

A TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: DISPUTAS EPISTEMOLÓGICAS, POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS COM RECORTE NO CEARÁ

Ilana Maria de Oliveira Maciel¹. Professora do Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-CE, Brasil, ilana.maciel@uece.br.

Maria Julieta Fai Serpa e Sales². Professora do Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-CE, Brasil, maria.julieta@uece.br

Maraiane Pinto de Sousa³, Professora do Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-CE, Brasil, mariaiane.pinto@uece.br.

1. INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido analisa a trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil, evidenciando suas transformações à luz das disputas teóricas, políticas e epistemológicas que marcaram a formação docente no país. Parte-se da institucionalização do curso na década de 1930 até as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, destacando as tensões entre perspectivas tecnicistas, críticas e integradoras. O estudo incorpora contribuições de autores clássicos e contemporâneos e apresenta um recorte sobre o estado do Ceará, considerando instituições como o Liceu do Ceará, a Escola Normal (Justiniano de Serpa) e o Instituto de Educação do Ceará.

A trajetória do curso de Pedagogia no Brasil está diretamente vinculada às transformações sociais, políticas e educacionais do país, constituindo-se como um campo de disputas teóricas e epistemológicas. Desde sua institucionalização, observa-se a tensão entre diferentes concepções de formação docente, que ora privilegiam perspectivas tecnicistas, ora defendem abordagens críticas e emancipatórias (Saviani, 2007; Libâneo, 1994).

Historicamente, o curso de Pedagogia emerge no contexto das reformas educacionais da década de 1930, articulado à criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, com forte influência de modelos europeus e caráter enciclopedista (Romanelli, 2006). Ao longo do século XX, especialmente durante o regime militar, a formação docente foi marcada pela racionalidade técnica e pela fragmentação em habilitações específicas (Frigotto, 2010; Brzezinski, 1996).

A partir da redemocratização, intensificam-se as críticas a esse modelo, emergindo propostas de formação docente fundamentadas na reflexão crítica e na articulação entre teoria e prática (Pimenta, 1999; Freire, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 consolidam a docência como eixo central da formação, embora ainda persistam desafios estruturais (Gatti, 2010).

¹ Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-CE, Brasil, ilana.maciel@uece.br.

² Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-CE, Brasil, maria.julieta@uece.br.

³ Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-CE, Brasil, mariaiane.pinto@uece.br.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Construção histórica do curso de Pedagogia no Brasil (versão reduzida)

Os resultados evidenciam que o curso de Pedagogia no Brasil nasce com identidade voltada à formação de especialistas em educação, e não de professores, conforme Saviani (2007), em razão da influência de modelos europeus e da organização inicial do ensino superior.

Entre as décadas de 1960 e 1980, sob o regime militar, a formação foi marcada pela racionalidade técnica e pela fragmentação em habilitações específicas, alinhada à lógica da eficiência (Frigotto, 2010; Libâneo, 1994). Esse modelo contribuiu para o distanciamento entre formação pedagógica e prática docente, fragilizando a identidade profissional (Brzezinski, 1996).

A partir da redemocratização, intensificam-se críticas a esse modelo, emergindo propostas fundamentadas na articulação entre teoria e prática e na formação crítica (Pimenta, 1999; Freire, 1996). Nesse contexto, a formação passa a ser compreendida como processo complexo, envolvendo saberes acadêmicos, experienciais e curriculares (Tardif, 2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 consolidam a docência como eixo formativo (Gatti, 2010), embora persistam desafios relacionados à fragmentação, à integração teoria-prática e à efetivação de uma formação crítica (Dourado, 2015; Nóvoa, 2009).

2.2 As Diretrizes Curriculares e os desafios contemporâneos (versão reduzida)

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 constituem marco ao reafirmar a docência como eixo estruturante da formação em Pedagogia, buscando superar a fragmentação histórica e orientar a atuação na Educação Infantil, anos iniciais e gestão educacional.

Contudo, sua materialização enfrenta limites, como a dissociação entre teoria e prática, a sobrecarga de funções do pedagogo e a fragilidade das experiências formativas (Gatti, 2010). Nesse sentido, Tardif (2002) destaca que os saberes docentes se constroem na articulação entre formação acadêmica e prática profissional, reforçando a necessidade de currículos que valorizem a inserção em contextos reais de ensino.

Nóvoa (1992; 2009) enfatiza a centralidade da escola como espaço formativo, enquanto Schön (1992) e Zeichner (1993) defendem a formação do professor reflexivo. Contreras (2002) complementa ao destacar a autonomia docente como elemento central da profissionalização.

Assim, embora representem avanço normativo, as diretrizes demandam mudanças estruturais que fortaleçam a integração teoria-prática e a construção da identidade profissional docente.

2.3 A formação docente no Ceará (versão reduzida)

No Ceará, a formação docente antecede o curso de Pedagogia, estando vinculada às Escolas Normais. O Liceu do Ceará (1845) contribuiu para a formação intelectual, enquanto a Escola Normal (1884), posteriormente Colégio Justiniano de Serpa, marcou a profissionalização do magistério (Saviani, 2009; Romanelli, 2006).

Ao longo do século XX, essa formação evolui para o Instituto de Educação, incorporando práticas pedagógicas sistematizadas. Paralelamente, os cursos de Pedagogia passam a se estruturar no ensino superior, sem substituir imediatamente o modelo normalista (Saviani, 2007).

No estado, destaca-se a criação do curso na UECE (1947/1963) e na UFC (1963), consolidando a formação superior docente. Com a LDB de 1996, intensifica-se a exigência de formação universitária.

Segundo Gatti (2010), esse processo ocorre de forma desigual, mantendo influências do modelo tradicional. Assim, a formação docente no Ceará revela um percurso contínuo, marcado por permanências e rupturas, articulando tradição e demandas contemporâneas.

2.4 Tensões contemporâneas na formação do pedagogo (versão reduzida)

Os resultados indicam que a formação do pedagogo permanece atravessada por disputas entre diferentes concepções de educação. De um lado, a perspectiva crítica, baseada em Freire (1996), compreende a educação como prática emancipatória e o professor como sujeito transformador (Giroux, 1997; Libâneo, 1994).

De outro, fortalecem-se abordagens tecnicistas e gerenciais, influenciadas por políticas neoliberais, que enfatizam eficiência, padronização e avaliação por resultados (Apple, 2003; Ball, 2005). Essas perspectivas introduzem a lógica da performatividade, impactando a autonomia docente.

Segundo Dourado (2015), tais tensões afetam o currículo e a identidade profissional, produzindo formações híbridas. Nóvoa (2009) e Contreras (2002) defendem a centralidade da autonomia e da reflexão crítica nesse processo.

No Ceará, essas disputas se intensificam pela coexistência entre tradição formativa e exigências por desempenho educacional. Assim, a formação do pedagogo configura-se como campo de contradições, exigindo propostas que articulem criticidade, prática e compromisso social.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, tendo como objetivo compreender a trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil, com ênfase nas disputas epistemológicas e nas políticas de formação docente, bem como em suas especificidades no contexto do estado do Ceará.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento, seleção e análise de obras clássicas e contemporâneas no campo da Educação, especialmente aquelas que discutem a história da formação de professores e do curso de Pedagogia no Brasil. Foram privilegiados autores reconhecidos na área e amplamente referenciados em produções acadêmicas e eventos científicos, como Saviani (2007), Libâneo (1994), Pimenta (1999), Freire (1996), Frigotto (2010), Gatti (2010), Tardif (2002), Nóvoa (2009) e Dourado (2015), cujas contribuições permitiram fundamentar a análise das diferentes concepções de formação docente ao longo do tempo.

No que se refere à pesquisa documental, foram analisados marcos legais e normativos que estruturam a formação pedagógica no Brasil, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006). Esses documentos foram examinados à luz de sua historicidade e de seus impactos na organização dos cursos de formação docente.

Para o recorte regional, foram utilizados estudos acadêmicos, produções institucionais e registros históricos relacionados à formação docente no Ceará, incluindo a trajetória de instituições como a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE), além de instituições precursoras como a Escola Normal do Ceará e o Instituto de Educação. Esse levantamento permitiu compreender as especificidades locais no processo de institucionalização do curso de Pedagogia.

Os dados foram analisados por meio de uma abordagem interpretativa, orientada pela análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), a partir da qual foram construídas categorias analíticas, tais como: (i) modelos de formação docente; (ii) concepções pedagógicas; (iii) políticas educacionais; e (iv) identidade profissional do pedagogo. Essas categorias possibilitaram a organização e interpretação dos dados à luz do referencial teórico adotado.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, não houve envolvimento direto com seres humanos, estando, portanto, em conformidade com os preceitos éticos vigentes para esse tipo de investigação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados, realizada à luz da análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2011), possibilitou a organização do material em categorias analíticas que expressam os principais eixos de discussão sobre a trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil. Essas categorias foram construídas a partir do diálogo entre os referenciais teóricos e os documentos analisados, permitindo compreender as permanências, rupturas e disputas que atravessam a formação pedagógica.

Para sistematizar essa análise, elaborou-se um quadro de congruência teórico-analítico, no qual se articulam as categorias de análise, suas subcategorias e os autores de referência. Esse procedimento metodológico possibilitou não apenas a organização dos dados, mas também a explicitação das bases teóricas que sustentam a interpretação realizada.

conforme orienta Bardin (2011) ao destacar a importância da categorização como etapa fundamental do tratamento e inferência dos dados.

A partir do Quadro 1, a seguir, identificaram-se, como categorias centrais: (i) a origem e institucionalização do curso de Pedagogia; (ii) a influência do modelo tecnicista e a fragmentação da formação; (iii) a emergência da perspectiva crítica; (iv) os saberes docentes e a articulação entre teoria e prática; (v) as políticas de formação e diretrizes curriculares; e (vi) as tensões contemporâneas na formação do pedagogo.

No que se refere à origem do curso de Pedagogia, os estudos de Saviani (2007), Brzezinski (1996) e Romanelli (2006) evidenciam que sua institucionalização, na década de 1930, esteve voltada à formação de especialistas em educação, o que contribuiu para uma fragilidade na constituição da identidade docente. Essa configuração inicial revela uma dissociação entre formação pedagógica e prática educativa, cujos efeitos ainda repercutem na organização curricular contemporânea.

A análise da categoria referente ao modelo tecnicista evidencia que, entre as décadas de 1960 e 1980, a formação pedagógica foi fortemente marcada pela racionalidade técnica, conforme discutem Frigotto (2010) e Libâneo (1994). A fragmentação em habilitações específicas reforçou a divisão do trabalho pedagógico e contribuiu para o enfraquecimento da docência como eixo estruturante da formação.

Quadro de Congruência Teórico-Analítico (com base na Análise de Conteúdo – Bardin)

Categoria de Análise	Subcategoria	Autores de Referência	Síntese das Contribuições
1. Origem e institucionalização do curso de Pedagogia	Formação de especialistas versus formação docente	Saviani (2007); Brzezinski (1996); Romanelli (2006)	Evidenciam que o curso de Pedagogia surge na década de 1930 com foco na formação de especialistas, revelando fragilidade na identidade docente inicial
	Influência das Faculdades de Filosofia	Saviani (2007); Nóvoa (1992)	Apontam a influência do modelo europeu e a centralidade das Faculdades de Filosofia na organização da formação docente
2. Modelo tecnicista e fragmentação da formação	Racionalidade técnica	Frigotto (2010); Libâneo (1994)	Destacam a hegemonia do tecnicismo (1960–1980), com foco na eficiência e controle do trabalho pedagógico
	Fragmentação em habilitações	Brzezinski (1996); Gatti (2010)	Evidenciam a divisão da formação pedagógica em áreas (administração, supervisão), enfraquecendo a identidade docente
3. Perspectiva crítica da formação docente	Professor como sujeito reflexivo	Pimenta (1999); Nóvoa (2009); Schön (1992)	Defendem a formação centrada na reflexão sobre a prática e na construção da autonomia docente
	Educação como prática social	Freire (1996); Giroux (1997)	Compreendem a educação como prática emancipatória e o professor como agente de transformação social
4. Saberes docentes e articulação teoria-prática	Saberes da prática	Tardif (2002)	Afirma que os saberes docentes são construídos na experiência e na prática profissional
	Integração universidade-escola	Nóvoa (2009); Zeichner (1993)	Defendem maior articulação entre formação acadêmica e prática escolar
5. Políticas de formação e Diretrizes Curriculares	Centralidade da docência	Gatti (2010); Dourado (2015)	Apontam as DCNs (2006) como marco na consolidação da docência como eixo formativo
	Limitações estruturais	Gatti (2010); Dourado (2015)	Evidenciam desafios como sobrecarga formativa e fragilidade na implementação das diretrizes
6. Tensões contemporâneas na formação docente	Perspectiva crítica versus tecnicista	Freire (1996); Apple (2003); Ball (2005)	Indicam a disputa entre formação emancipatória e lógica de performatividade e controle
	Identidade profissional do pedagogo	Dourado (2015); Contreras (2002)	Apontam impactos dessas tensões na construção da identidade docente e na autonomia profissional
7. Especificidades do Ceará na formação docente	Tradição das Escolas Normais	Saviani (2009); Romanelli (2006)	Evidenciam a formação docente anterior ao ensino superior
	Transição para o ensino superior (UFC/UECE)	Gatti (2010); Dourado (2015)	Relacionam a expansão universitária às políticas nacionais de formação docente

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Em contraposição, a emergência da **perspectiva crítica**, a partir da década de 1980, representa uma inflexão importante no campo da formação docente. Autores como Pimenta (1999), Freire (1996) e Nóvoa (2009) defendem a centralidade da prática reflexiva e a

compreensão da educação como prática social, o que contribui para a redefinição do papel do pedagogo como sujeito ativo e crítico.

No entanto, a análise dos dados revela que essa mudança não ocorre de forma linear. Conforme indicam Tardif (2002) e Dourado (2015), persistem dificuldades na articulação entre teoria e prática, evidenciando que a incorporação de uma perspectiva crítica na formação docente ainda enfrenta limites estruturais e institucionais.

As **Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006** representam um avanço ao reafirmar a docência como eixo central da formação, conforme destaca Gatti (2010). Todavia, a análise evidencia que sua implementação é atravessada por contradições, como a ampliação das atribuições do pedagogo e a permanência de práticas formativas fragmentadas.

No que se refere às **tensões contemporâneas**, os dados indicam a coexistência de diferentes projetos formativos. De um lado, uma perspectiva crítica, inspirada em Freire (1996), que defende a formação emancipatória; de outro, uma lógica gerencial, analisada por Apple (2003) e Ball (2005), que introduz a performatividade e o controle por resultados no campo educacional. Essas tensões impactam diretamente a identidade profissional do pedagogo, como apontam Dourado (2015) e Contreras (2002).

No contexto do Ceará, observa-se que essas disputas assumem contornos específicos, na medida em que o estado articula uma forte tradição histórica de formação docente — originada nas Escolas Normais — com as exigências contemporâneas de desempenho educacional. Tal cenário evidencia que a formação pedagógica se configura como um campo em constante negociação entre permanências históricas e demandas atuais.

Assim, a análise dos resultados permite afirmar que o curso de Pedagogia não pode ser compreendido de forma linear ou homogênea, mas como um campo atravessado por disputas, no qual diferentes concepções de formação e de educação coexistem e se confrontam.

5. CONCLUSÕES

A trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil evidencia um campo marcado por disputas teóricas, políticas e epistemológicas, que expressam diferentes projetos de formação docente e de sociedade. Ao longo desse percurso, observa-se a consolidação da docência como eixo central da formação, configurando um avanço significativo no reconhecimento da identidade profissional do pedagogo.

Entretanto, persistem fragilidades estruturais, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática e à efetivação de uma formação crítica e socialmente comprometida. A formação docente continua sendo influenciada por distintas concepções pedagógicas, evidenciando a permanência de tensões entre perspectivas emancipatórias e abordagens tecnicistas, o que impacta diretamente a construção da identidade profissional do pedagogo.

No contexto do Ceará, essas tensões assumem contornos específicos, na medida em que se articulam a uma trajetória histórica singular, marcada pela forte presença das Escolas Normais e pela posterior institucionalização da formação em nível superior. Tal cenário revela a coexistência entre tradições formativas consolidadas e demandas contemporâneas,

especialmente aquelas relacionadas à melhoria de indicadores educacionais e à lógica de resultados.

Dessa forma, compreende-se que a qualificação da formação pedagógica exige não apenas mudanças curriculares, mas, sobretudo, o fortalecimento de políticas públicas educacionais comprometidas com a valorização docente, a integração entre universidade e escola básica e a superação de lógicas instrumentais que reduzem a educação a resultados mensuráveis. Trata-se, portanto, de afirmar uma formação docente orientada por uma perspectiva crítica, ética e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação no Brasil**. Goiânia: UFG, 2015.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **O curso de Pedagogia da UFC: uma resenha histórica (1963-1990)**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação & Sociedade*, 2010.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

Associação Nacional de História da Pedagogia