo, desde o início do curso, a Pedagogia e a Didática embatem-se em busca de um lugar ao sol e, com as DCN de 2006, este objetivo parece se concretizar.

Reitera-se, então, mesmo respeitando toda a trajetória de debates sobre Didática, que se vivem tempos de Pedagogia resultantes de uma primazia e subsunção à Didática que abalou e contribui para imprecisão da Pedagogia e, em decorrência, enfraqueceu-a, tornando-a suscetível a ataques por meio de políticas que a modificam, sem necessariamente avançar. Tem-se por suposto que a Didática é uma seção da Pedagogia, responsável pelo como produzir a aula e, nela, o conhecimento.

Pedagogia é a ciência; metodologia é uma escolha cotidiana feita por quem pensa um ato pedagógico; e didática é a ação pedagógica em si, seu modus operandi e as concepções que o subsidiam. Isto posto, percebe-se que didática e metodologia são integrantes da Pedagogia, e esta é responsável por pensar e propor didáticas e metodologias em acordo com as teorias e entendimentos da educação (FERREIRA, 2010, p. 235).

Adensa-se esse argumento em interlocução com Vergara (2015), autora chilena, que defende ser a Didática compreendida em três momentos: didática comeniana, a didática psicologizada e a didática curricularizada. A didática sob influência de Comenius visava à ‘transmissão do conhecimento’; sob a Psicologia, visava à ‘aprendizagem’; e a curricularizada objetiva o planejamento educacional (VERGARA, 2015, p. 598). Sucedem-se de forma a se contradizerem, alternando-se no tempo:

[...] a didática comeniana é fortemente criticada, a partir do desenvolvimento da psicologia da aprendizagem, por seu acadecismo. É neste momento que a vertente anglo-saxônica toma força na pedagogia, conseguindo instalar uma perspectiva didática segundo a qual os docentes deveriam estar muito bem preparados em teorias da aprendizagem para colocar o estudante no centro e ensinar-lhe o que devem ensinar. Por sua vez, esta didática de base psicológica é deslocada pela ênfase em um currículo tecnológico – entendido como planejamento instrucional – que pretende garantir a qualidade da educação a partir da implementação neutra por parte do docente das mesmas



programações rigorosamente desenhadas (VERGARA, 2015, p. 598 [tradução da autora]).

O teor desse argumento não está se referindo à ciência da Educação, mas ao ‘tom’ dado à Educação, que seriam os matizes assumidos pelo processo educacional nos contextos sociais ou específicos, como a escola. E é esse elemento que diferencia Pedagogia e Didática. Esta diz respeito ao processo educacional em si, como se organiza e é encaminhado, incluindo os aspectos metodológicos. Por sua vez, a Pedagogia inclui a Didática (e esta, a Metodologia) para debater a Educação como objeto, em seu sentido amplo, incluindo a educação escolar, o como produzi-la também. Todavia, não estão separadas, frisa-se, como no modelo 3+1, aplicado no início do Curso de Pedagogia, no Brasil. Estão em uma relação inclusiva, dependentes, mantendo entre si diferenças que, se não observadas, reduzem a Pedagogia à Didática e, esta, à metodologia, contribuindo para imprecisões quando o tema é descrever o objeto de estudo da Pedagogia como ciência da Educação.

Nesta seção, recuperou-se, de modo breve e pontual, a historicidade do curso de Pedagogia, a partir de dois prismas, para argumentar que é pautada por avanços e muitos retrocessos ao longo do tempo, e a relação destes com os movimentos na relação entre Pedagogia e Didática. Entende-se que é dessa relação que resulta uma possibilidade de explicar por que as normativas para Pedagogia, em especial a partir da LDB 9394/96, centram-se no binômio formação das pedagogas e pedagogos e formação para o trabalho das professoras e dos professores, imprecisando e ausentando, não raramente, a Pedagogia do debate educacional, como se argumentará a seguir.

## **ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O CURSO: Pedagogia presente?**

A análise dos sentidos nos discursos, comparando-os entre si, cotejando-os, permitiu observar como as referências a palavras derivadas do radical ‘pedag’ se articulavam, contradiziam, comparavam, negavam, aproximavam etc. Dessa observação, foi possível estabelecer novos sentidos, que, articulados, estão na base dos argumentos que se apresentam a seguir, compondo a análise dos discursos. Parte-se do geral para o particular: da LDB 9394/96 até a mais recente resolução que incide sobre os cursos de Pedagogia no Brasil.

A Lei maior da Educação brasileira em vigor, que institui também orientações gerais para os cursos de formação de professores e, entre estes, de Pedagogia, é promulgada em um momento histórico caracterizado, por um lado, pelo aumento de organizações educacionais lutando por espaços na discussão das políticas; por outro, pelo avanço de uma onda conservadora e neoliberal que impactou em todos os setores da vida no país.

No período de tramitação do projeto de LDB atual (1988-1996), o conflito público versus privado, a disputa entre dois projetos de sociedade e de educação voltam ao cenário político-ideológico, porém marcaram presença novos atores. Um fenômeno contribuiu para isto: as escolas básicas confessionais católicas e algumas escolas públicas foram paulatinamente retirando-se do cenário educacional, para dar lugar às escolas privadas laicas em decorrência das profundas transformações da sociedade brasileira e das relações de produção que passaram a favorecer a versão perversa do capitalismo globalizado, neoliberal, cujo maior regulador é o mercado. Muitos

aspectos então impulsionaram uma nova força hegemônica no campo educacional, com nítida tendência de conceber as instituições educacionais tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior como empresas de ensino, e estas mobilizaram um grupo de atores sociais configurado pelos proprietários de escolas particulares e seus lobistas que se pautam exclusivamente pela lógica do lucro (BRZEZINSKI, 2010, p. 190).

O texto resultante desses embates e aprovado, posteriormente publicado naquele dezembro de 1996, ao estabelecer os princípios para a Educação Básica, como LDB 9394/96, política pública maior da educação brasileira, refere a “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (inciso I, art. 2º).

Dezenove anos depois, no quarto governo federal sob a batuta do Partido dos Trabalhadores, tendo à frente, Dilma Vana Rousseff (2011-2016), a educação no Brasil ainda sofria revezes econômicos sérios, tendo perdido muito no orçamento, mas denotava melhor quadro no que tange à educação pública se comparado ao período de publicação da LDB. Nesse contexto, é publicada a Resolução 02/2015, que contém a mesma prescrição anteriormente visualizada na LDB, em seu início, quando são expostos ‘considerandos’, tidos como pressupostos das determinações a seguir. O terceiro considerando trata da diversidade, respeito, pluralidade como princípios (BRASIL, Res. 02/2015, p. 01).

Quatro anos mais tarde, em um país sob governo de direita, com a educação sofrendo ataques não somente relativos à perda paulatina do financiamento, mas em um perceptível e articulado discurso pregando o descrédito da educação pública, foi publicada a Resolução 02/2019. Nesta, também o princípio da pluralidade aparece em três momentos: nas orientações para a ‘formação docente’, para a organização curricular e quando aborda as ‘competências’ dos professores.

No artigo 12 da LDB, tratando das responsabilidades das instituições educacionais, inciso I, determina que elabore sua ‘proposta pedagógica’ e, no inciso VI, cita que esta deve ser dada a conhecer aos responsáveis pelos estudantes<sup>8</sup>. Infere-se estar referindo ao Projeto Pedagógico, ou seja, à necessidade de as famílias e estudantes conhecerem como está articulada a escola em seus princípios, currículo, projeções e ideais pedagógicos. Do mesmo modo, na Resolução 02/2015, na introdução, o 4º ‘considerando’ pressupõe que o projeto pedagógico é matéria vencida, isto é, todas as instituições concluíram a elaboração e o mantêm atualizado, por isso, esse documento teria “[...] papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica” (BRASIL, Res, 02/2015, p. 02). E esta política educacional não aplica sinônimos. Trata como Projeto Político-Pedagógico. E inova ao referir a um ‘Projeto Pedagógico de Formação Continuada’ a ser previsto pelo sistema educacional denotando “[...] uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes” (BRASIL, Res, 02/2015, art. 1, § 3º). No final, trata como projeto pedagógico e curricular, causando uma separação entre elementos que não se diluem (BRASIL, Res, 02/2015, art. 21).

O texto da LDB 9394/96 estabelece as exigências para o trabalho dos professores. Entre elas, estão: participar da confecção da ‘proposta’ pedagógica (art. 13, inciso I) e “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (art. 13, inciso 2). No artigo 14, há uma mudança na aplicação vocabular, ao tratar dos princípios para a gestão democrática aplicada à organização dos sistemas educacionais e das instituições. No inciso I desse artigo, não se trata mais de proposta, mas projeto: “participação dos profissionais

<sup>8</sup> Esse artigo teve sua redação alterada pela Lei 12.013/2009.

da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (art. 14, inciso I). O artigo 15 estabelece relativa “autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” às escolas públicas de Educação Básica atribuída pelos sistemas de ensino. A próxima referência a pedagógico pode-se encontrar no artigo 26, novamente falando em ‘proposta pedagógica’ da escola à qual deve estar integrada à Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Básica<sup>9</sup>.

Nesse mesmo artigo, parágrafo oitavo, há a determinação de projeção de duas horas de filmes nacionais<sup>10</sup>, o que “constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola” (art. 26, § 8º). A próxima evidência estará no capítulo sobre Educação Profissional e Tecnológica, no artigo 36-B, abordando a educação profissional técnica de nível médio, a qual, de acordo com o inciso III, do parágrafo único, estará condizente com o projeto pedagógico instituição educacional<sup>11</sup>. E, no artigo 36-C, ultrapassando a lógica do projeto pedagógico representar a cultura no entorno institucional, faculta, mediante acordos, que instituições mesmo distantes possam ter o mesmo projeto<sup>12</sup>.

No capítulo IV da LDB, sobre educação superior (e, não, ensino), artigo 43, inciso VIII, fala em pesquisa pedagógica incluindo-a no âmbito da ‘capacitação’ de profissionais da Educação Básica<sup>13</sup>. Ainda na parte introdutória, recupera um aspecto da Lei 5.540/1968, promulgada durante o Estado Civil e Militar, a última a reformar o Ensino Superior e determinar a implicação entre ensino, extensão e pesquisa. Diz o texto da Resolução que está implícita na sua proposta a “[...] articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa” (BRASIL, Resolução 02/2015, p. 02). Observe-se que será um princípio pedagógico para uma prática educativa. Entende-se que há um distanciamento semântico entre pedagógico e educativo. Este é amplo, acontece para além do espaço institucional, aquele tem a ver com os procedimentos formais, cuja base é a Pedagogia.

No título VI, artigo 61, quando caracteriza e descreve orientações quanto aos profissionais afirma, no inciso II, que uma possibilidade de inclusão nesse rótulo vale para “trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas”<sup>14</sup> ou “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” (art. 61, inciso III). Outra possibilidade está descrita no inciso V: “profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação”<sup>15</sup>.

A Resolução 02/2015 é mais objetiva e pontual ao descrever quem são os profissionais da Educação:

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar

<sup>9</sup> Tal determinação foi alterada pela Lei 10.793/2003.

<sup>10</sup> Artigo alterado pela Lei 13.006, de 26 de junho de 2014.

<sup>11</sup> Esse artigo teve sua redação alterada pela Lei 11.741/2008.

<sup>12</sup> Essa determinação foi incluída na LDB com a Lei 11.741/2008.

<sup>13</sup> Artigo incluído por meio da publicação da Lei nº 13.174/2015.

<sup>14</sup> Essa formulação foi elaborada com a promulgação da Lei 12.014/2009.

<sup>15</sup> Artigo incluído pela Lei 13.415/2017.

indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Resolução 02/2015, art. 3º, § 4º).

O artigo 62-A da LDB delimita o modo como obter a titulação: “A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas”<sup>16</sup>. A Resolução 02/2015, em seu artigo 3º, apresenta uma distinção emblemática entre formação inicial e continuada: a primeira seria destinada à ‘preparação’ e a segunda ao ‘desenvolvimento’. Assim descrita, parece ignorar o conhecimento que se tem acerca de como o ser humano pensa e, por ser social, produz conhecimento no e pelo trabalho. Quanto ao este tema, ainda, no inciso X do artigo 5º, afirma ser necessário entender-se a formação continuada na condição de um “[...] componente essencial da ‘profissionalização’ inspirado nos diferentes ‘saberes’ e na ‘experiência’ docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica” (BRASIL, Resolução 02/2015, art. 5, inciso X, grifos da autora).

Esse trecho, do mesmo modo que os outros, indica filiação a determinadas perspectivas teóricas. Estas, não mencionadas e nem teorizadas, vão se somando em um mescla para formar um discurso obtuso, aparentemente lógico, porém, se analisado do ponto de vista da Pedagogia, contém fissuras por não manter, em sua base, uma coerência, filiando-se a várias perspectivas, até mesmo contraditórias entre si, como, por exemplo, defendendo princípios da Pedagogia Tradicional e da proposta freireana, quais sejam, o transmissão do conhecimento e a dialogicidade como possibilidade de interação, ambas apresentadas no mesmo texto como descrição da aula.

Por sua vez, a Resolução CNE/CP nº 2, de 2017, ao instituir a BNCC, não se refere aos professores. É omissa quanto aos profissionais da Educação e quanto ao seu trabalho.

[...] a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (Resolução CNE/CP nº 2, de 2017, Art. 3º, § 5º, inciso X).

Quanto a esse tópico, também o artigo 62-B da LDB estabelece o modo como ingressar no emprego: “O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado”<sup>17</sup>. Este mesmo artigo faculta a possibilidade de processos seletivos com critérios específicos quando houver muita procura. O artigo 63 trata dos institutos superiores de Educação, uma iniciativa do início da década de 2000, que não teve continuidade. Ofertariam, segundo consta nesse artigo, formação pedagógica, licenciaturas e cursos de ‘educação continuada’.

Talvez o mais citado artigo da LDB 9394, quando o assunto é Pedagogia, é o seguinte, o de número 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério

<sup>16</sup> Determinação incluída pela Lei 12.796/2013.

<sup>17</sup> Esse artigo foi incluído pela Lei 13.478/2017.

da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, LDB 9394/96, Art. 64).

Por este artigo, o curso de Pedagogia, alterado posteriormente com a Resolução 01/2006, continua a ser espaço e tempo de educação dos especialistas em Educação, aqueles que eram responsáveis por setores e ações educacionais: administradores, supervisores, orientadores e inspetores educacionais.

O artigo 67, ao tratar da valorização dos profissionais da Educação, no parágrafo 2º, descreve, de maneira ampla, o que seria o trabalho pedagógico dos professores:

[...] são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico<sup>18</sup> (BRASIL, LDB 9394/96, Art. 67).

A Resolução 02/2015 vai além, determinando explicitamente o que compõe o trabalho pedagógico, denominado no texto de ‘docência’, reduzindo-o a esta, reproduzindo o que dizia a Resolução 01/2007, p. 01:

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, Res. 02/2015, p. 02).

Quando o sentido primário, etimológico, não sustenta, também, a descrição é dúbia. Ou seja, segundo o texto, a ‘docência’ é ‘ação educativa’. Por esta, se entende, de maneira ampla, todo ato de educar. Porém, não é somente isso. É também ‘processo pedagógico intencional e metódico’. Então, ‘docência’ é algo e é também seu contrário. É o informal, assistemático e é, ao mesmo tempo, o sistemático. As imprecisões conceituais não se restringem a esse início, continuam ao indicar perspectivas teóricas.

O termo ‘docência’, por mais difundido que seja, tem um sentido atrelado ao verbo ‘ensinar’. No dicionário Priberam, consta: “Ato de ensinar”. Nesses termos, quanto à perspectiva teórica, etimologicamente, contém uma tendência pedagógica implícita. Daí porque, entre muitos outros motivos, defende-se que ‘trabalho pedagógico’ seja uma categoria mais potente para denominar o trabalho dos professores (FERREIRA, 2017; 2018).

Na continuidade, em uma mesma frase, misturam ‘ensinar e aprender’, ‘socialização’ e ‘construção de conhecimentos’. Do ponto de vista das tendências pedagógicas, são expressões atinentes a perspectivas diferenciadas na descrição do pedagógico: ensinar e aprender, ação polarizada, pode implicar alguém que ensina e alguém que aprende ou um momento de ensinar e um momento de aprender. Socializar conhecimento tem a ver diretamente com produzir conhecimento, com a dialogicidade, com a partilha, que é, anterior, durante e após o conhecer. Por sua vez, construir conhecimentos dispensa a polaridade do ensinar e aprender, na medida

<sup>18</sup> Inserido pela Lei 11.301/2006.

em que um mesmo sujeito pode, com base no que conhece, conhecer mais, dispensando alguém que ensina e demandando, por vezes, um mediador. Assim, chega-se ao final do parágrafo, sem se saber exatamente do que se fala, posto que a mobilização dos sentidos não tem apego a uma coerência interna.

Dito de outra forma, a Pedagogia faltou neste conceito, como ciência da Educação. Operou-se, ao prescrever, com sentidos dúbios e pouco claros, sem precisar de qual Pedagogia se fala e por quê, dando a entender que tudo pode ser incluído como Pedagogia se for aproximado do tema Educação. Ausentou-se, desta maneira, o conceito de Pedagogia e, mais, imprecisou-se na medida em que não foi esclarecido.

O último ‘considerando’ introdutório da Res. 02/2015, novamente, ‘parece’ falar de trabalho pedagógico, ainda que não denomine dessa maneira: “considerando o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado” (BRASIL, Res. 02/2015, p. 02). Problematiza-se o ‘político-pedagógica’, defendendo-se: “Embora seja usual a expressão ‘Projeto Político-pedagógico’, refiro-me somente a Projeto Pedagógico por acreditar que a Pedagogia, ciência da educação, é essencialmente política e toda opção pedagógica é, em si, política” (FERREIRA, 2017, nota de rodapé 09).

O pedagógico na Res. 02/2015 é submetido à Educação, esta entendida como processo amplo e responsabilidade da escola e dos professores. Tal descrição é feita de modo pouco claro, dada a profusão de adjetivos para educação: “contextualizada, sistemático, sustentável”. Isso é evidenciado no parágrafo 2º do artigo 3º:

Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica (BRASIL, Res. 02/2015, art. 3º, § 2º).

O adjetivo ‘pedagógico/pedagógica’ é recorrente nos discursos das políticas analisadas. A Resolução 02/2015 é a mais fértil em termos de aplicação deste adjetivo, a ‘mais pedagógica’: ação/atividades pedagógicas, aperfeiçoamento pedagógico, aprimoramento pedagógico, autonomia pedagógica, conhecimento pedagógico, conteúdos pedagógicos, formação pedagógica, plano pedagógico e outros, são algumas das expressões contendo o adjetivo. Como adjetivos, qualificam, porém não explicitam: o que se entende por pedagógica? Por pedagógico? Na aparência, o texto poderia indicar estar se referindo à Pedagogia, todavia, se buscado um conceito ou uma referência mais precisa, não se encontra. Não há referências à Pedagogia ou ao Curso de Pedagogia explicitamente.

Também a Resolução 02/2019, ao apontar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e promulgar a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), contém várias aplicações do adjetivo ‘pedagógico/pedagógica’. Do mesmo modo, nenhuma descrição conceitual desse adjetivo ou de Pedagogia.

Em termos de quantidade de evidências do radical ‘pedag’, em terceiro lugar está a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia no Brasil. Nessa, contrariamente ao que se esperaria de uma normativa especificamente criada para o Curso, não há uma descrição conceitual de Pedagogia, e quando o termo aparece está no lugar de Curso de Pedagogia.

Por sua vez, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, apresentando as orientações para implantação da Base Nacional Comum Curricular, além de aplicar o adjetivo ‘pedagógica/pedagógico’, apresenta o termo ‘Pedagogias’ ao referir-se às escolas indígena e quilombola: “[...]terão no seu núcleo comum curricular suas línguas, saberes e pedagogias” (BRASIL, Resolução 2/2017, art. 8, §2º).

Resulta dessa análise a constatação da ausência de um conceito de Pedagogia que oriente quaisquer referências a esse campo do conhecimento. Muito mais ausente ainda é uma defesa de Pedagogia como ciência. Assim, não mencionada, não descrita, e quando é descrita, em meio a confusões teóricas, há uma contribuição efetiva das políticas educacionais para o Curso de Pedagogia no sentido de obnubilar e imprecisar ainda mais: Pedagogia para quê? Por quê? As respostas a essas perguntas não estão nas políticas educacionais.

Se for buscada uma descrição do trabalho dos professores ou de pedagogas e pedagogos, também não se encontrará esclarecimento. Em cada uma das políticas educacionais analisadas, este trabalho é mencionado por diferentes denominações, pressupondo-as como sinônimos: trabalho didático, trabalho docente, *práxis* docente, prática educacional, atividade docente, atividade profissional etc. Defende-se que não são sinônimos e que trabalho pedagógico seria a categoria mais potente, porque

[...] todo trabalho pedagógico evidencia determinações que o organizam, compostas por crenças, escolhas, classificações e que, em conjunto, revelam tendências pedagógicas às quais se filia o trabalhador. No caso específico da educação, em especial da educação escolar, os trabalhadores são os professores, e seu trabalho pedagógico se organiza e reverbera no cotidiano escolar (FERREIRA, 2018, p. 594).

Paradoxalmente, com imprecisões ou não, o Curso de Pedagogia está entre os mais procurados e detém significativos índices de matrículas no país. Algumas evidências explicam a procura pelo curso: a) o custo para a instituição instalar e manter, resulta, especialmente para instituições com mensalidades pagas, em mensalidade menor a ser cobrada do estudante; b) há prefeituras e sistemas de ensino que subsidiam os professores na realização do curso; c) o curso é tido como ‘fácil’, no conjunto de licenciaturas, por centrar-se em conteúdos das Ciências Humanas; d) há o incentivo do governo federal nos últimos anos, para professores da Educação Básica realizarem o curso; e) sobretudo, o fato de ser um curso que, na modalidade EAD, é capilarizado no Brasil. Isto posto, o Curso de Pedagogia é difundido, porém seu objeto de estudo é impreciso e, conseqüentemente, o trabalho do egresso também o é, porque, acredita-se, o conceito de Pedagogia ausenta-se do debate no interior do projeto pedagógico estudado durante a licenciatura e, mais, confunde-se com o de Didática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propôs-se um estudo com base na Análise dos Movimentos de Sentidos nas políticas educacionais que orientam os cursos de Pedagogia no Brasil quanto aos sentidos veiculados de Pedagogia, curso de Pedagogia, além de outros relacionados a estes. Observou-se que, via de regra, uma falta desses sentidos, o que permite afirmar que a Pedagogia está ausente nas políticas educacionais para a área. Quando há referências, estas são obtusas, contradizem-se dentro do texto e denotam uma abundância de referências teóricas que se misturam, na busca de um

discurso unitário. Todavia, as referências, dadas suas peculiaridades, quando misturadas, sem uma explicitação, acabam mais por confundir.

Os sentidos analisados podem ser sistematizados do seguinte modo:

- a) Uma concepção de Pedagogia e até mesmo o termo estão ausentes nas políticas educacionais estudadas, que orientam o Curso no país;
- b) Resultante dessa ausência, há uma imprecisão maior quando se analisam os sentidos de Pedagogia que orientam os projetos pedagógicos;
- c) Em contrapartida, há uma ênfase na Didática que contribui para sombrear a Pedagogia;
- d) Há necessidade de esclarecer melhor os conceitos com os quais operam as políticas educacionais, pois, sabe-se, não há sinônimos sem a opção por uma perspectiva teórica.

Pensa-se que a denúncia e a caracterização das questões relativas à Pedagogia têm sido muito bem-feitas por diferentes e inúmeras produções acadêmicas disponíveis nos repositórios de artigos, teses e dissertações, além de livros. Faz-se necessário, também buscar alguns anúncios. Para tanto, cabe pensar a partir do seguinte questionamento: como se contribui, no coletivo, para a Pedagogia, não como defesa, mas como instituição de uma área do conhecimento, indo ao encontro da Pedagogia como ciência da Educação? Entende-se que uma análise da ausência dos sentidos de Pedagogia é um começo.

E mais, para esse encontro que potencializa, a defesa de uma ciência será enfatizada no discurso, embora se entenda trabalhar em integração contínua com outras ciências. Do mesmo modo, além de incluir a Pedagogia, não pluralizar, também não adjetivar. Falar em Pedagogia, sem adjetivos e em ciência, no singular, corrobora para um discurso que se compõe por conjunção de conceitos, vindo a solidificar a cientificidade e fortalecer o campo do conhecimento com o qual pedagogos e pedagogas realizam seu trabalho pedagógico.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Decreto Lei nº 1.190**, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm) . Acesso em: 20 jun 2022.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Decreto Lei nº 3.454**, de 24 de julho de 1941. Dispõe sobre a realização simultânea de cursos nas faculdades de filosofia, ciências e letras. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-3454-24-julho-1941-413403-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 20 jun 2022.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Lei 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=Fixa%20normas%20de%20o rganiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid %C3%Ancias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=Fixa%20normas%20de%20o rganiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid %C3%Ancias). Acesso 15 mai 2022.



BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm) Acesso 15 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução 01**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso 04 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução 02**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) Acesso em 15 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução 02**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) Acesso em 15 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução 02**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) Acesso 15 mai. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da Educação: destaques do Education at a Glance 2019.** Brasília, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/eag/documentos/2019/Panorama da Educao\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2019/Panorama_da_Educao_2019.pdf) Acesso 14 mai 2022.

CAMPOS, R. **A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia.** In: XII Encontro Nacional da ANFOPE, 2004. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 07 set. 2007.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. **Sentido, significado e mediação em Vygotsky:** implicações para a constituição do processo de leitura. Revista Ibero-Americana de Educação. n.º 55, 2011, p. 205-223.

CRESPI, Livia. NÓBILE, Márcia Finimundi. **Trajetória histórica do curso de graduação em Pedagogia:** principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil. Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 2, maio/ago. 2018, p. 319-335.

DICIONÁRIO PRIBERAM. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/sobre.aspx> . Acesso 16 mai. 2022.

FERREIRA, Liliana Soares. **Pedagogia como ciência da educação:** retomando uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010.

FERREIRA, Liliana Soares; AMARAL, Claudia L. C; MARASCHIN, Mariglei S. **Políticas públicas:** revisitando conceitos e relações com o campo educacional. COSSIO, Maria de Fátima. *Políticas públicas de Educação*. Pelotas: Editora UFPel, 2016, p. 27-44.

FERREIRA, Liliana Soares. **Pedagogia nos Cursos de Pedagogia?** da ausência e dos impactos no trabalho pedagógico. *Revista Espaço do Currículo, [S. l.]*, v. 10, n. 2, p. 174-190, 2017.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico na escola:** sujeitos, tempo e conhecimentos. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho Pedagógico na Escola:** do que se fala? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 43(2), 2018, 591-608.

FERREIRA, Liliana Soares. **Educação Profissional e Tecnológica**. Curitiba: Editora CRV, 2020 [a].

FERREIRA, Liliana Soares. **Discursos em análise na pesquisa em educação:** concepções e materialidades. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. vol. 25, e250006. 2020[b].

FERREIRA, Liliana Soares. **Análise dos movimentos de sentidos sobre trabalho pedagógico na pesquisa em educação**. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. vol. 27, e270014. 2022.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910)**. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: Inep. v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998.

MEDEIROS, Emerson Augusto; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares dos. **O curso de pedagogia no Brasil:** uma análise sobre sua história e identidade (1939 -2019). *Interfaces da Educação*, v.12, n.34, 2020. p. 561-588.

SAVIANI, Dermeval. **O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil:** perspectiva histórica. *Paidéia*, 2004, v. 14, n. 28, p. 113 - 124.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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

VERGARA, Marcela Gaete. **Didáctica, temporalidad y formación docente.** Revista Brasileira de Educação. [online]. vol.20, n.62, 2015, pp.595-617.

**Submetido em:** abril de 2022

**Aprovado em:** agosto de 2022