

# O campo da Pedagogia: aspectos teóricos, formativos e profissionais

Liliana Soares Ferreira<sup>1</sup> José Leonardo Rolim Severo<sup>2</sup>  
Ana Sara Castaman<sup>3</sup> João Francisco Lopes de Lima<sup>4</sup>

## Resumo

Este texto aborda o campo da Pedagogia em sua tripla constituição, como ciência, curso e profissão, articulando elementos crítico-propositivos em face da constatação da perda de status acadêmico desse campo e sua relação difusa com outros campos de conhecimento que empreendem análises sobre dimensões do fenômeno educativo. Reconhece-se a pertinência dessas reflexões no debate sobre os rumos do curso de Pedagogia no Brasil, em meio a um histórico de sucessivas políticas curriculares que lhe descaracterizam e a restringem à denominação de um curso de licenciatura. Para tanto, com base na análise documental e no estudo bibliográfico, a primeira parte do texto contempla considerações sobre as bases epistemológicas desse campo, enquanto a segunda e a terceira, respectivamente, se dedicam a problematizar as finalidades formativas do curso de Pedagogia e a condição profissional de pedagogas(os). Acredita-se na Pedagogia, como ciência da Educação, cujo objeto, o fenômeno educacional, demanda estudos aliando esta ciência com outras. Nessa perspectiva, potencializa-se o Curso e apresenta-se um caminho: centrá-lo na ciência, a Pedagogia, e, com base nela, abordar os múltiplos aspectos do fenômeno estudado. Assim constituída, a Pedagogia torna-se precisa, localizada espaço-temporalmente, e, por que não, referência para as demais licenciaturas.

**Palavras-chave:** Pedagogia, Ciência, Profissão, Curso de Pedagogia.

## The field of Pedagogy: theoretical, training and professional aspects

## Abstract

This text addresses the field of Pedagogy in its triple constitution, as science, course and profession, articulating critical-propositional elements in view of the loss of academic status of this field and its diffuse relationship with other fields of knowledge that undertake analyzes of dimensions of educational phenomenon. The relevance of these reflections in the debate on the direction of the Pedagogy course in Brazil is recognized, amidst a history of successive curricular policies that de-characterize it and restrict it to the name of a degree course. To this end, based on documentary analysis and bibliographical study, the first part of the text includes considerations about the epistemological bases of this field, while the second and third, respectively, are dedicated to problematizing the formative purposes of the Pedagogy course and the condition professional pedagogues. Pedagogy is believed to be a science of Education, whose object, the educational phenomenon, demands studies combining this science with others. From this perspective, the Course is enhanced and a path is presented: centering it on science, Pedagogy, and, based on it, addressing the multiple aspects of the phenomenon studied. Thus constituted, Pedagogy becomes precise, spatially-temporally located, and, why not, a reference for other degrees.

**Keywords:** Pedagogy, Science, Profession, Pedagogy Course.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Brasil. E-mail: anailiferreira@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Brasil. E-mail: jose.leonardo@academico.ufpb.br

<sup>3</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Sertão, Sertão, Brasil. E-mail: anailiferreira@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Brasil. E-mail: joao-francisco.lima@ufsm.br

## El campo de la Pedagogía: aspectos teóricos, formativos y profesionales

### Resumen

Este texto aborda el campo de la Pedagogía en su triple constitución, como ciencia, carrera y profesión, articulando elementos crítico-proposicionales ante la pérdida de estatus académico de este campo y su relación difusa con otros campos del conocimiento que abordan análisis de dimensiones de fenómeno educativo. Se reconoce la relevancia de estas reflexiones en el debate sobre el rumbo de la carrera de Pedagogía en Brasil, en medio de una historia de sucesivas políticas curriculares que la descaracterizan y la restringen al nombre de carrera. Para ello, a partir de un análisis documental y un estudio bibliográfico, la primera parte del texto incluye consideraciones sobre las bases epistemológicas de este campo, mientras que la segunda y tercera, respectivamente, se dedican a problematizar los propósitos formativos de la carrera de Pedagogía y la condición pedagogos profesionales. Se cree que la Pedagogía es una ciencia de la Educación, cuyo objeto, el fenómeno educativo, exige estudios que combinen esta ciencia con otras. Desde esta perspectiva, se potencia el Curso y se presenta un camino: centrarlo en la ciencia, la Pedagogía, y, a partir de ello, abordar los múltiples aspectos del fenómeno estudiado. Así constituida, la Pedagogía pasa a ser precisa, situada espacio-temporalmente y, por qué no, referencia para otras carreras.

**Palabras clave:** Pedagogía, Ciencia, Profesión, Curso de Pedagogía.

### INTRODUÇÃO

“Pedagogia” constitui-se em um termo de uso recorrente no léxico dos dizeres sobre educação. Inscrevendo-se em uma longa trajetória de tradições acadêmicas oriundas de países de raiz idiomática germânica e latina, Pedagogia traduz-se, semanticamente, de modo polissêmico, embora conserve, como tendência típica de uso, o sentido de teoria e/ou prática da educação intencional e sistematicamente processada. Desde suas origens na Grécia Antiga, a Pedagogia, destinou-se a representar princípios orientadores da formação humana em um sentido mais amplo que engloba o desenvolvimento das virtudes necessárias à vida na polis. Entretanto, foi com o advento das universidades modernas no Século XVIII que a Pedagogia experimentou um movimento mais sistemático de conceitualização cujas bases repousam em expoentes conhecidos na história do pensamento pedagógico, como Kant e Herbart, ambos catedráticos de Pedagogia na Universidade de Königsberg, hoje Universidade Estatal Immanuel Kant, em Caliningrado. A partir de então, sob um processo de academicização que refletia as apostas epistemológicas da ciência na modernidade, a Pedagogia passa a configurar um campo próprio produtor de conhecimentos sobre formação, educação e instrução. Esse processo não decorreu de modo linear e uniforme. Ao contrário, o caráter científico da Pedagogia tem sido colocado em questão sob diferentes perspectivas, desde aquelas que se pautam pela sua negação às que a concebem como ciência da e para a educação.

É, pois, nessa ambiência de polifonia epistemológica que a Pedagogia alcança a contemporaneidade como um conceito fluido e com consistência teórica ameaçada pela ausência de discussões mais rigorosas sobre os seus estatutos como campo de produção de conhecimento, de formação e de práticas profissionais (Saviani, 2008; Pimenta; Pinto; Severo, 2022; Soares, 2022). Ainda que se tenha um curso com essa denominação desde 1939, a tradição acadêmica brasileira parece se esquivar da necessária tarefa de estabelecer consensos básicos sobre o domínio da Pedagogia e os referentes que qualificam o sentido específico de uso do “pedagógico”, seja no que tange à

pesquisa, à formação ou aos processos de intervenção. Essa circunstância pode ser problematizada a partir do recurso ao conceito de “campo” em Bourdieu (1976). Para o autor, os campos científicos constituem microcosmos formados por relações de concorrência entre paradigmas e posições que visam imprimir legitimidade e autoridade às instâncias, grupos sujeitos que reclamam para si a competência científica. As comunidades científicas se constroem, nesse sentido, a partir de relações de interesse que atuam no modo pelo qual determinadas posições são legitimadas ou rechaçadas internamente. A leitura sociológica em torno de como a ciência constitui o seu domínio pela agência de determinados grupos implica considerar a disputa pelo capital científico como aspecto inerente ao modo de funcionamento das comunidades científicas. Assim, é pertinente a reflexão sobre as intencionalidades que, historicamente, obstruem ou deslegitimam o debate epistemológico sobre Pedagogia como um elemento básico organizador da comunidade científica da educação no país, bem como, em contraponto, sobre a potencialidade do argumento em favor da Pedagogia como Ciência da Educação na formulação de estatutos para a pesquisa, a formação e o exercício profissional nesse campo, reconhecendo os desafios impostos pela realidade social brasileira.

No lastro dessas considerações introdutórias, este texto focalizará o campo da Pedagogia em sua tripla constituição, como ciência, curso e profissão, articulando elementos crítico-propositivos em face da constatação da perda de status acadêmico desse campo e sua relação difusa com outros campos de conhecimento que empreendem análises sobre dimensões do fenômeno educativo. Reconhece-se a pertinência dessas reflexões no debate sobre os rumos do curso de Pedagogia no Brasil, em meio a um histórico de sucessivas políticas curriculares que lhe descaracterizam como campo e a restringem à denominação de um curso de licenciatura. A primeira parte do texto contempla considerações sobre as bases epistemológicas desse campo, enquanto a segunda e a terceira, respectivamente, se dedicam a problematizar as finalidades formativas do curso de Pedagogia e a condição profissional de pedagogas(os).

## ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

Do ponto de vista epistemológico, assumir a concepção de Pedagogia como ciência—em contraposição aos reducionismos que a restringem a elementos operativos de “organização” dos processos educacionais—implica problematizar sob que bases ou princípios científicos se estrutura o conhecimento produzido em seu âmbito, a partir de cinco aspectos fundamentais: 1) objeto cognoscível que lhe é referente; 2) sua condição disciplinar na relação com outros campos científicos que também aportam contribuições teóricas aos processos educacionais; 3) as conjecturas metodológicas que constrói/mobiliza; 4) o caráter definidor do conhecimento pedagógico; 5) a constituição de comunidades epistêmicas que convencionam perspectivas de validação e uso desse conhecimento.

As raízes históricas da Pedagogia como disciplina científica, conforme assinalado anteriormente, se estabeleceram na modernidade, sob o apogeu da razão positivista. Tendo Herbart como principal referente desse contexto, a Pedagogia, que transitou da especulação filosófica, ainda mui-

to presente em formulações de base humanista, ao empirismo, princípio básico da ciência modélica, se desenvolveu, entre os séculos XVIII e XIX, a partir de questões advindas das práticas de instrução escolar. Para aquele autor, a instrução consistia na forma científica de praticar a educação, distanciando-a da mera reprodução da experiência reificada pelas crenças dos sujeitos. A instrução pressupunha, nesse sentido, princípios éticos e científicos que, antes de tudo, servissem para delimitar o círculo visual do educador em torno do conjunto de elementos teleológicos e procedimentais requeridos para uma ação sistemática e metódica. Nesse contexto de referência para a construção de bases científicas da Pedagogia na modernidade, a instrução, compreendida como seu objeto cognoscível, desempenha um papel fundamental na organização da sociedade: tratava-se de um trabalho especializado cuja execução dependia do domínio de princípios e procedimentos, pelo educador, necessários para refletir sobre as finalidades educativas e empregar técnicas apropriadas para o desenvolvimento das aprendizagens em um espaço-tempo específico da vida social: a instituição escolar.

Ainda que em Kant, antecessor de Herbart na Cátedra de Pedagogia da Universidade de Conisberga, as reflexões pedagógicas estivessem circunscritas à formação geral do homem com vistas ao seu aperfeiçoamento moral e à conseqüente formação do espírito autônomo, pilares do que o pensador denominou de “maioridade pedagógica”, a emergência histórica da escola e o instrucionismo herbartiano foram fatores importantes para que a ciência pedagógica se centrasse na forma escolar. A Pedagogia passaria a servir, portanto, como uma disciplina codificadora de preceitos e normas necessárias à organização do processo instrucional como uma prática educativa realizada nas escolas.

Entretanto, no transcurso dos séculos XVIII e XX, com o processo de academicização em países europeus e latino-americanos, principalmente, a Pedagogia experimentou um rico movimento de densificação do seu *corpus* teórico-metodológico, consagrando-se como um saber especificamente voltado à educação, mesmo, em grande parte, circunscrita à escola, a qual, segundo Saviani (2008), por sua relevância social e histórica, tem configurado uma forma paradigmática de educação. Tal qual sublinhado na introdução deste texto, o campo científico não é isento de conflitos, pois, na verdade, são esses conflitos que modulam as relações que constituem os dizeres e os fazeres em fluxo nesse campo. Foi assim que a Pedagogia—que se manteve sob uma certa estabilidade epistemológica quando filiada aos sistemas filosóficos que nela manifestavam uma orientação teleológica acerca dos fins e metodológica acerca dos meios educativos—enfrentou diversas tendências de negação de sua especificidade. Dado o limite deste texto, não será possível discuti-las em profundidade, mas, considerando os argumentos de Touriñan López (2018), é possível classificá-las em: 1) a Pedagogia como senso comum educativo; 2) a Pedagogia como campo residual ou de aplicação; 3) a Pedagogia como discurso sobre educação; 4) A Pedagogia como prática da educação.

Como senso comum educativo, a Pedagogia é considerada como uma síntese da experiência vivida, não necessariamente refletida, pela qual se formam hábitos, destrezas e direcionamentos práticos. O “pedagógico” se ocupa da consolidação daquilo que “serve” por parecer funcionar em

um esquema de repetição da experiência. Como campo residual ou de aplicação, a Pedagogia não possuiria objeto específico nem autonomia científica, pois seria o ponto de encontro das ciências da educação. Metaforicamente, essas ciências seriam avenidas e a Pedagogia uma encruzilhada na qual desembocam. Como discurso sobre educação, a Pedagogia é submetida a perspectivas meramente especulativas sobre ensinar e aprender, derivadas de leituras que não se vinculam ao pensamento e à pesquisa pedagógica, regulando-se apenas por interesses individuais ou grupais de criação de discursos “inovadores”. Como prática da educação, a Pedagogia é confundida como uma tecnologia normatizadora do fazer educativo. Sob o signo positivista, não seria possível conceber a educação cientificamente em função de constituir-se como atividade prática (renuncia-se ao conhecimento pela impossibilidade de construí-lo a partir da experiência sistematizada). No plano científico, caberia às ciências com métodos objetivos descrever e explicar o fenômeno educativo e à Pedagogia normatizá-lo como procedimentos padronizados.

Contra-pondo-nos a tais tendências, compreendemos a Pedagogia como ciência da educação. Como tal, ela manifesta um caráter sistemático, pois produz-se pela investigação metodologicamente estruturada e resulta em um tipo específico de conhecimento (o pedagógico); um caráter multirreferencial, abarcando as relações entre teoria e prática em educação; um caráter teórico, relativo à produção e à sistematização de um conjunto de categorias conceituais intrínsecas ao fenômeno educacional; e um caráter técnico, uma vez que define parâmetros que direcionam as decisões práticas em sua relação com preceitos teóricos. Essa configuração epistêmica da Pedagogia revelará suas implicações sociais e políticas de acordo com as perspectivas paradigmáticas às quais se vincula. Em uma perspectiva crítico-dialética, a Pedagogia assume-se como uma forma epistêmica socialmente engajada na medida em que reconhece a natureza histórica e social do fenômeno educacional e da própria atividade investigativa, buscando compreender seus determinantes e intervir, pelas intencionalidades consubstanciadas ao fazer praxiológico dos(as) educadores(as), na transformação das condições que impedem, minorizam ou subvertem a educabilidade humana como elemento de superação de desigualdades sociais (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

Como ciência, a Pedagogia concebe a educação como um objeto praxiológico, portanto passível de estruturação científica, desde que sob perspectivas teórico-metodológicas ajustadas às especificidades desse fenômeno social e humano. A disciplinaridade da Pedagogia se estabelece no estudo da processualidade da educação como prática social, portanto na relação entre fins, meios e consequências. Reside nesse aspecto a definição do estatuto identitário da Pedagogia no contexto das ciências: sob uma lente praxiológica, a Pedagogia concebe a prática como objeto de um saber que, partindo dela mesma, é capaz de, com base em múltiplas mediações epistemológicas, compreendê-la e intervir sobre ela (Schmied-Kowarzik, 2008).

As tradições acadêmicas que lograram hegemonia no Brasil, inclusive consagrando-se, com base no paradigma da multidisciplinaridade das Ciências da Educação, em associações científicas representativas do campo educacional, têm reservado um lugar de pouco prestígio à Pedagogia, dispensando o estudo de suas bases epistemológicas e teórico-metodológicas. Circunstância disso é a

ausência de disciplinas que estudam a Pedagogia em seu próprio curso, a inexistência da Pedagogia como área de conhecimento nas políticas de regulação da pesquisa no Brasil agenciadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e de Programas de Pós-Graduação em Pedagogia. Diante desse cenário, convém advertir o “efeito dominó perverso” discutido por Silva Júnior (2021, p. 17):

[...] como não é necessário saber Pedagogia, então não é necessário estudar Pedagogia; então não é necessário ensinar Pedagogia; como não é necessário ensinar Pedagogia, então não é necessário elaborar nem desenvolver uma agenda de pesquisa sobre questões pedagógicas.

A crítica epistemológica contundente sobre a condição da Pedagogia como ciência serve para problematizar, para além dos aspectos organizacionais e curriculares, as finalidades formativas do curso de Pedagogia, como aponta Saviani (2008). Esse curso, que existe no Brasil desde 1939, enfrenta, historicamente, uma série de desafios relativos à indefinição de sua centralidade formativa e do perfil identitário de egressos(as), ao paradigma multidisciplinar das Ciências da Educação e seus impactos no currículo, à dispersão e generalismo da reflexão pedagógica desenvolvida em seu seio e às ingerências da mercantilização da Educação Superior no país.

## CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E FORMATIVOS

Abordar o Curso de Pedagogia por um viés histórico e, neste, destacar os aspectos formativos, exige uma percepção e um modo de encaminhamento. Escolheu-se, nesse afã, atentar para as orientações de Larroyo (1974), quando afirma ser necessário levar em conta os fatores pragmáticos (eficiência e interferência no social), histórico-culturais (as intervenções em cada tempo e espaço) e progressivos (o avanço e a contribuição, em perspectiva dialética). Esses fatores constituem-se diretrizes para a abordagem dos elementos selecionados, a seguir, considerando-se, como interveniente, a brevidade deste texto.

O investimento na educação profissional dos professores iniciou tardiamente no Brasil. Ainda que o sistema jesuítico, no período colonial, entre 1534 e 1759, primasse por um currículo que garantisse a permanência e o trabalho de egressos na Companhia de Jesus, somente a partir de 1835, no período imperial, concretiza-se a primeira iniciativa em prol de professores hábeis para o trabalho com o Método Lancaster<sup>5</sup>. A partir desse contexto, instauraram-se escolas normais em todas as regiões do país, em tempos diferenciados, e caracterizadas por sua instabilidade: ora amplamente procuradas pelos professores, ora sendo encerradas e reabrindo logo a seguir (Ferreira, 2020). Cita-se como exemplo o caso do Rio Grande do Sul, Província na qual a Escola Normal foi instalada na década de 1860 e manteve-se em oscilações de aumento e perda de público até o final daquele século, quando foi transformada em Curso Normal. Naquele momento histórico, implantação do período

---

<sup>5</sup> “Trazido da Inglaterra – mas em desuso naquele país –, o método previa, que os professores selecionassem, entre os estudantes, monitores para dirigir o trabalho em aula, incluindo a disciplinação. A informação, o rigor, o castigo físico, as continuas avaliações e os extremados horários de estudo e trabalho, também caracterizavam o método” (Ferreira, 2020, p. 68).



republicano, seu público avolumava significativamente e era composto por professores que já estavam trabalhando, além de, prioritariamente, mulheres que buscavam um curso compatível com sua natureza feminina e participação social, de acordo com o contexto cultural da época (Ferreira, 2020).

A expansão das Escolas Normais teve uma trajetória irregular desde 1835, expandindo progressivamente pelas províncias, com uma organização didática simples e uma formação pedagógica igualmente rudimentar. Com a difusão do ideário republicano, a partir da década de 1870, e da expectativa de que para a expansão e desenvolvimento do país era necessário difundir o ensino, amplia-se gradativamente a oferta dessas escolas. É preciso destacar que o “[...] o papel das escolas normais no desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino primário começava a ser reconhecido, o que também se depreende do empenho de praticamente todas as províncias na criação de estabelecimentos desse tipo [...]” (Tanuri, 2000, p. 66).

Com a implementação da República, em 1889, teremos a primeira Constituição no novo regime, promulgada em 1891. A nova Carta mantém o modelo de gestão descentralizada do ensino primário, profissional e do ensino normal, cabendo aos estados e municípios a responsabilidade pela oferta e pelo financiamento. O Movimento Republicano aspirava “[...] repensar e esboçar uma escola que atendesse os ideais que propunham construir uma nova nação baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes que tinha na escolarização do povo iletrado um dos seus pilares de sustentação” (Bencostta, 2005, p. 68). Nessa direção, a partir de 1893, no Estado de São Paulo, como parte da à expansão do ensino primário público, temos a criação dos Grupos Escolares, que reuniam escolas isoladas, que atendiam várias séries numa mesma sala, adotando o ensino graduado em classes por nível de adiantamento e idade, todas funcionando num mesmo local, com distintos(as) professores(as).

Os Grupos Escolares, os “templos de civilização”, como denominou Souza (1998), representam o formato de educação pública do projeto republicano que foi o modelo de organização da escola primária dominante até a década de 1970. Trata-se de uma organização escolar administrativa e pedagógica mais complexa, que especializa o trabalho e classifica alunos(as) conforme o nível de adiantamento. Esse modelo foi considerado

[...] o tipo de escola que melhor atendia às necessidades de difusão do ensino primário [...] especialmente nos núcleos urbanos, os grupos escolares consistiram em escolas modelares [...] com um programa de ensino enriquecido e enciclopédico utilizando os mais modernos métodos e processos pedagógicos existentes na época (Souza, 1998, p. 16).

A partir deste cenário de expansão dos Grupos Escolares nos estados, deriva a necessidade de formação de professores(as) mais qualificados e o fortalecimento das Escolas Normais. A partir da década de 1980, o modelo dos Grupos Escolas foi disseminado em todos os estados do país, tornando-se dominante ao longo do século XX, até ser extinto na década de 1970. O modelo do Grupo Escolar consolida uma certa identidade pedagógica de ensino primário no país realizado por profissionais específicos, formados pelas Escolas Normais.

O novo modelo educacional impôs não apenas um novo modelo formativo, implicou uma nova concepção arquitetônica, com uma especialização dos espaços, tais como bibliotecas, museus e laboratórios e o ordenamento para a separação de estudantes do sexo masculino e feminino, além da introdução da figura do diretor escolar como um trabalho especializado e específico. Novos tipos de mobília e material didático em acordo com as novas concepções educacionais também são introduzidas (Souza, 1998; Bencostta, 2005).

A partir da década de 1930, com o início do Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), terá início um caminho progressivo de estruturação de um sistema nacional de educação, até então inexistente. A criação do Ministério da Educação e da Saúde, em novembro de 1930, a organização do ensino superior no país com a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 e a organização do ensino secundário, entre outras medidas implementadas pelo então ministro Francisco Luiz da Silva Campos, que ficou menos de um ano no cargo.

Nesse contexto de organização das Universidades no país, entra em pauta a formação de professores(as) em nível superior, especialmente para gerar profissionais qualificados para atuar no ensino secundário que havia sido reorganizado, uma vez que a formação de professores(as) para atuar no ensino primário já era atendida pelas Escolas Normais. As Escolas Normais deram origem aos Institutos de Educação, escolas de formação de professores(as) que possuíam escolas primárias modelo funcionando junto, na mesma unidade educacional.

No Rio de Janeiro, o Instituto de Educação do então Distrito Federal, criado em 1932 e concebido por Anísio Teixeira, apesar da pouca duração, “[...] foi a primeira escola formadora de professores primários em nível superior, em cursos de dois anos, após o secundário” (Cury, 2003, p. 132). Experiência similar ocorreu no Instituto de Educação de São Paulo, conhecido como Instituto Caetano de Campos, sob a responsabilidade de Fernando de Azevedo, criado em 1933 (Cruz, 2011).

A criação da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras está vinculada à organização da Universidade de São Paulo, em 1934, assumindo, a partir de então, a responsabilidade pela formação de professores(as) em nível superior. O Instituto Caetano de Campos foi incorporado pela recém criada Universidade. Nesse contexto, destaca-se, porém, que “A Pedagogia, antes mesmo de se constituir em um curso, adentrou o contexto universitário pelas vias dos Institutos de Educação [...]” (Cruz, 2011, p. 30), sobretudo a partir das experiências lideradas por Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro, e por Fernando de Azevedo, em São Paulo. No Rio de Janeiro, por sua vez, em 1937, a Universidade do Rio de Janeiro foi transformada na Universidade do Brasil e, nesse contexto, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

No cenário de organização dos estudos de nível superior no Brasil do Governo Vargas instalasse, em 1939, uma nova ordem acadêmica que padronizará a formação superior de professores, com a unificação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que passa a se chamar Faculdade Nacional de Filosofia. Ela passa a funcionar dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, cada uma com cursos de bacharelado que duravam três anos, e uma seção especial, a de Didática,



única com um curso de um ano que atenderia aos egressos das demais seções para a obtenção da licenciatura (Brasil, 1939).

Na exposição sobre o desenvolvimento do Curso de Pedagogia até chegar na sua atual configuração, e para facilitar a compreensão dos argumentos, dividiu-se a abordagem em três tempos, obviamente, imbricados entre si. Tendo por referência a historicidade, passa-se a discorrer sobre o Curso de Pedagogia, de modo que, em cada época, pôs-se em relevo a historicidade, os aspectos formativos e as políticas educacionais.

### **3. 1 O curso de Pedagogia em seu início, com a Didática, lado a lado (1939 a 1969)**

Quando foi criada, pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia, também foram implementadas as seções de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, cada uma ofertando cursos de bacharelado com duração de três anos, além da seção especial de Didática, única com um curso de um ano e atenderia aos egressos das demais seções para a obtenção da licenciatura (Brasil, 1939). Em específico, relativamente à Pedagogia:

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 (Ferreira, 2022, p. 641).

O Curso de Didática funcionava como um apêndice aos cursos de bacharelado e está composto por seis disciplinas, metade delas da área de Fundamentos da Educação (Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação e Psicologia da Educação), uma disciplina de Administração Escolar e duas de Didática (Geral e Especial) distribuídas em um ano de curso (Brasil, 1939). Na prática, para os egressos do Curso de Pedagogia, bastaria cursar as disciplinas de Didática, pois as demais já integravam os componentes do bacharelado. Mesmo sendo uma licenciatura, não conta a exigência de Estágio, entendendo-se que, especificamente para a Pedagogia, bastaria complementar a formação assentada nos Fundamentos da Educação com os conhecimentos de Didática. No bacharelado em Pedagogia, por sua vez,

O desenho curricular é [também] prescritivo quanto ao elenco de disciplinas e quanto à sua distribuição ao longo dos três anos [...] dispostas em blocos de cinco componentes anuais. O curso situa a maior parte de seus componentes na área de Fundamentos da Educação, que alcançam 66,7% da oferta [...] Também constam disciplinas específicas sobre a escola e o sistema escolar, sendo uma de Administração Escolar, ofertada no 2º e no 3º ano, e outra de Educação Comparada, no 3º ano, que alcança 20% do cômputo geral. Por fim, uma disciplina de Complementos de Matemática, ofertada no 1º ano, e outra de Estatística, no 3º ano, que representa 13,3% da oferta curricular (Lima; Carvalho, 2024, p. 5).

Por isso, se pode afirmar haver, desde aquele início do Curso, um distanciamento entre a Pedagogia como ciência e a Didática, colocando esta ao lado da Pedagogia, sem resguardar que não se apresentavam como áreas equivalentes. Como se pode ver na organização curricular,

[...] em um quadro de referências sustentado pela lógica da ciência moderna, a Pedagogia ou se configuraria como uma tecnologia prescritiva da prática, com forte apelo normatizador, ou nem sequer ocuparia espaço como campo de conhecimento produzido por meio de atividade investigativa sistemática, metódica e intencional (Pimenta, 2021, p. 12).

O Curso de Pedagogia mantém-se como bacharelado e com a licenciatura como complemento até 1969, logo após a Reforma Universitária ocorrida em 1968, já na Ditadura Militar (1964-1985). Depois disso, o Curso de Pedagogia, acompanhando os momentos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos brasileiros, ajustou-se às demandas educacionais, passando a ser ofertado somente como licenciatura. Observa-se, nesse processo, “[...] que o curso estava à mercê das decisões externas à sua própria autoconstrução” (Ferreira, 2022, p. 642).

Em sua proposta e efetivação, não se evidenciava uma perspectiva epistemológica que estivesse na base das propostas de curso e mesmo das políticas educacionais.

Asi falamos de distintos modelos pedagógicos, com maior ou menor ressonancia segundo o seu contexto de formulación e contexto e tempo de processamento, modelos com traxectoria histórica, com incidencia social e internacional diferente, ás veces coincidentes contemporaneamente e nalgunha medida complementarios, outras veces contraditorios e francamente opostos entre sí, no punto de ser incorrecto dicir que até um ponto histórico chega un modelo que, de seguido é substituído por outro<sup>6</sup> [...] (Rico, 2005, p. 14).

Outra importante etapa na historicidade do Curso de Pedagogia brasileiro aconteceu com a exposição do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251, de 11 de abril de 1962, escrito por Valnir Chagas. Este documento prescreveu um currículo mínimo e a quantidade de horas-aula para o bacharelado. Definiu, ainda, que o Curso de Didática poderia ser cursado de modo concomitante, não sendo mais necessário aguardar a conclusão do bacharelado. O Parecer expôs a inconsistência do Curso no que se referia à sua finalidade, indagando subjacentemente sobre sua necessidade ou não no contexto do Ensino Superior (Brasil, 1962).

A Reforma Universitária de 1968, Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, separou o Curso da Faculdade de Filosofia, alocando-a nas Faculdades ou Centros de Educação. Na continuidade, uma etapa a mais nesta historicidade foi a publicação da Resolução do Conselho Federal de Educação nº 02, de 12 de maio de 1969, que promulgou um currículo para o Curso, com uma base comum de estudos e uma parte diversificada, dedicada às habilitações pedagógicas, além da carga-horária total, prevista em 2.200h. Nesse novo desenho, previa a Didática como componente obrigatório, que no modelo anterior funcionava como uma seção específica e complementar. Estabeleceu que o Curso seria somente licenciatura, extinguindo formalmente o bacharelado, mas não evidencia a docência como foco formativo, uma vez que se dedicaria à formação de especialistas, nas chamadas habilitações pedagógicas: Supervisão, Administração e Inspeção Escolar, além de Orientação Educacional. O curso ainda facultava a docência nas disciplinas e atividades práticas do Curso Normal, mais tarde sucedido pelo curso de Magistério.

---

<sup>6</sup> “Assim falamos de modelos pedagógicos diferentes, com maior ou menor ressonância segundo ou segundo contexto de formulação e contexto e tempo de processo, modelos com trajetória histórica, com incidência social e internacional diferente, por vezes coincidentes contemporaneamente e em nenhuma medida complementares, outras vezes contraditórios e francamente opostos entre si, não é errado dizer que vinculei um ponto histórico a um modelo que foi então substituído por outro” (Tradução nossa).

### **3.2 O curso de Pedagogia em seu processo de maturação e expansão (1970 a 2000)**

A universalização do sistema escolar no Brasil exigiu mais cursos de Pedagogia e o período que vai da década de 1970 em diante e seguintes revelaram expansão da quantidade desses cursos. Havia falta de professores graduados e, por sua vez, a oferta do Curso era relativamente simples, na medida em que se aproveitavam professores de áreas específicas e não de pedagogas(os) para trabalhar com Psicologia, Administração, Economia, Biologia, História, entre outras áreas do conhecimento aplicadas à Educação. Tratou-se de uma expansão conectada à realidade econômica e social, amparada pelo momento político materializado no Estado Civil e Militar (1964-1985), que sustentou demandas e alternativas, entre as quais

[...] 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).

Essa expansão da oferta, mesmo sem um planejamento, por ser ampliada, atingiu todas as regiões do país.

Nos anos 1980, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), resultante desse movimento social, assim como autores e defensores da Pedagogia, divulgaram ações visando à reestruturação dos cursos de Pedagogia, ao ponto de o CFE facultar a possibilidade de habilitações. Doravante, o Curso permaneceu licenciatura, egressando os(as) especialistas da Educação e professores(as) do Curso Normal.

Outro fenômeno correlato é a Educação a Distância (EaD) instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Esta Lei prevê que “[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, Art. 80). Daquele momento em diante, os cursos de licenciatura, em especial os de Pedagogia passaram a ser ofertados também à distância, inicialmente de maneira tímida e, logo, em crescimento vertiginoso de quantidade de cursos, como se evidenciará com dados na próxima seção. Nesta, argumentar-se-á sobre o curso de Pedagogia em seu estágio mais recente, visto como síntese de uma historicidade de imprecisões quanto a seus objetivos e ao entendimento de ciência.

### **3.3 O curso de Pedagogia em busca de sua sustentação epistemológica (a partir de 2001)**

O advento do século atual para o Curso de Pedagogia foi impactante. A Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, não menciona o Curso, mas é fértil na aplicação do adjetivo pedagógica/pedagógico (Brasil, 2002). Somente em 2006, são publicadas diretrizes específicas para os cursos de Pedagogia no Brasil, com a Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. Esta descreve as características necessárias ao projeto pedagógico de Curso, estabelecendo quantidade de horas/aula, organização curricular além de determinar que a docência seja a centralidade da licenciatura em Pedagogia.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006a, art. 2º).

Em decorrência, a formação dos especialistas em Educação, deixou de ter objetivo destacado nos cursos de Pedagogia. Ainda, ficou subsumida à noção de docência, conforme expressa o texto legal: “As atividades docentes **também** compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” (2006a, Art. 4º, §1º- grifo nosso), considerando as atividades educacionais em espaços escolares e não escolares. Todavia, destaca-se que a imposição, por meio da política educacional, da docência como centralidade do curso, enfrentou resistências acadêmicas, como bem registram, por exemplo, os textos escritos por autores como Libâneo (2006); Portelinha (2015); Pimenta e Severo (2021); Ferreira (2022); Lima e Carvalho (2024).

É preciso considerar que o texto da LDBEN de 1996 já havia criado essa desvinculação da formação de especialistas em educação com o Curso de Pedagogia, antes atrelada com o modelo das habilitações pedagógicas, prescrito em 1969. A esse respeito, o texto da LDB de 1996 estabelece que:

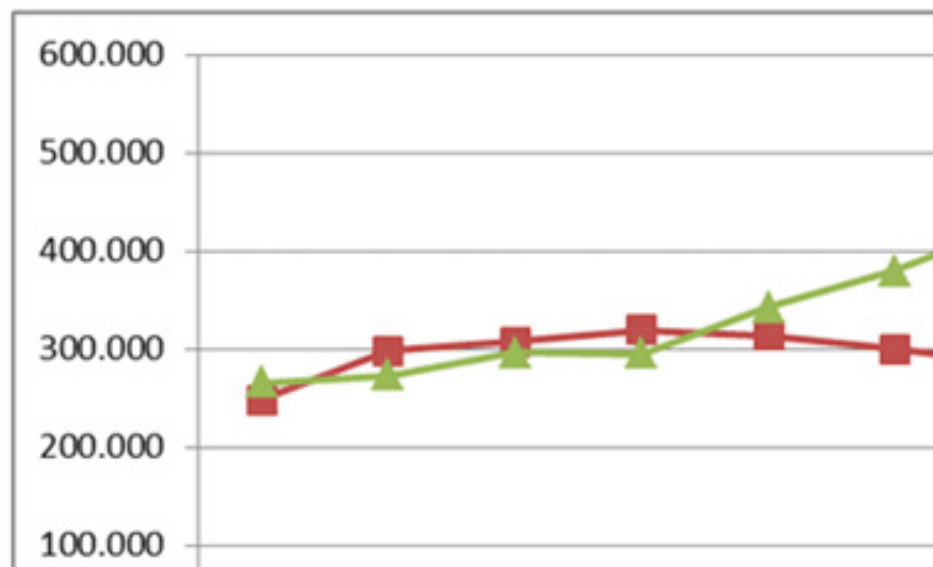
A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia **ou em nível de pós-graduação**, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, Art. 64, grifo nosso).

A formação de especialistas continua vinculada ao curso de Pedagogia, ainda que secundarizada no processo formativo e atrelada a uma noção ampliada de docência como fundamento do trabalho das(os) pedagogas(os). O texto da LDBEN passa a considerar que essa formação também pode ser obtida pontualmente em cursos de especialização, desvinculados do curso de Pedagogia, por qualquer licenciado(a).

Nesse mesmo ano, em 8 de junho de 2006, foi oficializada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, tendo em vista, especialmente, atender o que disposto nos art. 80 e 81 da LDBEN, com a finalidade centrada no “[...] desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (Brasil, 2006b, Art. 1º). Após aquele momento, as instituições universitárias públicas promoveram a oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica na modalidade EaD. A procura por esta modalidade cresceu

exponencialmente no país, enquanto que, referente ao curso presencial, decaiu, como demonstram os dados do gráfico 01.

**Gráfico 01–Evolução** da quantidade de matrículas no Curso de Pedagogia do Ensino Presencial e da EaD em Instituições públicas e não-públicas



**Fonte:** Moraes (2020), com base em Brasil (2019).

Os cursos centraram sua proposta na formação de professores para Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Curso Normal, ações pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica e em outros assuntos relativos à Pedagogia. Com isso, atenderam aos dispositivos da Resolução CNE/CP nº 01/2006 (Brasil, 2006a), antes mencionada.

Mais recentemente, a partir de 2017, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu princípios para a formação de professoras(es) da Educação Básica, entre eles, as(os) pedagogas(os). Materializou-se sob o texto da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), descrevendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Sobre o texto dessa política educacional, assim se pronunciou Selma Pimenta:

A Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC Professores), documento homologado pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2019, normatiza uma orientação formativa que retrocede na compreensão sobre a especificidade do campo epistemológico e formativo da Pedagogia. Ao não utilizar a nomenclatura de Pedagogia para os cursos superiores de formação de professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e sem qualquer referência à natureza do pedagógico o documento privilegia um enfoque neoficientista de competências que se impõem à perspectiva crítico-progressiva da Ciência da Educação, suggestionando, em especial, que esses cursos podem, simplesmente, receber outras denominações, o que levaria a isso à extinção do curso de Pedagogia na forma pela qual conhecemos reeditando a experiência dos Cursos Normais Superiores (Pimenta, 2021, p. 12).

Essa Resolução, ainda a ser amplamente aplicada na organização dos cursos de Pedagogia brasileiros, porém, em vigor a partir de 2 de janeiro de 2024, quando foi publicada a Resolução CNE/

CP nº 01, de 2 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024), alterando leis anteriores e implementando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC–Formação), não suplantou as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia no Brasil–Resolução nº 01 (Brasil, 2006a). Todavia, como antecipa Pimenta (2021), encaminha alternativas até mesmo para que fossem sumariamente excluídos.

Desse modo, acredita-se que, ao retomar-se essas compreensões do Curso e da Pedagogia, observa-se uma historicidade pautada pela alternância de sentidos, os quais contribuíram também para currículos diferenciados: a) bacharelado: visando à educação dos técnicos em Educação; b) licenciatura: objetivando professores para a Educação Básica. Em ambos, a ausência da expressão de um conceito de Pedagogia que articulasse qualquer proposta curricular, seja como ciência, ciências, prática, prática e teoria, práxis etc.

## | O CURSO DE PEDAGOGIA E OS ASPECTOS PROFISSIONAIS

A breve análise histórica do Curso indica uma indefinição epistemológica e a busca de respostas à pergunta: quem são as pedagogas(os) e em que trabalham? No âmbito do senso comum, sobretudo após as Diretrizes para os Cursos de Pedagogia no Brasil, Resolução CNE/CP nº 01/2006 (Brasil, 2006a), observam-se referências ao trabalho com o cuidado e a educação de crianças, restringindo-se a este; à interdependência com a Psicologia, confundindo-se com esta; ao trabalho na gestão educacional<sup>7</sup>.

Andar na contramão do senso comum implica aderir a um conceito que oriente o Curso desde sua proposta até o trabalho realizado pelas (os) profissionais após a conclusão. Assume-se que Pedagogia é a ciência da Educação. Um curso nessa perspectiva visa à educação de cientistas que estudam, planejam, realizam o trabalho pedagógico. A partir desta compreensão,

[...] propõe-se que o trabalho dos professores, ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, **só possa ser entendido como trabalho pedagógico**, imerso em um contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e no qual os sujeitos agem em condições sociais, políticas. Entretanto, ainda que esteja imerso nas relações capitalistas, o trabalho pedagógico, por suas características, apresenta possibilidades de o sujeito trabalhador ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e movimentar-se humanamente com ele, uma vez que uma matéria-prima é a linguagem (Ferreira, 2018, p. 605, grifo dos autores).

O pedagógico do trabalho diz respeito a essa cientificidade no estudo do fenômeno educacional. Marques (1996) descreve três unidades constitutivas da Educação e, por este motivo, do trabalho dos cientistas: **a) o cognitivo e instrumental**, capaz de garantir uma intervenção relativa aos fenômenos educacionais; **b) o hermenêutico**, centrado na interpretação, na análise dos sentidos

---

<sup>7</sup> Conforme pesquisa realizada pelo Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em 2023 e 2024, foram entrevistadas pessoas, nas ruas, aleatoriamente, e a elas, após se identificarem quanto à profissão, grau de estudos e idade, se perguntava o que sabiam sobre o Curso de Pedagogia. As respostas, sem um preparo anterior, autênticas, indicaram as mais diversas possibilidades: desde o não saber do que se tratava, até o trabalho de psicólogo. Tais respostas estão sendo analisadas e haverá uma sistematização sob a forma de artigo.



do contexto e das ações; c) **o crítico**, permitindo o agir relativo ao fenômeno. Lê-se essas unidades também como critérios para avaliar-se um curso de Pedagogia: ao concluí-lo, as(os) acadêmicas(os), investidas (os) do lugar de cientistas da Educação, sentem-se em condições de estudar, propor, interpretar, agir em relação aos fenômenos educacionais? E o saudoso autor finaliza seu argumento, apontando elementos que confluem para a compreensão de por que a Pedagogia é a ciência da Educação:

[...] não apenas no aspecto epistêmico de um sujeito que projeta seu mundo para realizá-lo. Trata-se, muito mais, de perceber o processo da educação hermeneuticamente presentificado no contexto sociocultural específico de sua atuação concreta e relançado para a superação de si mesmo no sentido radical da emancipação humana. Subjaz a tudo isso o tratamento pedagógico dos desafios da educação na dimensão da interlocução dos saberes (Marques, 1996, p. 59).

O trabalho na Educação, por ser pedagógico, adota atributos que o demarcam e diferenciam: a) a intencionalidade, o que lhe garante ser político por excelência; b) é autoral. Deste modo, destaca-se que “[...] somente é pedagógico por resultar de um projeto próprio, que articula crenças, experiências, fazeres selecionados pelo sujeito” Ferreira (2018, p. 602). A autora refere a “projeto pedagógico individual”, esclarecendo “ser dialeticamente construído entre o individual e o coletivo, referendando-se e consubstanciando-se coletivamente” (Ferreira, 2018, p. 602); c) coaduna-se com um contexto histórico, político, social, cultural e econômico (Ferreira, 2018). Então, reafirma-se como trabalho complexo, possível de ser amparado por uma ciência, cujos métodos, formas, substratos e conhecimentos potencializem o cientista da Educação.

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

O texto objetivou abordar a Pedagogia como ciência, curso e profissão, inserindo aspectos para que, diante da percepção de uma perda de *status* acadêmica, propor compreensões visando a articular descrições em prol de uma ciência da Educação. Para tanto, recuperou-se a historicidade do Curso e, conseqüentemente, da própria Pedagogia, no Brasil, colocando em relevo indicativos de uma oscilação de sentidos contribuintes da imprecisão, acirrada em alguns momentos históricos, quando se trata de afirmar qual a finalidade deste curso.

Porém, não se refere tão-somente a narrar e denunciar, mas a anunciar possibilidades: acredita-se na Pedagogia como ciência da Educação, cujo objeto, o fenômeno educacional demanda estudos aliando esta ciência com outras, convocadas a partir da especificidade do objeto (Ferreira, 2022). Nessa perspectiva, potencializa-se o Curso e apresenta-se um caminho: centrá-lo na ciência, a Pedagogia, e, com base nela, abordar os múltiplos aspectos do fenômeno estudado.

Nesses termos, visualiza-se um futuro para a Pedagogia e para o curso correspondente, qual seja, o de ser o *locus* de estudo, o que inclui pensar nas egressas e egressos, como cientistas da Educação, portanto, referências para a análise, o planejamento, a realização e a avaliação do trabalho pedagógico nos espaços escolares e para além deles. Assim constituída, a Pedagogia torna-se precisa, localizada espaço-temporalmente, e, por que não, referência para as demais licenciaturas.

## REFERÊNCIAS

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: Vol. III–Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 68-76.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. [1939]. 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 maio 2024.

BRASIL. Conselho Federal De Educação–CFE. **Parecer nº 251/1962**. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF, nº 11, p. 59-65, 1963. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1150>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. [2002]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. [2006a]. 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 em: 19 maio 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil–UAB. [2006b]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm) Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, 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). [2019]. 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 em: 16 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024**. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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). [2024]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=254451-rcp001-24&category\\_slug=janeiro-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254451-rcp001-24&category_slug=janeiro-2024&Itemid=30192) Acesso em: 21 maio 2024.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 125-142.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? **Educação e Realidade**, n. 43, v. 02, p. 591-608, abr./jun., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2024.

FERREIRA, Liliana Soares. **Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

FERREIRA, Liliana Soares. “Pedagogia, está presente? Ausente, Professora!”: Os sentidos absentes de pedagogia nas políticas educacionais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 27, p. 636-654, out. 2022.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1974.

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

LIMA, João Francisco Lopes de; CARVALHO, Juscineia dos Santos Delfino de. O curso de Pedagogia no Brasil e a formação do pedagogo em perspectiva histórica. **Debates em Educação**, Maceió, v. 16, n. 38, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16165>. Acesso em: 31 maio 2024.

MARQUES, Mário Osório. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1996.

MORAES, Heraldo Barros. A expansão do Curso de Formação de Professores na Modalidade da EAD e presencial no Brasil (2000 – 2018). **Revista Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 05, n. 12, p. 127-153, dez. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/expansao-do-curso>. Acesso em: 21 maio 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tXrLcgJxZPSV4n47WPzgpqxq/#>. Acesso em: 20 maio 2024.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **A Pedagogia nos Cursos de Pedagogia: teoria e prática pós Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

RICO, Antón Costa. Modelos pedagógicos, códigos curriculares e sociedades em perspectiva histórica. *In*: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. (orgs.) **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas: Editores Associados, 2005. p. 09-66.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia**: teoria e história no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2008.

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

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 2008.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Profissão de pedagogo(a) e a escola pública. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez, 2021. p. 16-38.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). 2. reimp. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

TOURIÑAN LÓPEZ, Jose Manuel. Imagen social de la Pedagogía. La Pedagogía del futuro y el futuro de la Pedagogía. *In*: CAÑELLAS, Antonio J. Colom *et al.* **La Pedagogía hoy**. Santiago de Compostela: Andavira Ediciones, 2018. p. 115-135.

#### COMO CITAR — APA

Ferreira, L. S., Severo, J. L. R., Castaman, A. S., & Lima, J. F. L. de (2024). O campo da Pedagogia: aspectos teóricos, formativos e profissionais. *PARADIGMA*, XLV(Edición Temática 1), e2024001. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024001.id1546>.

#### COMO CITAR — ABNT

FERREIRA, Liliana Soares; SEVERO, José Leonardo Rolim; CASTAMAN, Ana Sara; LIMA, João Francisco Lopes de. O campo da Pedagogia: aspectos teóricos, formativos e profissionais. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLV, Edición Temática, n. 1, e2024001, Set., 2024. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024001.id1546>.