

A história da pesquisa no curso de pedagogia: Indícios, Proposições e Exigências Legais

PEREIRA, Aires, Ana Maria¹

FÁTIMA, Garcia, Maria de²

Resumo

A partir de um recorte histórico, este ensaio discute o elemento pesquisa nos cursos de Pedagogia, desde a sua gênese, em 1939, até a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 2006. É um ensaio produzido por meio da apreciação bibliográfica e documental, tendo a metodologia compreensiva (KAUFMANN, 2013) como suporte para o entendimento dos discursos, os quais abrigam sentidos diversos. A universidade brasileira nasceu na década de 1930, com vocação e natureza para a prática da cultura geral, da investigação científica e da formação profissional (DECRETO n. 19.851/1931). A Faculdade Nacional de Filosofia, lugar de origem do curso de Pedagogia, também apresentou essa vocação (DECRETO-LEI n. 1.190/1931), mas não incluiu a pesquisa no currículo do curso. Essa contradição provocou um ruído histórico, tanto que, em 1962, a pesquisa surge como disciplina optativa no curso de Pedagogia (PARECER n. 251/1962), sofrendo interrupção seis anos depois, com a implantação da ditadura militar. Essa interrupção, também se fez ruidosa até os anos de 1980, quando ressurgiram, por força da abertura política e dos movimentos de educadores, as reflexões e embates sobre a formação docente. Os educadores, através da ANFOPE, materializaram novas proposições formativas e conferiram à pesquisa, juntamente com a docência e a gestão, a condição de princípio formativo e identidade do curso. A pesquisa se concretizou legalmente com as DCN-CP (RESOLUÇÃO n. 01/2006).

Pesquisa. Universidade. Curso de Pedagogia.

Resumen

A partir de un recorte histórico, este ensayo discute lo elemento pesquisa en los cursos de Pedagogía, desde su génesis, en 1939, hasta la promulgación de las Diretrizes Curriculares Nacionais para los cursos de Pedagogía, en 2006. Es un ensayo producido por medio de la apreciación bibliográfica y documental, teniendo la metodología comprensiva (KAUFMANN, 2013) como soporte para el entendimiento de los discursos, los cuales abrigan sentidos diversos. La universidad brasileña nació en la década de 30, con vocación e naturaleza para la práctica de la cultura general, de la investigación científica y de la formación profesional (DECRETO n. 19.851/1931). La Faculdade Nacional de Filosofia, lugar de origen del curso de Pedagogía, también ha presentado esa vocación (DECRETO-LEI n. 1.190/1931), pero no ha incluso la pesquisa en el currículo del curso. Esa contradicción ha provocado un ruido histórico, tanto que en 1962, la pesquisa ha surgido como disciplina optativa en el curso de Pedagogía (PARECER n. 251/1962), sufriendo una interrupción seis años después, con la implantación de la dictadura militar. Esa interrupción también se hizo ruidosa en hasta los años 1980, cuando resurgirán, por la fuerza de la abertura política y de los

¹ Doutora em Educação e professora associada do Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó/UFRN. E-mail: ana.aires.m@gmail.com.

² Doutora em Educação e professora associada do Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó/UFRN. E-mail: maria_defatima@yahoo.com.br.

movimientos de los educadores, las reflexiones y embates acerca de la formación docente. Los educadores, a través de la ANFOPE, materializan nuevas proposiciones formativas e confieren a la pesquisa, juntamente con la docencia y la gestión, la condición de principio formativo e identidad del curso. La pesquisa se ha concretado legalmente con las DCN-CP (RESOLUÇÃO n. 01/2006).

Pesquisa. Universidad. Curso de Pedagogía.

1 O ponto de partida

A pesquisa, como componente curricular e processo de produção de conhecimento nos cursos de Pedagogia, é histórica. Sua presença dá sinais nas finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia, lugar de origem do curso, em 1939, mas fez-se silêncio no âmbito do currículo, quando o curso entrou em vigor (DECRETO-LEI n. 1.190/1939). Essa contradição, no entanto, projetou a sua ascendência, tanto que, após a outorga da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 4.024, em 1961, a nova regulamentação do curso de Pedagogia, parecer n. 251, de 1962, a pesquisa desponta como disciplina optativa no currículo do curso. Contudo, em 1968, após a promulgação da Lei n. 5.540, imposta pelos militares no poder, a pesquisa sofreu um revés e permaneceu por mais de 20 (vinte) anos no ostracismo, até a redemocratização do Brasil.

Com o início da redemocratização, a partir do final da década de 1970, ressurgiu o debate epistemológico e a luta política dos educadores e educadoras em torno da emergência de novas políticas com vistas à reformulação dos cursos de formação de professores e professoras, sobretudo, dos cursos de Pedagogia. A pesquisa renasce no âmbito das proposições formativas e curriculares do movimento dos educadores.

Tal fato ocorreu, quando os próprios profissionais da educação, através das suas Instituições de Ensino Superior e associações político-científicas, sobretudo, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), assumiram a urgência de rever as estruturas curriculares que traduziam a concepção desenvolvimentista de educação, sob os princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade, fundamentos da Lei n. 5.540/1968, sancionada pelos militares.

Na atualidade, a pesquisa se apresenta como princípio formativo, como eixo da relação teoria-prática e como componente curricular nas normativas e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCN-CP), aprovadas pela Resolução n. 01/2006. Tal Resolução atribui que, na construção dos currículos dos cursos de Pedagogia, os perfis profissionais se apresentam mais críticos, reflexivos e comprometidos com a produção e a difusão do conhecimento na área da educação.

A orientação é torná-la componente fundamental da formação e da prática profissional dos pedagogos e pedagogas. Essa tendência de formação docente expressa uma configuração epistemológica, cuja origem e evolução devem ser buscadas e compreendidas, como aponta Nobert Elias (1998), a partir da constituição das teias de interdependências históricas, por vezes dilemáticas, que demarcaram os cursos de licenciaturas, em particular, os cursos de Pedagogia, no Brasil. A compreensão de uma configuração histórico-social, segundo Elias, não ocorre quando realizamos o estudo de um fenômeno de forma isolada. Nesse sentido, para se compreender a emergência da pesquisa nos cursos de Pedagogia, é preciso considerar as suas interdependências históricas e dilemáticas.

Este é o propósito deste ensaio: configurar a história da pesquisa nos cursos de Pedagogia no Brasil, desde a sua gênese, em 1939, até a promulgação das DCN-CP, em 2006. Partimos do pressuposto que o embrião desse modelo configuracional habita as primeiras proposições curriculares oficiais do curso e avança, ruidosamente imbricado nas suas próprias contradições.

Para o alcance desse propósito, apoiamos-nos em fontes documentais e bibliográficas, como o Decreto-Lei n. 1.190/1939, o Parecer n. 251/1962, o Parecer n. 252/1969, a Resolução n. 02/1969, os documentos finais dos Encontros Nacionais da ANFOPE e a Resolução n. 01/2006, que trata das DCN-CP. Também trabalhamos com autores que discutem a história da educação, o curso de Pedagogia e a pesquisa. Entre eles, Aires (2001, 2009), André (1997), Brzezinski (1996, 2000), Chaves (1980), Freire (1996), Franco (2003, 2012), Libâneo (1998), Macedo (2001), Pimenta (1998), Romanelli (1986), Silva (2001, 2007), Silva (1999).

Assim, a partir das reflexões e interpretações produzidas pela leitura documental e bibliográfica, o ensaio se organizou. Essa forma de produção de um objeto, no campo da educação, diferenciam-se pelas fontes. No exame documental, predominam as fontes primárias, autênticas, acervos relacionados a objetos legais, estatísticos, discursivos e propositivos no âmbito dos sistemas de ensino, instituições educativas, associações e entidades de educadores, repartições públicas, entre outros. Nossas escolhas foram os objetos legais oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da ANFOPE.

A análise bibliográfica, por se reportar diretamente às produções dos autores sobre um determinado tema, caracteriza-se pela atribuição de sentido do que os outros veem e compreendem a respeito do tema. Ela também é fundamental para saber o que já foi produzido e publicado, a exemplo da construção do estado da arte, além de impulsionar ideias e amadurecimento do pesquisador/pesquisadora em termos de conhecimento.

O tratamento das informações, aconteceram sob o amparo da metodologia compreensiva, proposta por Kaufmann (2013). Essa forma de

construção de um objeto parte do pressuposto de que todo discurso comunicativo, escrito, oral e simbólico, abriga sentidos diversos que convém serem desvelados e expostos, com a finalidade de tornar conhecido e compreendido o fenômeno, seu contexto e sua história.

Para efeitos de organização do ensaio, o leitor encontra dois tópicos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro tópico aborda a pesquisa, da gênese do curso de Pedagogia até os anos de 1970. O segundo versa sobre as proposições da ANFOPE e sobre as DCN-CP. Nas considerações finais, procuramos responder a indagação feita, na introdução, sobre o elemento pesquisa na história do curso de Pedagogia no Brasil.

2 O silêncio ruidoso da pesquisa no curso de pedagogia: o Decreto-Lei n. 1.190, o Parecer n. 252 e a Resolução n. 02

Os anos de 1930, no Brasil, foram marcados por grandes movimentações políticas e ideológicas e por um acentuado desenvolvimento econômico, impulsionado pela substituição das importações³. Esse cenário, sobretudo o econômico, de emergência da industrialização e de uma das suas maiores consequências, o processo de urbanização, impõe pensar a educação como um horizonte para o desenvolvimento nacional, portanto, como promotora de recursos humanos para tal fim (ROMANELLI, 1986).

Em 1931, sob esse escudo nacional-desenvolvimentista, o governo de Getúlio Vargas proclamou, através de vários Decretos⁴, as grandes linhas da reforma educacional brasileira, em todos os níveis. Pela primeira vez, no Brasil, uma reforma alcançava, formalmente, todo o território nacional⁵, sob a tutela do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo primeiro titular foi o professor Francisco Campos⁶.

Nesse processo de reformas, estava o Ensino Superior, até então estruturado sob a égide das instituições isoladas de ensino superior. Foi a partir do Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, que o sistema universitário brasileiro passou a ser definido por uma concepção de ensino mais integrado e de caráter cultural, científico e profissional, conforme aponta o Art. 1º do Decreto n. 19.851/1931, também denominado de Estatuto das Universidades Brasileiras:

³ A substituição das importações se deu em decorrência da crise mundial de 1929, quando o Brasil fortaleceu a produção industrial de bens de consumo, anteriormente importados (FREITAG, 1980).

⁴ Decreto n. 19.850/1931, criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto n. 19.851/1931, dispôs sobre a organização do ensino superior; Decreto n. 19.852/1931, tratou da organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto n. 18.890/1931, tratou da organização do ensino secundário; Decreto n. 19.941/1931, 4 Restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas; Decreto n. 20.158/1931, organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador; Decreto n. 21.241/1932, consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.

⁵ Segundo Romanelli (1986, p. 60-61), a expansão da demanda escolar somente se realizou, de fato, nas regiões onde se intensificou a produção capitalista, com isso, o ensino se efetivou de forma desigual no território nacional, gerando defasagens históricas.

⁶ Maiores detalhes em Romanelli (1986).

O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nivel da cultura geral, *estimular a investigação científica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos*; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo tecnico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (*sic*) (grifo nosso).

É possível afirmar, com base nas finalidades do Decreto, que a universidade no Brasil nasceu legalmente com vocação e natureza para a prática da cultura geral, da investigação científica e da formação profissional. Entretanto, no que se refere aos estudos pedagógicos e à pesquisa em educação, houve um relaxamento, em função da correlação de forças entre a elite política, a igreja católica e os movimentos da intelectualidade brasileira.

Os embates foram motivados, principalmente, pelas ações da Associação Brasileira de Educação (ABE), responsável pelas Conferências Nacionais de Educação (CNE) e pela elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, cujas ideias defendiam um novo sentido para a educação, baseado na democratização escolar e na modernização dos métodos pedagógicos (BRZEZINSKI, 2000).

Nesse contexto, mas já no âmbito totalitário do Estado Novo⁷, com a universidade ainda engatinhando, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, em 1937, com o propósito de “ser a medula do sistema, tendo por objetivo a formação de professores para o magistério secundário e a realização de altos estudos desinteressados e a pesquisa” (ROMANELLI, 1986, p. 132-133).

Tal faculdade, a partir do Decreto-Lei n. 1.190, editado em 1939, passou a se chamar Faculdade Nacional de Filosofia e foi reestruturada em Secções para abrigar os cursos de graduação. Foram criadas 04 (quatro) Secções Fundamentais, com 11 (onze) cursos, e 01 (uma) Secção Especial, com 01 (um) curso. As Secções Fundamentais foram: Secção de Filosofia, com 01 (um) curso; Secção de Ciências, com 06 (seis) cursos; Secção de Letra, com 03 (três) cursos; e Secção de Pedagogia, com apenas o curso de Pedagogia. A Secção Especial, denominada de Didática, também abrigou apenas 01 (um) curso, o de didática, única licenciatura responsável pela formação docente.

Como vemos, a licenciatura, nesse contexto ditatorial, afirmou-se a partir de um curso de didática, organizado como apêndice do bacharelado, conforme mostra o Art. 49, do Decreto-Lei, quando preceitua que “*ao bacharel, diplomado [...], que concluir regularmente o curso de didática [...] será conferido*

⁷ Para Romanelli (1986), há divergências sobre o que representou o “Estado Novo”, mas é possível afirmar que foi um golpe na política de compromisso assumida junto aos grupos de interesses que caracterizaram o governo revolucionário de Getúlio Vargas, em seus primeiros anos.

o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado”. A licenciatura nasceu facultada a todos os estudantes que concluíssem o bacharelado, em qualquer área, por justaposição. Essa organização ficou conhecida como “modelo 3 + 1”, porque se procedia a formação do técnico-bacharel, em 03 (três) anos, para, posteriormente, formar-se professor/ professora, em apenas 01 (um) ano, no curso de didática.

Nesse modelo organizacional, o campo de atuação dos pedagogos/pedagogas bacharéis ficou restrito aos “cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação” (Art. 51, Decreto-Lei 1.190) ou ao “preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou entidades particulares”, sendo, este último, previsto legalmente para todos os licenciados, em qualquer área, após o curso de Didática.

Além desses dilemas, o bacharelado em Pedagogia, mesmo com a finalidade de preparar os técnicos em educação para atuar, sobretudo no MEC, ficou divorciado da pesquisa. A estrutura curricular do curso, tal como pode ser observado no Art. 19, do Decreto-Lei 1.190, não continha componente voltado para o campo da pesquisa, os quais beneficiaram também a licenciatura:

Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação: *Primeira série*: 1. Complementos de matemática. 2. História da filosofia. 3. Sociologia. 4. Fundamentos biológicos da educação. 5. Psicologia educacional. *Segunda série*: 1. Estatística educacional. 2. História da educação. 3. Fundamentos sociológicos da educação. 4. Psicologia educacional. 5. Administração escolar. *Terceira série*: 1. História da educação. 2. Psicologia educacional. 3. Administração escolar. 4. Educação comparada. 5. Filosofia da educação.

Pelo Art. 19, a pesquisa ficou silenciada, no âmbito da estrutura curricular, não se constituindo em preocupação efetiva para a formação no curso de Pedagogia. No entanto, este mesmo Decreto-Lei que instituiu a Secção e o curso de Pedagogia, no seu Art. 1º, atribuiu que a pesquisa era uma das finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia, conforme o exposto:

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

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;

c) *realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino.* (BRASIL, 1939, p. 1, grifo nosso).

Observando a alínea “c” do Art. 1º, é possível afirmar que o curso de Pedagogia, na sua origem, tem a emergência da pesquisa, porque também a tem a Faculdade Nacional de Filosofia, naquilo que “constituam objeto de ensino” no âmbito da cultura. No entanto, a estrutura curricular trazia um contrassenso: formar o bacharel sem orientação para a pesquisa, bem como, conseqüentemente, o licenciado, através do curso de didática⁸. De todo modo, é verdadeiro afirmar que a produção da ciência no Brasil teve seu desenvolvimento atrelado à organização dos sistemas universitários, não sendo plausível tratar de um esquecendo o outro.

Isso também está manifesto na já citada Exposição de Motivos do Ministro da Educação e Saúde do governo Getúlio Vargas, professor Francisco Campos, em 1931. Ele afirmou que as finalidades da Reforma do Ensino Superior não tinham como propósito somente o ensino, mas também a pesquisa, conforme ele próprio menciona:

[...] sua finalidade transcende ao exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupação de pura ciência e de cultura desinteressada e teria duplo objetivo: de equipar tecnicamente as elites profissionais do país e de proporcionar ambientes propícios às vocações especulativas e desinteressadas, *cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura.* (CAMPOS, 1931 *apud* FÁVERO, 2003, p. 3 - grifo nosso).

O fato é que, do ponto de vista legal, o curso de Pedagogia, na sua gênese, ainda que não tenha apresentado componentes curriculares com vista a formação na e para a pesquisa, manifestou a possibilidade histórica para tal. Nesse sistema de formação, os estudos pedagógicos e a pesquisa educacional apresentaram indícios para a sua efetivação a partir das finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia. Somente a partir dessa perspectiva é possível afirmar que o curso de Pedagogia, desde a sua origem, deixou ecoar um silêncio ruidoso que fomentou, historicamente, o ingresso da pesquisa como componente curricular. Tanto é, que em 1962, quando o curso passou por modificações em virtude das novas regulamentações criadas com a promulgação da LDB n. 4.024/ 1961⁹, a pesquisa manifesta-se. Destacamos o

⁸ É importante registrar que o currículo do curso de Didática que formava o licenciado em Pedagogia, formação posterior ao bacharelado, era composto por 06 (seis) disciplinas, das quais 04 (quatro) também compunham o currículo do bacharelado. Nesse sentido, o licenciado em Pedagogia se formava cursando apenas 02 (duas) disciplinas, Didática Geral e Didática Especial.

⁹ Segundo Scheibe e Durlí (2011), esse contexto de modificações representou o pensamento pedagógico produzido nas décadas de 1940 e 1950 e foi fruto de uma ampla mobilização das forças democráticas e liberais contra a ordem autoritária do Estado Novo.

Parecer n. 251/1962, do Conselho Federal de Educação (CNE), que indicou o Currículo Mínimo Nacional¹⁰ para os cursos de Pedagogia, composto de uma Base Curricular Comum (BCC) e uma Parte Diferenciada.

Esse Parecer, incorporado à Resolução n. 62/1962, fixou a duração de 04 (quatro) anos para o curso de Pedagogia. Nos 03 (três) primeiros se cumpria a Base Curricular Comum, composta por 06 (seis) disciplinas de fundamentos: Psicologia da Educação, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar.

O quarto ano, obrigatoriamente, era dedicado ao estudo da didática¹¹ e da prática de ensino, juntamente com duas, também obrigatórias, disciplinas optativas, escolhidas entre 12 (doze) oferecidas, igualmente, por todas as Instituições de Ensino Superior no Brasil, a saber: Biologia, História da Filosofia, Estatística, *Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica*, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais da Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional.

É nesse contexto que observamos, pela primeira vez, na estruturação do curso de Pedagogia, um componente curricular de graduação que trata da pesquisa. O silêncio ruidoso advindo da década de 1930, cuja recomendação de pesquisa foi preconizada apenas nas finalidades do Decreto-Lei n. 1.190/1939, vira letra viva, ainda que através de uma única disciplina optativa: *Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica*. Sem discutir abordagem e filiação científica, tal disciplina torna-se legalmente componente curricular no curso de graduação em Pedagogia¹².

Em 1964, mais uma vez o processo de democratização no Brasil foi interrompido, dessa feita, através de um golpe militar. Passamos de um processo emergente de democratização, iniciado após a segunda Guerra Mundial, para um regime autoritário, imposto pelos militares e pactuado com parte da sociedade política brasileira e internacional. O modelo social e econômico implantado foi o desenvolvimentista, o qual exigia da educação uma formação ideológica baseada na racionalidade técnica e na instrumentalização para o mercado de trabalho, tendo como referência a Teoria do Capital

¹⁰ É o currículo rígido, planejado e prescritivo, de caráter nacional. Segundo Sacristán (1998, p. 111), “a ideia de um currículo mínimo comum está ligada a pretensão de uma escola também comum [...], frequentada por todos os alunos [...]. Partindo do fato de que em nossa sociedade existem diferenças culturais e desiguais oportunidades [...] socioeconômicas e culturais, a definição do núcleo curricular mínimo – ou de qualquer cultura normatizada – não é uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais, cujas experiências culturais extra escolares e suas expectativas de futuro conectam desigualmente com essa cultura comum e com o que fique fora dela”. Em síntese, é um currículo que desrespeita a diversidade cultural e funciona como ferramenta de controle do projeto de governo.

¹¹ Com o Parecer n. 251/1962, a Didática deixa de ser curso e passa a ser disciplina.

¹² Isso ocorre do ponto de vista legal, mas alguns cursos de Pedagogia espalhados pelo Brasil já continham, em suas estruturas curriculares, disciplinas voltadas para o campo da pesquisa.

Humano, desenvolvida por Schultz¹³, que teorizou uma relação direta entre educação e economia, atribuindo à primeira a capacidade de desenvolver a produtividade e eficiência da segunda. Nesse sentido,

Para a alta tecnocracia brasileira da ditadura militar, a tarefa que estava posta era a criação dos fundamentos de um sistema nacional de ensino, com base nos aparelhos estatais, que desse curso ao estabelecimento da organicidade entre educação e o aumento produtivo da economia nacional. Era necessário apetrechar o Estado nacional da capacidade de planejar a educação de acordo com os interesses socioeconômicos do mercado capitalista. (FERREIRA JUNIOR; BITAR, 2008, p. 6-7).

A Educação Superior, como não seria diferente, nesse contexto autoritário, passa a refletir o pensamento educacional tecnocrático dos militares. Essa proposta se confirma no conteúdo da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que trata da Reforma Universitária e “fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências”, tendo como base o ideário tecnicista, articulado ao modelo desenvolvimentista.

No trato com a pesquisa, a Lei n. 5.540/1968 estabelece, no Art. 1º, que “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário” e, no Art. 2º, que “o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (BRASIL, 1968, p. 1). Pela letra da Lei, a Educação Superior continua o lugar legítimo da produção da ciência, conforme definido no objetivo e reforçado pela ideia de que “o ensino superior [é] indissociável da pesquisa”. Entende-se, a partir do que está posto nos objetivos da Lei, que a pesquisa passaria a figurar como obrigatória no âmbito do ensino de graduação.

No entanto, a regulamentação do curso de Pedagogia, advinda com o Parecer n. 252 de 1969, incorporado à Resolução n. 02 de 1969, que determina os conteúdos curriculares e a duração dos cursos, silenciou em relação à . Tal legislação não contribuiu para minimizar a dicotomia no curso de Pedagogia, pelo contrário, referendou-a, quando alterou a formação do técnico em educação pela dos especialistas em educação, nas habilitações de Supervisão Escolar, Administração Escolar, Orientação Educacional, Inspeção Escolar e habilitação para o Magistério do 2º Grau.

¹³ SCHULTZ, T. W. *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. 250p.

O Parecer n. 252/1969 também aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, fixando o título de licenciado para todos os especialistas, em todas as habilitações. O Currículo Mínimo foi preservado no Núcleo Comum, contendo as disciplinas básicas do curso: os fundamentos da educação e a Didática, destinados à formação dos especialistas em educação. A Parte Diversificada ficou direcionada a habilitar os especialistas em suas áreas específicas de atuação, com disciplinas de caráter profissionalizante.

Esse currículo, ao extinguir as disciplinas optativas, deixou fora da pauta formativa do pedagogo/pedagoga o componente da pesquisa pedagógica, incluída na graduação através do Parecer n. 251/1962. Não se cogitou, no âmbito desse esquema desenvolvimentista dos governos militares, a manutenção do componente pesquisa na graduação, ainda que sua indicação fosse de orientação positivista. Note-se, mais uma vez, que a pesquisa, como componente curricular, ficou ausente da formação inicial no curso de Pedagogia, mesmo inscrita às finalidades da Lei e tendo tido uma primeira concessão através do Parecer n. 251/1962.

O silêncio ruidoso que historicamente fez irromper uma primeira disciplina de pesquisa no currículo do curso de Pedagogia, em 1962, sofreu um revés e permaneceu ausente da formação até os anos de 1990. A sonoridade do silêncio em relação à pesquisa, no curso de Pedagogia, durante os anos de educação tecnicista, foi suficiente para potencializar as discussões dos anos de 1980 e a sua efetivação nos currículos a partir dos anos de 1990. Com a redemocratização do país e o sepultamento da ditadura militar, os movimentos sociais de educação começaram a promover encontros e reflexões no intuito de gerar mudanças no sistema educacional brasileiro e na Educação Superior. Dentre as propostas de mudanças, estava a reestruturação da formação nos cursos de Pedagogia.

A crítica dos educadores à educação, à formação e ao currículo tecnicista e dicotômico das licenciaturas, entre elas, a Pedagogia, após a abertura política no Brasil, fez emergir uma frente de luta e de produção acadêmico-científica em torno da educação e da formação de professores¹⁴. Nessa luta, destaca-se o Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação (CONARFE), que, posteriormente, em 1990, passou a se chamar Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE).

3 A emergência da pesquisa no curso de pedagogia: o papel da ANFOPE e as DCN-CP

Como vimos no item anterior, o curso de Pedagogia foi problemático desde a sua origem, em 1939. Concebido num contexto de autoritarismo, no

¹⁴ Podemos citar: Cury (1979), Freire (1981), Mello (1982), Saviani (1983).

âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia, a sua proposta pedagógica destinou-se a formar bacharéis sem lhes possibilitar formação no campo da pesquisa. Apesar da ausência, a Lei de criação dessa faculdade incluiu a investigação científica como uma de suas finalidades. Foi após a promulgação da LDB n. 4.024/1961, e através do Parecer n. 251/1962, que a pesquisa tornou-se componente curricular optativo nos currículos dos cursos de Pedagogia, sendo extinta, poucos anos depois, pela proposta de Ensino Superior imposta pelos militares.

Mais uma vez, a pesquisa foi silenciada na formação inicial, embora tenha continuado a compor as finalidades da Educação Superior, agora a partir da Lei n. 5.540, de 1968, que fixou as normas de “organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e outras providências”¹⁵. Apesar da imposição do silêncio, o ruído continuou a ecoar, desta feita, já somada à concessão histórica de 1962, quando a pesquisa havia conquistado o *status* de componente curricular optativo.

Já a docência, na Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou-se a partir do curso de Didática. Esse modelo, que outorgou a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, sofreu mudanças na década de 1960, mas não superou a dicotomia. Como exemplo, podemos citar a formação dos especialistas, técnicos em educação, materializada de forma isolada da docência. Esse modelo de curso permaneceu até a década de 1980/90.

Contudo, no contexto progressivo da resistência ao “regime de exceção” imposto pelos militares e dos desafios com vistas à abertura política na década de 1980, os movimentos sociais e as entidades políticas e científicas se mobilizaram em todo o país e provocaram grandes debates e embates em torno da construção de posições e proposições favoráveis e fecundas à redemocratização do Brasil e à criação de novas políticas.

Nesse contexto de ação coletiva, os educadores reivindicavam melhores condições de trabalho, salário, carreira e investimento em estudos de inovação de teorias educacionais que oportunizassem inserir a educação brasileira nas

¹⁵ Ernâni Lampert, em seu texto “O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira”, indaga sobre por que o “Brasil, em pleno Regime Militar, introduziu a pesquisa como função básica da universidade quando esta foi praticamente banida em todas as universidades da América Latina durante as ditaduras?”. Segundo ele, “a partir da Reforma Universitária, fruto dos acordos Usaid/MEC, foi dada ênfase à pesquisa no Brasil para servir ao mercado internacional” (LAMPERT, 2008, p. 133).

problemáticas mais amplas, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade profundamente desigual e injusta (BRZEZINSKI, 1996).

Nesse intenso movimento social e político, reergueu-se o movimento pela reformulação dos cursos e currículos de formação do professor. Seus passos mais largos ocorreram durante o I Seminário de Educação Brasileira, em 1978, no contexto das lutas contra o regime militar, pela redemocratização do Brasil. Em 1980, por ocasião da I Conferência Brasileira de Educação, foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, com o objetivo de empreender a reformulação dos cursos de Pedagogia que já vinham sendo criticados, haja vista a excessiva fragmentação curricular e a indefinição identitária do profissional da pedagogia (SILVA, 1999; BRZEZINSKI, 1996). Em 1983, foi criada a CONARCFE, que se transformou em ANFOPE, em 1990.

Após vários encontros regionais e nacionais e a promoção de um intenso debate entre os anos de 1983 e 1990, a ANFOPE construiu os princípios gerais do movimento pró-formação do educador e suas questões específicas, com vistas a consolidar um referencial que aprofundasse o sentido histórico da formação dos profissionais da educação em todo o Brasil. Foi no primeiro encontro nacional, em 1983, que os educadores construíram a ideia da “docência como base da identidade profissional” de todo pedagogo/pedagoga e o conceito de “Base Comum Nacional” (BCN), princípios fundamentais em torno dos quais se alinharam outros, a exemplo da “sólida formação teórica e interdisciplinar”, da “relação teoria-prática como eixo integrador do processo formativo”, da “iniciação científica”, da “gestão democrática”, do “compromisso social e político com a educação” e da “formação continuada¹⁶” (ANFOPE, 2006).

Esses princípios foram construídos paulatinamente com o objetivo de oferecer organicidade à construção de um “Sistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação”, reivindicação histórica da ANFOPE, juntamente com a criação de uma “Política Nacional Global de Formação dos Profissionais da Educação”, com vistas à profissionalização do magistério. (BRZEZINSKI, 2000).

O princípio da BCN configura-se como eixo organizador do currículo, no sentido de traduzir um corpo orgânico de conhecimentos, cuja abrangência conflua para uma concepção de formação unificada, com qualidade, contextualizada e ampla. Em outras palavras, a BCN orienta para uma formação rigorosa, com desenvolvimento teórico-cultural pautado em situações de interação, de modo que conteúdo e forma estejam indissociáveis e relacionados a um projeto social mais amplo. Essa definição de BCN se contrapõe à ideia do currículo mínimo, técnico e burocrático (ANFOPE, 2006).

¹⁶ Reservamo-nos, na sequência do texto, a tratar dos princípios que tenham relação direta com a promoção da pesquisa, mesmo compreendendo que tal proposta só é plenamente possível, na unidade dos princípios.

A docência¹⁷, como identidade profissional de todo pedagogo/pedagoga, insere-se nesse contexto amplo, para afirmar uma concepção “sócio-histórica de educador”. Essa concepção encontra-se associada à teorização crítica, cujos fundamentos esboçam as ideias de emancipação humana, de justiça social, de resistência, de democracia, de ética, de liberdade, de construção de uma sociedade que respeite a diversidade humana e cultural, contra as desigualdades sociais, econômicas e políticas. Trata-se de uma concepção que estimula “a análise política da educação e das lutas históricas dos profissionais, articuladas com os movimentos sociais”¹⁸ (ANFOPE, 2006, p. 10).

No âmbito da formação, essa concepção estimula a relação teoria-prática como eixo integrador do processo formativo, compreendendo-a como metodologia que “perpassa todo o curso e não somente as práticas de ensino” (ANFOPE, 2006, p. 10), oferecendo condições para a leitura crítica da realidade em que cada profissional vai atuar. Nesse sentido, a teoria torna-se condição necessária para a reflexão da prática e esta torna-se objeto da teoria, num processo permanente de ação-reflexão-ação.

Esse procedimento se afirma na pesquisa como “*atividade básica de indagação e descoberta da realidade [...], uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente*” (MINAYO, 1998, p. 23). Assim, a relação teoria-prática se define como uma forma de lidar com o conhecimento e a realidade em todo o percurso da formação, tendo foco nas habilidades da investigação científica, como ação formadora e de produção do conhecimento.

Nessa compreensão, o princípio da iniciação científica também passa a ser um aspecto fundamental na formação inicial, por proporcionar uma ação voltada para a pesquisa como ideia de preparação do professor e de “produção do conhecimento e invenção da prática social” (ANFOPE, 2000, p. 12). O desafio que se revela, desse movimento de iniciação científica, é promovê-la em contradição à perspectiva positivista, pela via da intervenção e do esforço dos formandos em analisar as práticas educativas no campo real das experiências pedagógicas.

Nesse sentido, é importante reconhecer a si e aos outros como sujeitos de conhecimento, como autores e atores capazes de refletir sobre a realidade e analisá-la. É entender que “é a pesquisa que alimenta o ensino e o atualiza frente à realidade do mundo” (MINAYO, 1995, p. 17). Paulo Freire, entre outros

¹⁷ Nas proposições da ANFOPE, a pesquisa não é subtraída da docência. Na ANFOPE, a ideia é de formação do professor intelectual-reflexivo-investigador, no âmbito da concepção sócio histórica de educação. Ver Silva (2001).

¹⁸ São expressões da concepção crítica de educação: Apple (1989), Freire (1981, 1992, 1996), Freitas (1995), Gadotti (1995), Giroux (1997), Santos (2007), entre muitos outros.

estudiosos da educação¹⁹, compreende e orienta a formação docente nessa linha investigativa. Ele expõe que

[...] toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar. Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo. (FREIRE, 1981, p. 102).

[...] toda a docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, curiosidade, criatividade. (FREIRE, 1992, p. 192).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

Observando, particularmente, o pensamento de Freire (1981, 1992, 1996), podemos afirmar que as proposições da ANFOPE, no que se refere à formação docente com e para a pesquisa, têm respaldo histórico e teórico. Para a ANFOPE, a pesquisa se assenta na condição de princípio fundamental da formação e do currículo, a partir da iniciação científica, como espaço de reflexão, análise e intervenção nas práticas sociais concretas. Também se efetiva em face da relação teoria e prática, eixo integrador das práticas de ensino e dos estágios e campo de produção de conhecimento, mediante a intervenção e análise dos estudantes nas práticas educativas e de gestão.

Nesse sentido, podemos situar o ser professor/professora para os anos iniciais da escolarização, campo de atuação dos pedagogos/pedagogas, nas mais diversas dimensões do trabalho educativo-pedagógico e caracterizá-lo na perspectiva do professor-pesquisador, sujeito sócio histórico, político, crítico, criativo, autônomo e inovador²⁰.

Por esse viés, ser esse professor/professora exige a capacidade pedagógica e política de relacionar o trabalho educativo com as problemáticas

¹⁹ André (1997), Demo (1991, 1994), Fazenda (1992), Freire (1981, 1992, 1996), Lüdke (2001, 1993), Pérez Gómez (1992), Pimenta (2005), Zeichner (2000).

²⁰ Paulo Freire (1996, p. 32) afirma que, no seu entender, “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”.

sociais da educação. A pesquisa como atividade de iniciação científica, como relação teoria e prática, como componente curricular, impõe-se na condição de promover a reflexão, a crítica e a produção social da educação nos cursos de Pedagogia.

Foi com esse espírito, a título de exemplo, que as propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), *Campus* Central e CERES/Caicó, foram elaboradas e implantadas a partir dos anos de 1994 e 1995²¹.

O silêncio, historicamente ruidoso, da pesquisa no curso de Pedagogia foi rompido com as proposições da ANFOPE. Os professores/professoras, pesquisadores/ pesquisadoras, das mais diversas licenciaturas e Instituições de Ensino Superior, filiadas a ANFOPE e a outros movimentos sociais de educação, cujos pensamentos, não sem diferenças e conflitos, são convergentes, têm produzido sistematicamente pesquisas e reflexões sobre a formação dos profissionais da educação e o currículo, de modo a atender as demandas contemporâneas. Esses coletivos continuam a produzir pesquisas e reflexões em razão da necessidade de qualificação das ideias historicamente construídas.

Foi com esse espírito que as proposições da ANFOPE foram, em grande parte, impressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCN-CP), Parecer CNE/CP n. 05, aprovado em dezembro de 2005, e incorporadas à Resolução n. 01, de maio de 2006. Longe de um clima de total harmonia e consenso, as DCN-CP/2006 destinam-se a ultrapassar os impasses históricos e subsidiar a formação dos profissionais da educação, a organização curricular e o campo de atuação dos pedagogos/pedagogas.

No âmbito da tessitura das DCN-CP, expressamos dois eixos básicos: a docência e a pesquisa²². A docência se manifesta de forma ampliada, na convergência dos saberes e práticas oriundos dos conhecimentos de diferentes tradições culturais e das ciências, conforme aponta § 1º do Art. 2º da Diretrizes:

A docência é compreendida 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, 2006).

²¹ Em relação à proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UERN, ver Aires (2001).

²² Lembramos que a gestão compõe outro eixo de formação nas DCN-CP. Não tratamos aqui.

Desse modo, impõe-se a definição de perfis de formação que sejam construídos em razão de demandas regionais, mas também das perspectivas que se apresentam como potencialidades. As DCN-CP determinam uma diversidade de áreas de atuação, para as quais a formação se destina, conforme consigna o Art. 2º, da Resolução n. 01/2006.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se 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.

Essas áreas indicativas da atividade docente não ficam restritas unicamente à sala de aula ou à atividade pedagógica no interior da escola formal, mas se ampliam para setores não escolares do campo educacional, para os quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos que englobam:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006).

Assim concebida, a atividade docente, além do ensino, é desafiada a realizar diferentes funções do trabalho pedagógico: o planejamento, a coordenação, a avaliação, a realização de pesquisas e de produção do saber. A pesquisa, como integrante da docência, no âmbito da formação e silenciada desde 1939, finalmente se torna prática requerida legalmente aos cursos e aos profissionais da educação, por força da Resolução n. 01/2006.

As Instituições de Ensino Superior, através dos cursos de Pedagogia, gozam de autonomia em relação à organização curricular. No entanto, os currículos não podem prescindir das aulas e dos estudos individuais e coletivos, das práticas de trabalho pedagógico, da monitoria, dos estágios curriculares, da pesquisa, da extensão e das atividades acadêmico-científicas, as quais objetivam a ampliação das experiências e consolidação da formação (BRASIL, 2006).

Na Resolução n. 01/2006, a pesquisa é princípio fundamental, implicado ao ser docente, movimento dinâmico que expressa um pensar sobre o fazer e um fazer sobre o pensar (FREIRE, 1996). A prática docente indiscutivelmente

se amplia metódica e epistemologicamente e abandona os romantismos, os tecnicismos, as ingenuidades, as reproduções do pensar e do fazer.

Esse processo de construção de conhecimento coletivo, plural, conflituoso, que demandou muitos debates e embates, mas que se manifesta legalmente em 2006, abre perspectivas de reflexão para as condições históricas do curso de Pedagogia e a continuidade da produção acerca dos seus saberes e da formação. A pesquisa que era ausente, porém ruidosa desde a gênese do curso, emerge no âmbito das proposições da ANFOPE e das DCNCP, havendo agora novos desafios para consolidá-la efetivamente.

4 O ponto de chegada para novas partidas

Ao investigarmos sobre a pesquisa na história do curso de Pedagogia, observamos uma evolução positiva e propositiva, do ponto de vista da constituição formativa e curricular. Partindo dessa compreensão histórica, podemos afirmar que o curso de Pedagogia, no que diz respeito à pesquisa, atravessou cinco fases, quais sejam: a ausência da pesquisa, a partir do seu nascimento, em 1939; a presença da pesquisa como componente curricular optativo, no início da década de 1960; nova ausência da pesquisa nas estruturas curriculares do curso de Pedagogia, por imposição dos reformadores do Ensino Superior no período da ditadura militar, em 1968; a emergência da pesquisa, a partir da década de 1980, com o delineamento das proposições da ANFOPE, cuja ideia de pesquisa funda-se com a de docência, como princípio formativo e eixo curricular; e a efetivação da legalidade e da obrigatoriedade da pesquisa como integrante da docência, no curso de Pedagogia, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, em 2006.

O ruído histórico se fez emergência e materialização com os movimentos de educadores e a efetivação com as DCN-CP, processo ocorrido “dentro de uma rede de interdependências” históricas (ELIAS, 1998, p. 251). Os educadores, por meio da ANFOPE, construíram um aparato teórico significativo e ratificaram a importância da pesquisa, especialmente, como prática de ação-reflexão-ação, através da iniciação científica e da relação teoria-prática no âmbito da formação. Com as DCN, mediante a Resolução n. 01/2006, a pesquisa foi validada nos cursos de Pedagogia.

Hoje se reconhece a importância da pesquisa na formação inicial de professores e nos cursos de Pedagogia, bem como do professor-pesquisador como essencial para a superação definitiva de uma concepção de docência meramente técnica, desprovida da reflexão e da produção do conhecimento. Desse modo, persistem os desafios da avaliação e análise das práticas curriculares atuais, uma vez que já demos conta de corporificar, em Resolução, a solicitação histórica. O desafio fundamental é materializá-la efetivamente e

oferecer a continuidade da construção da qualidade da formação nos cursos de Pedagogia.

Referências

AIRES, Ana Maria Pereira. **Política de formação inicial para professores do ensino fundamental: um estudo sobre o currículo do curso de pedagogia da UERN**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

_____. **O processo de invenção de si: um estudo sobre a construção identitária de pedagogas em formação**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

ANDRÉ, Marli; AFONSO, Elisa Damazo. **O papel mediador da pesquisa no ensino da didática**. In: ANDRÉ, M. E.; OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Alternativas no ensino da didática**. Campinas: Papirus, 1997.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Documento Final do X Encontro Nacional, Brasília, 2000. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope>>.

_____. *Documento Final do XIII Encontro Nacional*. Campinas, 2006.

BRASIL. *Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil*. Rio de Janeiro, 1931.

_____. *Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia*. Rio de Janeiro, 1939.

_____. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília-DF, 1961.

_____. *Parecer CNE/CP n. 251/1962. Dispõe sobre o currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia*. Brasília, 1962.

_____. *Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior*. Brasília, 1968.

_____. *Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em Pedagogia*. Brasília, 1969.

_____. *Resolução n. 02/69 de 12 de maio de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia*. Brasília, 1969.

_____. *Parecer CNE/CP n. 05/2005. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia*. Brasília, dez. 2005.

_____. *Resolução/CNE/CP n. 01/2006. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia*. Maio de 2006.

_____. BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Formação de professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1996.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 2000.

CHAVES, Eduardo. **O Curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual**. *Caderno do CEDES*. São Paulo, ano I, n. 02, p.47-69, 1980.

- CURY, Carlos R. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1979.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípios científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1991.
- ELIAS, Nobert. **Envolvimento e alienação**. Tradução de Álvaro de Sá. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. **A Faculdade Nacional de Filosofia: origens, construção e extinção**. *Série - Estudos Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB*, Campo Grande, n. 16, p. 110-131, jul.-dez. 2003.
- FAZENDA, Ivani. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar**. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76, set./dez. 2008.
- FRANCO, Maria A. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.
- _____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papyrus, 1995.
- GADOTTI, Moaci. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1985.
- GIROUX, Henry A. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- KAUFMANN, Jean Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.
- LAMPERT, Ernâni. **O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira**. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-150, jan./jun. 2008. Disponível:
<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1556/1184> >
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- LÜDKE, Menga. **Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores**. *Ande*, São Paulo, ano 12, n. 19, p. 31-37, 1993.
- _____. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001
- MACEDO, Lucinalva da Silva. **As políticas de formação de professores para o ensino fundamental: legitimidade e resistência**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, UFP, Recife, 2001.

MELLO, Guiomar Namó. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992

PIMENTA, S. Garrido *et al.* **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

ROMANELLI, O. de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. **Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente**. ano 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/104/139>

SILVA, C. Silvia. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade**. Campinas: 1999.

SILVA, Janssen Felipe. **Políticas de formação de professores: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, UFPE, Recife, 2001.

_____. **Modelos de formação de pedagogos(as) – professores(as) e políticas de avaliação da educação superior: limites e possibilidades no chão das IES**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, UFPE, Recife, 2007.

ZEICHNER, K. M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico**. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.