

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA:
das proposições oficiais às propostas curriculares**

**CURITIBA
2012**

LETICIA JENSEN DE OLIVEIRA COSTA

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA:
das proposições oficiais às propostas curriculares**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, área de Concentração Educação, Cultura e Tecnologia, Linha de Pesquisa Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa Dra. Claudia Barcelos de Moura Abreu.

**CURITIBA
2012**

FICHA CATALOGRÁFICA

PARECER

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que se fizeram presentes no processo de construção dessa dissertação e durante o processo de construção do meu ser. Peço desculpas pela injustiça no provável esquecimento de pessoas que mereceriam ser lembradas.

Agradeço a Professora Dr^a. Claudia Barcelos de Moura Abreu, por ter aceitado me orientar e que mesmo estando longe, se fez presente na medida certa. Agradeço por sua paciência, orientação e pela autonomia que me proporcionou.

Agradeço aos Professores PPGE pela formação possibilitada.

Agradeço aos colegas de mestrado que participaram desse processo de formação e com quem dividi muitas angústias.

Agradeço as Professoras Dr^{as}. Rose Meri Trojan e Tânia Maria Rechia Schroeder pela atenção na fase da qualificação e pelas contribuições apontadas que permitiram um refinamento do texto. À professora Dr^a. Valéria Milena que, desde a época da graduação, teve participação fundamental em minha formação acadêmica e pessoal, constituindo-se em um exemplo a ser seguido, agradeço seu olhar diferenciado sobre esse texto que, percebeu aspectos que nem mesmo eu enxergava.

Agradeço a direção do Colégio Estadual Natália Reginato, representados pelos professores José Paulo Batistella e Dinah Inês da Silva que possibilitaram a flexibilização dos meus horários e permitiram a realizarem desse trabalho.

Agradeço a Suellen Rupreste, que aceitou uma missão que a mim seria impossível. Sem sua atenção talvez esse trabalho não tivesse sido finalizado.

Agradeço a professora Lilian de Deus Paz pela disponibilidade em fazer a revisão deste texto.

Agradeço a Professora Pedagoga Odete com quem tenho aprendido que é possível sim, atuar de forma unitária superando a fragmentação no trabalho pedagógico, muito embora, essa não seja uma tarefa fácil.

Agradeço as amigas Eloise e Alexandra em quem tenho me inspirado desde que nos conhecemos e que, portanto, não sei mais quanto de mim sou eu e quanto de mim é fruto da nossa convivência.

Agradeço a minha família. Obrigado por confiarem em mim. Sei que vocês se orgulham por eu ter chegado a uma etapa que, pelo menos até agora, nenhum de

nós chegou.

Mãe, obrigado pela existência que me proporcionou. Seu sofrimento a fez forte e muito me ensinou.

Izabel obrigada pelo tempo “perdido” me ajudando a formatar o trabalho. O seu rigor metodológico fez esse trabalho melhor.

Tays e Aryaldo obrigada por estarem sempre presentes.

Tiago, eu sinto muito em dizer isso, mas como você pode ver o trabalho ainda não acabou. Mas só porque você esteve ao meu lado incentivando e cobrando é que pude chegar até aqui e concluir mais essa etapa.

Amo Vocês!

Há homens [e mulheres] que lutam um dia e são bons;
Há outros que lutam um ano e são melhores;
Há aqueles que lutam muitos anos e são muito bons;
Mas há aqueles que lutam a vida toda;
Estes são os imprescindíveis.

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento;
Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem.

Bertold Brecht (1898-1956).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação do pedagogo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006 – DCNP/2006. Analisou-se como as Instituições de Ensino Superior (IES) têm elaborado suas Propostas Pedagógicas a partir das proposições deste documento oficial, buscando compreender de que forma se dá o movimento de resistência ou incorporação das proposições e identificar quais concepções norteiam a formação acadêmica. A investigação foi feita em duas IES, considerando o sentido que as Diretrizes tomam no âmbito geral e as especificidades que cada local constrói a partir de sua autonomia. As discussões no campo da Pedagogia apontam para a necessidade de uma formação plena, pela articulação entre docência, organização do trabalho pedagógico (OTP) escolar e não escolar, e produção e difusão do conhecimento. No texto das DCNP/2006, a formação do pedagogo está subsumida à docência, o que pode ser entendido como uma tendência de fragilização na formação deste profissional. Portanto, questionou-se em que medida as IES procuraram formular em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) uma tentativa de minimizar a fragilização. Tem-se por hipótese que as normatizações oficiais podem assumir uma expressão diferente da proposta por seus legisladores, amparada nos conceitos de “recontextualização” de Basil Bernstein e de “práticas gazeteiras” de Michel de Certeau. Como metodologia de pesquisa foi utilizada a análise documental – DCNP/2006 e os PPP's – bem como entrevistas semi-estruturadas com sujeitos de representatividade no Curso. Tomou-se por referência os pressupostos teóricos do *materialismo histórico dialético*, por representar uma teoria que fornece sólidos instrumentos para analisar a realidade, no sentido de compreender o processo educacional como parte do processo de formação humana. Fez-se necessário um resgate teórico das análises realizadas por diversos autores a respeito das influências inseridas no Curso de Pedagogia pelo contexto de reformas educativas desenvolvidas na década de 1990, bem como das diferentes concepções de formação e atuação profissional que disputaram espaço durante o processo de elaboração das DCNP/2006.

Palavras-chave: DCNP/2006; Curso de Pedagogia; Docência; Reformas Educacionais; Desintelectualização; Recontextualização.

ABSTRACT

This research aims to study the educator's formation from the National Curriculum Guidelines for Education School, established by the Resolution CNE/CP nº 01 of May 15, 2006 – DCNP/2006. Were analyzed how the Higher Educations Institutions (HEIs) have elaborated their Pedagogical Proposals from the propositions of this official document, seeking to understand how the resistance movement or incorporation of the proposals happens and to identify which conceptions guides the academic formation. The investigation was conducted in two HEIs, considering the direction that the Guidelines take in the general framework and the specificities that each place creates from its autonomy. The discussions in the field of pedagogy points to the need for full training, by the articulation between teaching, organization of the scholar and no scholar pedagogic work (OPW), as well as production and dissemination of the knowledge. In the text of DCNP/2006, the training of the pedagogue is subsumed to teaching, which can be understood as weakening trend in this professional's formation. Therefore, it was questioned in what extent HEIs sought to formulate in their Political Pedagogical Project (PPP's) an attempt to minimize this weakening. There is a hypothesis that the official norms may take a different expression of those proposed by its legislators, supported in the concepts of "recontextualization" of Basil Bernstein and "gazette practices" of Michel Certeau. As the methodology's research was used the documental analysis – DCNP/2006 and PPP's – as well as semi-structured interviews with representative subjects representativeness of the course. It took as reference the theoretical assumptions of the historical and dialectical materialism, because it represents a theory that provides effective tools to analyze the reality, in order to understand the educational process as part of the analyses done by several authors about the influences included in Pedagogy by the context of educational reforms developed in the 1990s, as well as the different conceptions of educations and professional performance that disputed area during the process of preparation of the DCNP/2006.

Keywords: DCNP/2006, Pedagogy, Teaching, Educational Reforms, Desintelectualization, Recontextualing.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.
- BM – Banco Mundial.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CBE – Conferências Brasileiras de Educação.
- CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade.
- CEEP – Comissão de Especialistas no Ensino de Pedagogia.
- CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.
- CFE – Conselho Federal de Educação.
- CNE – Conselho Nacional de Educação.
- CP – Conselho Pleno.
- CRCCP – Comissão de Reformulação Curricular para o Curso de Pedagogia.
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.
- DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
- EI – Educação Infantil.
- EJA – Educação de Jovens e Adultos.
- FMI – Fundo Monetário Internacional.
- FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.
- IES – Instituição de Ensino Superior.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.
- MEC – Ministério da Educação e da Cultura.
- MP – Medida Provisória.
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
- OE – Organização Escolar.
- OEA – Organização dos Estados Americanos.

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos.
ONG – Organizações Não Governamentais.
ONU – Organização das Nações Unidas.
OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe.
OTP – Organização do Trabalho Pedagógico.
PARFOR - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.
PIC – Projeto de Iniciação Científica.
PPI – Projeto Pedagógico Institucional.
PPP – Projeto Político Pedagógico.
PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
PRP – Programa de Residência Pedagógica.
RP – Residência Pedagógica.
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.
UC – Unidade Curricular.
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco.
UFPR – Universidade Federal do Paraná.
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.
USP – Universidade de São Paulo.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| QUADRO 1 – Estrutura Curricular da IES 1: organização em contextos | 73 |
| QUADRO 2 – Estrutura Curricular da IES 1: distribuição das disciplinas..... | 74 |
| QUADRO 3 – Estrutura Curricular da IES 2: organização em UC's..... | 79 |
| QUADRO 4 – Estrutura Curricular da IES 2: distribuição das disciplinas..... | 80 |
| QUADRO 5 – Carga horária destinada pelas IES a cada área da formação..... | 91 |

LISTA DE ANEXO

| | |
|---|------------|
| ANEXO 1 – Entrevista semi-estruturada..... | 135 |
|---|------------|

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1. CURSO DE PEDAGOGIA: BREVE HISTÓRICO..... | 22 |
| 1.1. TRAJETÓRIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA..... | 22 |
| 1.2. O CURSO NA ATUALIDADE..... | 27 |
| 1.3. DIFERENTES CONCEPÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO..... | 38 |
| 1.3.1. Concepção que defende a docência como base da formação do pedagogo e de sua identidade..... | 38 |
| 1.3.2. Concepção que faz a crítica a docência como base da formação do pedagogo defendendo a formação do especialista..... | 43 |
| 1.3.3. Concepção que integra as dimensões da pedagogia: docência e pedagogo unitário..... | 46 |
| 1.3.4. Definição da concepção de formação do pedagogo assumida nesta pesquisa e síntese do capítulo..... | 48 |
| 2. CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: SOB A REGENCIA DA MESMA LEI, MAS COM DIFERENTES CONTEXTOS E CONCEITOS..... | 50 |
| 2.1. CONTEXTO DE CRIAÇÃO DOS CURSOS..... | 50 |
| 2.1.1. Contexto de criação do curso da IES 1..... | 51 |
| 2.1.2. Contexto de criação do curso da IES 2..... | 53 |
| 2.2. PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E OS CURRÍCULOS..... | 54 |
| 2.2.1. Projeto Político Pedagógico e o Currículo da IES 1..... | 55 |
| 2.2.2. Projeto Político Pedagógico e o Currículo da IES 2..... | 58 |
| 2.3. PERFIL PROFISSIONAL..... | 60 |
| 2.3.1. Perfil Profissional Proposto Pela IES 1..... | 60 |
| 2.3.2. Perfil Profissional Proposto Pela IES 2..... | 65 |
| 2.4. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR..... | 69 |
| 2.4.1. Conformação das Disciplinas de Fundamentos e Metodologias de Ensino das Áreas Específicas da IES 1..... | 69 |
| 2.4.2. Conformação das Disciplinas de Fundamentos e Metodologias de Ensino das Áreas Específicas da IES 2..... | 77 |
| 2.5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: CONFORMAÇÃO DO ESTÁGIO | 83 |
| 2.5.1. Conformação do Estágio na IES 1..... | 84 |

| | |
|---|------------|
| 2.5.2. Conformação do Estágio na IES 2..... | 85 |
| 2.6. CARGA HORÁRIA DESTINADA PELAS IES A CADA ÁREA DA FORMAÇÃO E SÍNTESE DO CAPÍTULO..... | 90 |
| 3. PONTOS NODAIS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO..... | 93 |
| 3.1. ATUAIS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO: INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS PROJETOS DE CURSOS..... | 93 |
| 3.2 PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS PROPOSTAS DE CURSOS: TENDÊNCIA DE DESINTELECTUALIZAÇÃO..... | 99 |
| 3.3. O CONHECIMENTO NAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO..... | 101 |
| 3.4. CONCEITOS CONSTRUÍDOS: APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, PROFESSOR REFLEXIVO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES..... | 115 |
| 3.5. SÍNTESE DO CAPÍTULO..... | 120 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 121 |
| | |
| FONTES DOCUMENTAIS..... | 126 |
| | |
| REFERENCIAS..... | 127 |

INTRODUÇÃO

O processo de democratização do acesso ao ensino superior¹ tem mobilizado os pesquisadores desse campo para estudos focalizados na fragilização da formação profissional². As análises apontam para um conjunto de fatores que tem favorecido esta fragilização: esvaziamento teórico, aligeiramento da formação, atendimento às demandas do mercado e submissão aos mecanismos de avaliação, ausência de corpo docente qualificado, entre outros. Tomando como campo de investigação a formação superior, o objeto de estudo desta pesquisa está voltado ao Curso de Pedagogia no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP/2006), instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/ Conselho Pleno – CP nº. 01, de 15 de maio de 2006. Como já apontado na literatura³, as DCNP/2006 atribuem à formação docente a sua principal qualidade. Desse modo, ao destacar a formação de professores, as DCNP/2006 secundarizam aspectos ligados à Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) e à produção do conhecimento. As proposições demonstram as ambiguidades que cercam a profissão do pedagogo, o que acarreta dissonância entre o entendimento da pedagogia como curso, campo epistemológico, docência, gestão e organização do trabalho pedagógico.

Desde sua origem no Brasil⁴, o Curso de Pedagogia está imerso em discussões acerca da sua identidade como nos mostra Bissolli da Silva (2003). Esta indefinição identitária e profissional está refletida em falas preconceituosas pronunciadas muitas vezes pelos próprios profissionais da pedagogia. As regulamentações oficiais para o curso, ao longo da história⁵ apresentam em seus textos, em cada momento específico, a

1 No ano de 1995, as matrículas na educação superior alcançavam pouco mais de 1,5 milhões de estudantes, dez anos depois ultrapassou a marca dos 3 milhões de matrículas, em 2004 já eram mais de 4 milhões de estudantes e em 2008 já avançou a casa dos 5 milhões, conforme apontam os dados do INEP (NEVES, 2007).

2 Dentre os autores que tratam desta temática pode-se destacar: MASSON, 2009; MORAES e SOARES, 2005; FRANCO; LIBÂNEO e PIMENTA, 2007; FREITAS, 1999.

3 Diversos autores analisaram as DCNP/2006, dentre os que consideram que o foco desta legislação está na docência encontram-se: BISSOLLI DA SILVA, 2002; EVANGELISTA, 2008; LIBÂNEO, 2006; SCHEIBE, 2007; DINIZ e LIMA, 2010; PAULA e MACHADO, 2009; SCHEIBE; AGUIAR, 2009; KUENZER e RODRIGUES, 2006. No entanto, não é possível reunir estes autores em torno de um mesmo entendimento sobre as consequências desta ênfase.

4 O curso de pedagogia surge no Brasil em 1939, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, pelo decreto Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939.

5 As principais regulamentações do curso são: Decreto Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939; Resolução CFE/62 e o Parecer 251/62; Resolução CFE n. 2/69 e Parecer CFE n. 252/69 e as Diretrizes Curriculares

tentativa de responder a estas questões de identidade, formação e atuação profissional.

As críticas em relação à natureza e função do Curso de Pedagogia, bem como da identidade e perfil profissional do egresso deste curso, são questões sempre presentes nas discussões sobre a formação de educadores. A aprovação das DCNP/2006, com um texto ambíguo (SOARES, 2010), reforça a problemática das divergências em relação à formação do pedagogo, refletindo as imprecisões em torno dos seus eixos constitutivos: campo epistemológico da pedagogia, atividades profissionais, base de formação do pedagogo e de sua identidade demonstrando a dificuldade no entendimento destes conceitos. Ainda que muito se tenha discutido a esse respeito, considerou-se relevante analisar como as Instituições de Ensino Superior (IES) têm elaborado suas Propostas Pedagógicas (PP) a partir das proposições do documento oficial (DCNP/2006), buscando compreender de que forma se dá o movimento de resistência ou incorporação das proposições e identificar quais são as concepções que norteiam a formação acadêmica. Tomou-se como hipótese as ideias de Certeau (2007), de que o “homem ordinário” arruma meios de escapar às conformações organizadas pela razão técnica. De acordo com o autor, buscando viver do melhor modo possível a ordem social, o homem “inventa o cotidiano” por meio das “artes de fazer”, “táticas de resistência”, “práticas gazeteiras”, alterando “os objetos e códigos, se reapropria do espaço e o usa a seu jeito”.

Para que a análise buscasse contemplar diferentes propostas de formação, propôs-se uma investigação em cursos com histórias distintas, a fim de observar se há diferenças significativas na forma de implementação das proposições das DCNP/2006 nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) e nos currículos, de Universidades com contextos diferenciados, considerando o sentido que as Diretrizes tomam no âmbito geral e as especificidades que cada local constrói a partir de sua autonomia. Para tanto, as análises deram-se em Cursos de Pedagogia de universidades públicas de âmbito federal, uma delas em Universidade da Região Sul do Brasil⁶, e a outra em uma Universidade da Região Sudeste⁷ do país. Os contextos dos cursos são diferenciados, pois a IES 1 oferta o Curso de Pedagogia desde a década de 1930, enquanto a IES 2 passou a ofertar o Curso no ano de 2007, ou seja, já sob a regência das novas DCNP.

As discussões que permeiam o Curso de Pedagogia apontam para a necessidade de uma formação plena, entendida pela associação entre docência, organização do

Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP/2006), instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/ Conselho Pleno – CP nº. 01, de 15 de maio de 2006.

⁶ Universidade Federal do Paraná – UFPR.

⁷ Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP.

trabalho pedagógico (OTP), gestão de espaços escolares e não escolares e produção e difusão do conhecimento (KUENZER e RODRIGUES, 2005 e SOARES 2010). No texto das DCNP/2006, assume-se com Soares (2010), Kuenzer e Rodrigues (2005) que a formação do pedagogo está subsumida a docência, o que pode ser entendido como uma tendência de fragilização na formação deste profissional. A promulgação das DCNP/2006 instituiu a necessidade das IES reelaborarem seus PPP's, neste sentido, o problema norteador desta pesquisa foi conhecer e analisar quais elementos/indícios, presentes no texto dos PPP's das IES, constituem-se como favorecedores deste processo de fragilização. Ou em que medida as IES procuraram formular em seus PPP's uma tentativa de minimizar a fragilização.

A relevância teórica do tema é justificada pela necessidade de se verificar empiricamente a constatação realizada pelo campo de estudos já consolidado em torno das DCNP/2006, bem como sobre o curso de pedagogia. Esta ampla produção tem apontado para uma tendência de fragilização e desintelectualização na formação do profissional pedagogo. Com este estudo buscou-se contribuir com o campo de estudos já existente sobre o curso de pedagogia, alimentando as discussões em torno de suas regulamentações e reformulações curriculares.

A escolha pelas IES deu-se devido a relevância social que representam em seus espaços de atuação, e que, tem um histórico bastante diferenciado, fato que leva a supor que reagem às DCNP/2006 de forma divergente. Disso decorre o objetivo geral desta pesquisa, de identificar quais elementos presentes nos documentos institucionais (Propostas Curriculares e PPP's) evidenciam a tendência de desintelectualização na formação do pedagogo, ou ao mesmo tempo a tentativa de resistir a essa fragilização, buscando evidenciar essa possível contradição na formulação dos PPP's.

Constituíram-se em objetivos específicos deste estudo: i) analisar a formação do pedagogo a partir das DCNP/2006; ii) investigar qual concepção de docência está presente no texto das DCNP/2006, nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos Currículos das Universidades, bem como as implicações desta na definição da formação do pedagogo; iii) buscar compreender o lugar que a docência ocupa na formação do pedagogo a partir das proposições das DCNP/2006 e iv) entender como as concepções sobre docência e formação estão articuladas a um contexto de reformas políticas, corroboradas por uma nova forma de pensar o homem, a ciência e a cultura.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa iniciaram por uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de aproximação ao tema, e também de determinação das categorias de análise, que ficaram assim definidas: o perfil profissional das diferentes

propostas de formação, a forma da organização curricular, especificamente no que diz respeito às disciplinas de fundamentos, as metodologias de ensino das áreas específicas e os estágios, pois se assume que a configuração dada pelas IES a estes elementos, é indicativa da concepção de formação assumida pelas mesmas.

Do ponto de vista dos instrumentos de pesquisa, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a análise documental da legislação em torno do Curso de Pedagogia, mais especificamente das DCNP/2006, bem como os documentos institucionais – Propostas Curriculares e os Projetos Político Pedagógicos (PPP).

Compreendendo que os currículos não são documentos estanques e com o objetivo de ampliar a análise para além dos textos oficiais, buscando colocar em evidência a posição de professores envolvidos com o Curso de Pedagogia, seja por conta de sua atuação no campo acadêmico/teórico em torno do Curso ou ainda por seu envolvimento no processo de (re) formulação curricular nas IES, nesta pesquisa foi utilizada também, como abordagem metodológica entrevistas semi-estruturadas, não só com os coordenadores do Curso de Pedagogia das Universidades pesquisadas, mas também buscou-se na escolha dos sujeitos participantes, assegurar pessoas com representatividade na atualidade do Curso. Nos depoimentos foram coletadas informações sobre as concepções defendidas por estes sujeitos para a formação de pedagogos e sobre o processo de reformulação curricular. Ao todo foram realizadas quatro entrevistas, segue anexo roteiro utilizado para as entrevistas.

Para realizar as análises, tomou-se por referência os pressupostos teóricos do materialismo histórico dialético, por representar uma teoria que fornece sólidos instrumentos para analisar a realidade, no sentido de compreender o processo educacional como uma parte do processo de formação humana. No entanto, considera-se a dificuldade em empreender uma análise sustentada neste referencial, pois de acordo com Marx (2010, p. 15), “todo começo é difícil em qualquer ciência”, na medida em que, este se constitui como uma abordagem de interpretação da realidade caracterizada pelo movimento do pensamento através da materialidade (organização da sociedade para organização e reprodução da vida). Trata-se de descobrir as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade ao longo da história.

Na obra *Ideologia Alemã*, Marx e Engels definem quais as premissas da concepção Materialista Histórica:

As premissas de que partimos não são arbitrárias, não são dogmas, são premissas reais, e delas só se pode abstrair na imaginação. As nossas premissas são os indivíduos reais, e a sua ação e as suas condições

materiais de vida, tanto as que encontraram como as que produziram pela sua própria ação. Estas premissas são, portanto, verificáveis de um modo puramente empírico.

A primeira premissa de toda a história humana é, evidentemente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a ser constatado é, portanto, a organização destes indivíduos e a relação que, por isso, existe com o resto da natureza (MARX e ENGELS, 2006, p. 17).

Para Marx, para se chegar ao conhecimento, o movimento do pensamento deve partir do empírico e por meio da elaboração do pensamento (teoria, reflexões) chegar ao concreto: parte do real aparente e se chega ao real pensado passando pelas abstrações, em suas palavras:

Meu método dialético, por seu fundamento difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (MARX, 2010, p 28).

A dialética em Marx é uma superação da separação entre sujeito e objeto. Entende a realidade como essencialmente contraditória e em permanente contradição, em contraposição à lógica formal, estática que não aceita a contradição e o conflito. Enquanto método, a dialética preconiza a contradição, a totalidade e a historicidade. Parte da observação do movimento e da contraditoriedade do mundo, dos homens e de suas relações. “Se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão” (PIRES, 1996, p.85). O método se caracteriza pela busca da categoria mais simples, mais aparente, para chegar à síntese de múltiplas determinações (concreto pensado).

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento do real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori* (MARX, 2010, p. 28 – grifos no original).

O materialismo-histórico dialético possibilita a interpretação da realidade educacional em sua totalidade.

Isto significa dizer que a análise do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguimos descobrir sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado (PIRES, 1999, p. 87).

É neste sentido que se situa a contribuição do materialismo histórico dialético para compreender o processo de fragilização histórica pelo qual tem passado o Curso de Pedagogia, desde sua criação, pois, a teoria marxista fornece as ferramentas teóricas adequadas para a análise proposta nessa investigação.

Para atingir o objetivo de buscar entender qual a concepção de docência presente no texto das DCNP/2006, e qual as implicações desta no Curso de Pedagogia, no primeiro capítulo deste texto de dissertação fez-se necessário traçar o perfil histórico do curso, não com o objetivo de fazer uma pesquisa histórica, mas para situar historicamente a problemática. Neste sentido, o estudo partiu da legislação produzida ao longo da história do Curso de Pedagogia, desde sua constituição em 1939, passando pelos demais marcos oficiais, a Resolução da CFE de 1962, e a Resolução da CFE 1969, chegando às DCNP/2006. Na análise dos documentos oficiais buscou-se identificar como foram tratadas em cada época as questões polêmicas que permeiam o Curso de Pedagogia. São elas: Docência; Organização do Trabalho Pedagógico e Produção do Conhecimento. A partir desta linha, fez-se necessário também um resgate teórico das análises realizadas por diversos autores a respeito das influências inseridas no Curso de Pedagogia pelo contexto de reformas educativas desenvolvidas na década de 1990, bem como das diferentes concepções de formação e atuação profissional que disputaram espaço durante o processo de elaboração das DCNP/2006, pois observou-se que de certa forma, este processo está presente na formulação das Propostas Curriculares, na medida em que são recontextualizadas, apropriadas ou descartadas, conforme interesses e conflitos dos diferentes setores ligados ao campo educacional.

A análise dos documentos institucionais - PPP e dos currículos das IES estudadas –, desenvolvida no segundo capítulo, teve por objetivo buscar compreender como as instituições têm atendido ou resistido às proposições das DCNP/2006, e como este movimento tem se expressado na relação entre os conteúdos dos fundamentos teóricos, das metodologias e dos estágios obrigatórios.

No terceiro capítulo, expõe-se a análise de alguns dos fatores apontados pela literatura como favorecedores da fragilização do Curso de Pedagogia e da formação em geral, e os seus condicionantes históricos, assim sendo abordou-se as seguintes

temáticas: esvaziamento teórico; a forma que o conhecimento tem assumido nas propostas de formação; alguns conceitos construídos para corroborar as reformas educacionais promovidas na década de 1990, como aprendizagem ao longo da vida, professor reflexivo e desenvolvimento de competências e habilidades. Dessa forma, buscou-se compreender como os Currículos dos Cursos e as DCNP/2006, constituem-se em expressões, num plano micro, de um contexto maior de crise do projeto social moderno, em que outra forma de conceber a realidade está se tornando hegemônica, articulada à produção e formação de novas capacidades intelectuais e profissionais.

1. CURSO DE PEDAGOGIA: Breve histórico

O curso de pedagogia, no percurso de sua existência, talvez pela própria amplitude da área que o denomina, foi se amoldando aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes. A opção histórica que faz sentido configurar neste momento é aquela que resulta de um trabalho de mediação que não apenas contemple uma discussão conceitual, mas também a complexidade histórica do curso, e o seu papel no encaminhamento das questões educacionais. É a mediação da discussão nacional, daqueles que estão envolvidos com a prática, que pode dar a direção mais correta para o momento histórico (SCHEIBE; AGUIAR. 1999, p. 236).

Neste Capítulo é apresentado o contexto de criação do Curso de Pedagogia no Brasil, bem como os marcos oficiais que regulamentaram o Curso ao longo de sua história. A partir desta retomada histórica, com o objetivo de situar a problemática, é feita uma análise das transformações inseridas no Curso, pela legislação educacional da década de 1990, relacionando o contexto oficial em torno do Curso com as concepções de formação e de atuação profissional, identificando os autores e as entidades educacionais representativas de cada uma das concepções, buscando fazer o que Scheibe e Aguiar apresentam na citação acima, contemplar a discussão conceitual, a complexidade histórica em torno do Curso e os argumentos dos profissionais envolvidos com a prática educacional, para assim configurar o momento histórico de formação do profissional pedagogo.

1.1. Trajetórias do Curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia surge no Brasil em 1939, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, pelo decreto Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939 (BISSOLLI DA SILVA, 2002). Essa Faculdade era organizada em quatro seções fundamentais, a saber: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, acrescida de uma seção especial em didática, com o objetivo de atender a necessidade de definir as bases da formação do professor, em especial para atuar no ensino secundário⁸, já que até então só

⁸ A estrutura do sistema de ensino faz parte de um contexto maior que envolve questões econômicas,

existia a preocupação da formação do professor do ensino primário, em escolas normais. Entretanto, formar o professor para atuar no ensino secundário não representava a única finalidade deste curso. Tinha-se também como intenção um desenvolvimento cultural que favorecesse a formação para além dos interesses puramente profissionais, com ênfase na formação filosófica, sociológica e histórica da sociedade. Na época de sua criação, o Curso de Pedagogia representava uma ampliação na formação do professor. Cruz (2008) em sua pesquisa constatou que, no início, a ênfase no conhecimento teórico mostrou-se nuclear, reservando pouco espaço para a prática. Para Bissolli da Silva (2002), não havia a definição da função do curso e de seus egressos.

Em entrevista, uma professora com ampla produção teórica sobre o Curso de Pedagogia faz um relato sobre as questões de identidade e perfil profissional para o egresso:

Penso que o que ocorre precisa ser compreendido na história da formação dos profissionais para a educação no Brasil. A história do curso de Pedagogia evidencia tanto as necessidades que foram se colocando para a formação superior desses profissionais como também as tendências que se fizeram presentes no campo educacional desde o período da existência do curso. A identidade do curso, portanto, foi se adaptando (...). Primeiro, ele serviu para formar os dirigentes educacionais do país, assim como os professores para os cursos normais de ensino médio que formavam os profissionais para a escolarização fundamental. O curso tinha esta identidade: pedagogo era o professor dos cursos normais e/ou o técnico em assuntos educacionais (Entrevista P1 19/10/2011).

políticas e sociais. Portanto, apresentar a estrutura do ensino brasileiro da época de criação do curso de Pedagogia requer atenção a estas questões. A partir da década de 1920 o Brasil inicia um processo de transformação social, que se reflete na educação e também na formação para o magistério. Anísio Teixeira (1976) mostra que o ensino brasileiro era quase que somente para a camada mais alta da sociedade, desta forma, constituía-se em ornamental e livresco. Até a década de 1930, o sistema escolar brasileiro, estava dividido em dois sistemas educacionais, paralelos e independentes, sendo que um não dava acesso ao outro, constituindo-se em um “Sistema de Ensino Dual”, que refletia a divisão da sociedade. O Sistema escolar era organizado seguindo os padrões europeus, dessa forma, o sistema educacional da elite brasileira era um sistema particular de ensino secundário, de caráter acadêmico, intelectualista e propedêutico. Para o povo, havia uma quantidade de lugares nas escolas primárias públicas, que poderiam ser seguidas pelas escolas normais ou técnico profissionais, comerciais e agrícolas, estas mantidas em sua quase totalidade pelo poder público e, portanto, gratuitas, sendo que a formação para o magistério primário se dava nesta modalidade (TEIXEIRA, 1976). O acesso à educação era utilizado como um meio de mobilidade social. Para a camada mais alta da sociedade a educação constituía-se como um distintivo de classe. As camadas médias procuravam-na como a principal via de ascensão social. O processo de modernização e desenvolvimento pelo qual passou a sociedade brasileira fez com que surgisse a necessidade de uma educação atrelada à economia e à produção. O Ministério da Educação e Saúde surge em 1930, e com ele organizou-se o primeiro o sistema nacional de ensino. A partir da Constituição de 1934 impõe-se a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação para organizar todos os níveis de ensino. Implantou-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e parte dessa legislação foi absorvida pela Constituição de 1937.

Já Fonseca (2008), a partir da análise da legislação educacional da época, evidencia a configuração inicial de um campo de atuação profissional para os pedagogos, sendo este o exercício das atividades de inspeção e de orientação educacional, além do exercício do magistério no ensino secundário e no ensino normal. Ainda segundo Fonseca, a atividade de inspeção é a base para a constituição da profissão do pedagogo no Brasil em 1939:

[...] a origem dessa profissão no Brasil está diretamente relacionada à constituição de um corpo de inspetores, pois muito antes da criação do referido curso – e mesmo sem que houvesse uma preparação formal para o exercício da função de inspeção concomitante à preocupação com a formação de professores primários – sofisticam-se os mecanismos de controle e de vigilância sobre a atividade docente. Essa vigilância era exercida por meio de uma rigorosa verificação quanto ao cumprimento das normas estabelecidas, e ficava a cargo dos inspetores municipais e paroquiais, que representavam em nível local a política estatal (2008, p.24).

O Curso de Pedagogia formava nesta época, bacharéis e licenciados, com o modelo de três anos de bacharelado mais um ano de licenciatura⁹ (conhecido como o modelo 3+1), sendo a última formação realizada no Curso de Didática. Os bacharéis atuavam como técnicos de educação e os licenciados poderiam atuar como professores da Escola Normal, responsável pela formação dos professores primários.

As críticas em relação à natureza e função do Curso de Pedagogia já datam desta época, sendo questionada inclusive a possibilidade de extinção do curso, devido “a referência muito vaga para a identificação de um profissional criado naquele momento e que não possuía ainda suas funções na medida em que não dispunha de um campo profissional que o demandasse” (BISSOLLI DA SILVA, 2002, p. 13). A fragilidade do curso é marcada pela falta de objeto próprio, e a separação entre os componentes do processo pedagógico, conteúdo e método, acabaram por marcar o desenvolvimento do curso até a atualidade (BISSOLLI DA SILVA, 2002). Fonseca (2008, p.41) aponta que o curso, desde seu início, apresenta “um embate entre agregar, em um único *locus*, a formação do cientista e do técnico e a formação docente”.

9 No Brasil, o que diferencia um curso de bacharelado de um curso de licenciatura é o campo de atuação do profissional, e, por conseguinte a formação proposta pelos cursos de graduação, sendo que um curso de licenciatura tem por objetivo a formação de docentes da educação básica, dispondo em seu currículo disciplinas de cunho pedagógico enquanto que o curso de bacharelado prepara para atuação profissional da área não docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, - LDB n. 4024/1961¹⁰, introduziu novas orientações para o ensino brasileiro. No que se refere à questão da formação do professor e do pedagogo, Fonseca (2008) identifica no texto da Lei uma ênfase na formação do magistério para o ensino primário, sendo que no Capítulo IV, são reservados seis dos onze artigos para tratar da formação docente para esse nível de ensino. Essa autora associa este fato à atuação de Anísio Teixeira, na época à frente da gestão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em defesa da escola primária.

Em 1962, com a Resolução do Conselho Federal de Educação¹¹ CFE/1962 e o Parecer 251/1962 foram fixados o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia sem, contudo, resolver os problemas de identidade e formação profissional, pois se tratava de um currículo impreciso, restrito a formação teórica do professor. Buscando oferecer alguns elementos para a identificação do trabalho do pedagogo, o Parecer 251/62, indicava o técnico em educação, formado pelo bacharelado, responsável pelas tarefas não docentes da atividade educacional e limitava o campo da docência ao profissional formado pela licenciatura, em função da formação do professor das disciplinas pedagógicas do curso normal (BISSOLLI DA SILVA, 2002).

O currículo do curso representava um tema polêmico, [...] “era geralmente visto como 'enciclopédico', 'teórico', 'generalista' por oferecer poucas possibilidades de instrumentalização do aluno para o exercício das funções de técnico de educação” (BISSOLLI DA SILVA, 2002, p. 52), e que ainda não previa a articulação entre as “duas

10 A Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada pelo Congresso Nacional após anos de disputa. Determinava que a União, os Estados e o Distrito Federal organizassem seus respectivos sistemas de ensino. No entanto, foram os Estados que desenvolveram os sistemas de ensino conferindo uma ordenação ao funcionamento e à expansão dos diferentes graus ou níveis e modalidades de ensino a ser oferecidos por instituições públicas, estaduais e municipais, e pelas privadas. A União reservou a si a organização do ensino superior e limitou-se a uma ação supletiva nos demais graus do ensino. Embora, a Lei estabelecesse que a educação é um direito de todos, não minimizou a seletividade entre as classes sociais no acesso à educação. Segundo Shiroma (2000), a aprovação desta Lei representou o final de uma luta ideológica sobre os rumos da educação nacional, na qual lutaram forças conservadores e liberais, sendo que saiu vitoriosa a corrente conservadora submissa aos interesses da iniciativa privada.

11 Com relação ao CFE, tem-se que a primeira tentativa de criação de um Conselho na estrutura da administração pública brasileira, na área de educação, aconteceu na Bahia, em 1842. A ideia de um Conselho Superior somente seria objetivada em 1911 (Decreto nº 8.659, de 05/04/1911) com a criação do Conselho Superior de Ensino. A ele seguiram-se o Conselho Nacional de Ensino (Decreto nº 16.782, de 13/01/1925), o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11/04/1931), o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), os Conselhos Municipais de Educação (Lei nº 5692, de 11/08/1971) e, novamente, Conselho Nacional de Educação (MP nº 661, de 18/10/1994, convertida na Lei nº 9.131/1995). O atual Conselho Nacional de Educação - CNE, órgão colegiado integrante do MEC, foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/1995, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. Fonte: <http://portal.mec.gov.br>.

partes” da formação, gerando em alguns momentos a repetição de conteúdos.

A partir do contexto de transformações geradas pelo golpe militar de 1964 e pelo projeto de desenvolvimento nacional imposto pela ditadura militar, que considerava que o país não se desenvolvia devido à insuficiência das práticas educacionais, passou-se a considerar a importância do “técnico em educação” assumindo a educação como fator de desenvolvimento, incorporando as Teorias da Administração no campo educacional. Desta forma, houve a inserção dos conceitos de eficiência e produtividade, como nos mostra Bissoli da Silva (2002, p. 25):

Com a aprovação da Lei Federal n. 5540 de 28 de novembro de 1968 – a Lei da Reforma Universitária -, triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior. A tradição liberal de nossa universidade fica interrompida e nasce o que alguns críticos passaram a chamar de universidade tecnocrática, ainda que mesclada com nuances do pensamento liberal. Daí a subordinação dos cursos superiores às exigências da sociedade, na visão da ditadura militar, tanto no que concerne a formação de profissionais para os seus diferentes setores do trabalho, quanto às necessidades relacionadas ao desenvolvimento nacional, acentuando então a relação entre os cursos superiores e as profissões.

Cruz (2008) considera que as “mutações” experimentadas pelo Curso de Pedagogia evidenciam, entre outros aspectos, que a densidade teórica perdeu força, sem que se tivesse consolidado outra força capaz de contribuir para o processo de afirmação de um conhecimento específico da pedagogia e, conseqüentemente, para uma maior visibilidade da sua posição no campo acadêmico.

Em 1969, a Resolução CFE n. 2/69 e Parecer CFE n. 252/69, passam a regulamentar o Curso de Pedagogia. O Parecer fixava os mínimos de currículo e duração do Curso, e visava à formação ou de professores para o ensino normal ou de especialistas para as atividades de orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar, criando habilitações para a formação de profissionais para atuarem em cada uma das atividades específicas. Com essa estrutura pretendia-se resolver o problema da atuação profissional, no entanto, sua organização, que se dava pelos moldes tecnicistas, acabou gerando outros problemas, como o da formação fragmentada.

A composição do Curso se dava a partir de uma base comum de estudos, considerando que a “profissão que corresponde ao setor de educação é uma só”, acrescida de uma formação diversificada para atender as habilitações específicas (BISSOLLI DA SILVA, 2003). Esta fragmentação na formação se devia a essas duas

partes incoerentes de conteúdos, representadas por tendências opostas de educação, sendo uma generalista e outra tecnicista.

Ao fixar o mínimo de currículo para o curso de pedagogia, o parecer n. 252/69 conseguiu fragmentá-lo de várias maneiras, comprometendo, com isso, as possibilidades de os diferentes profissionais ou os chamados especialistas em educação realizarem tarefas de natureza autenticamente educativa. Uma dessas fragmentações ocorreu quando do estabelecimento das duas partes que compõem o curso. Os poucos esclarecimentos a respeito de cada uma dessas partes e mesmo o mínimo de matérias estabelecido para elas não constituem elementos suficientes para que se possam captar os propósitos que devem orientar seus desenvolvimentos; por isso, a idéia que emerge é que essas duas partes são distintas e independentes entre si: de um lado 'a base de qualquer mobilidade de formação pedagógica' e, de outro 'as habilidades específicas'. Nestas últimas é que ocorre outra forma de fragmentação: os estudos sobre administração, supervisão, orientação e inspeção são previstos para serem feitos em habilitações distintas, como se cada uma delas dispusesse de um corpo de conhecimentos que lhe fosse próprio e exclusivo. Essa impropriedade no trato do conhecimento da área da administração escolar retira da mesma seu caráter de globalidade, comprometendo sua função precípua, qual seja, a do atendimento das necessidades do ensino (BISSOLLI DA SILVA, 2002, p. 41-42).

Apesar de o campo de discussão em torno da identidade do curso e do profissional de pedagogia ter sido bastante rico durante as décadas de 1970 e 1980, e ainda que, estas discussões tenham tido efeito sobre as dinâmicas das instituições de ensino, a legislação que regia o curso até a aprovação da LDB em 1996, era a de 1969.

1.2. O curso na atualidade

A atual LDB (9394/1996) introduziu alguns novos indicadores para a formação de profissionais da educação básica, renovando as discussões em torno do Curso de Pedagogia. O artigo 62 da Lei indicou a possibilidade de criação dos Institutos Superiores de Educação e permitiu a esses a formação de docentes, além das universidades. Já o artigo 63 da mesma Lei, permitiu a formação de docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em cursos de Normal Superior nestes institutos, formação também atribuída ao Curso de Pedagogia, reacendendo novamente a possibilidade de extinção do curso.

Desde a metade da década de 90, sobretudo a partir de dezembro de 1996 com o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional por meio da Lei 9394, o curso de pedagogia passou a se configurar dentre os temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar em andamento no país (BISSOLLI DA SILVA, 2002, p. 52).

O Curso Normal Superior foi criado no Brasil a partir da LDB 9394/96, e tinha por objetivo qualificar mais rapidamente professores, na medida em que a LDB instituía que a partir da sua publicação estava instaurada a “Década da Educação”, e que os professores para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deveriam ter formação em nível superior. No entanto, em razão de um grande número de professores, que atuava nestas etapas do ensino, não possuir esta qualificação, fez com que ocorresse uma pressão por parte dos sistemas municipais e estaduais de ensino, para se adequarem as normas da LDB. De acordo com Freitas (1999), tal perspectiva se insere no contexto das Reformas Educacionais iniciado na década de 1970, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva. No entanto, esta concepção de formação recebe muitas críticas por parte da comunidade acadêmica considerando-as como políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério, pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação. Esta modalidade de ensino retira das universidades a responsabilidade pela formação de professores (SHIROMA, 2003), atendendo a um dos objetivos da reforma educacional da década de 1990, que era o de baratear os custos da formação docente, “oferecendo um treinamento rápido e barato, e formando, por extensão, um considerável ‘exército pedagógico de reserva’” (p.75).

As DCNP/2006 inserem-se no contexto de reformas educacionais promovidas a partir da década de 1990, “as quais apresentam princípios pedagógicos que elegem a flexibilidade dos currículos e a noção de competências¹² como questões centrais no percurso de formação de sujeitos”, como nos mostra Masson (2009 p. 83). Esta autora considera que a educação tem atendido às demandas da reestruturação produtiva,

12 Philippe Perrenoud, autor que defende que a educação não deve priorizar a transmissão dos conteúdos historicamente construídos, mas sim o desenvolvimento de competências, define em entrevista a noção desta como sendo “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (s.d.).

Já Kuenzer (2002, p. 108) faz a crítica à forma que esta concepção é assumida, definindo o conceito de competência como sendo “a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida (...) vinculada à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos”. A autora define que a educação escolar, não deve ter como objetivo o desenvolvimento de competências, que devem ser desenvolvidas por meio dos processos sociais e produtivos e fundamentadas pela teoria.

acatando as exigências do contexto econômico que requer sujeitos capazes de trabalhar com as inovações tecnológicas, ainda que para uma parcela restrita do setor. “A ênfase atribuída à aquisição do conhecimento, à educação ao longo da vida¹³, impõe a necessidade de reformas na educação para o desenvolvimento de novas habilidades” (MASSON, 2009, p. 82).

A autora aponta que, do ponto de vista das instituições educativas, estão ocorrendo alterações na organização “que sinalizam que a demanda por uma sólida formação científico-tecnológica é pequena e, por isso seria um ‘desperdício’ investir no financiamento de instituições de excelência” (MASSON, 2009, p. 83). A autora considera que está ocorrendo uma redução epistemológica, surgindo em seu lugar uma valorização da “epistemologia da prática¹⁴”. O lema “aprender a aprender¹⁵”, aparece como princípio

13 Educação ao longo da vida ou aprendizagem ao longo da vida é uma teoria que se insere no contexto de iniciativas dos organismos internacionais, adotadas a partir da década de 1990. Defende que as transformações socioeconômicas trouxeram novas demandas para o trabalhador, devendo este em sua formação não mais priorizar os saberes historicamente produzidos, mas o desenvolvimento de competências e habilidades, como a flexibilidade e o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

14 Autores como Schön (2000), Tardif, (2002), Zeichner (1993) e Perrenoud (1993), propõe uma formação profissional, pautada no ensino reflexivo, em que o ensino por meio da prática é privilegiado. Desses autores, destacam-se as proposições de Schön (2000), pois já na década de 1980 sugere uma nova “epistemologia da prática” para tratar dos conhecimentos do âmbito profissional, na qual se de o desenvolvimento de competências. Nesta perspectiva de formação os sujeitos pensam o que fazem, enquanto fazem. De acordo com esses autores, a produção teórica existente não é capaz de dar conta da gama de problemas que podem ser encontrados no dia-a-dia da atuação profissional, dessa forma, criticam a formação denominada convencional, na qual a “solução de problemas é baseada no conhecimento sistemático, de preferência científico” e onde o currículo oferece um alto grau de academicismo e apresenta “em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana (SCHÖN, 2000, p. 19). Schön (2000) entende que para uma atuação profissional satisfatória faz-se mais importante o desenvolvimento do “talento artístico”, utilizado aqui com o mesmo sentido de competência profissional, do que o conhecimento sistemático e científico. Tardif (2002, p. 255) define a “epistemologia da prática” da seguinte forma: “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”, dando ao conceito de saber um sentido ampliado, “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 255).

15 O lema “aprender a aprender”, faz parte de um conjunto de teses formuladas no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, conhecido como o Relatório Jacques Delors, presidente da comissão. Este relatório inclui um capítulo intitulado “Os quatro pilares da Educação”. Os quatro pilares envolvem o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2003). O lema “aprender a aprender” traduz de forma velada a intenção das classes dominantes de formação de indivíduos orgânicos ao sistema, de indivíduos que tenham a capacidade de se adaptarem às exigências do Capital, de servirem de forma eficaz à produção de mais-valia (COSTA, 2010). Duarte (2001), ao analisar as pedagogias pautadas neste lema aduz que fazem parte de uma ampla corrente educacional contemporânea, a qual é denominada por ele de pedagogia das competências. E define os quatro posicionamentos valorativos contidos nesse lema: O primeiro trata da ênfase dada as aprendizagens individuais em detrimento da aprendizagem resultantes da transmissão do conhecimento historicamente construído e do contato com experiências de outros indivíduos. O segundo posicionamento diz respeito ao método de construção do conhecimento, constituindo-se este como mais importante que o conhecimento já produzido socialmente. O terceiro posicionamento admite que a

de formação, o conhecimento e os conteúdos são secundarizados.

As análises de Abreu e Landini (2003) vão no mesmo sentido. As autoras apontam que a de formação de professores no contexto das reformas educacionais desvalorizam a formação teórica-prática, enfatizando apenas a dimensão da prática. Nessa perspectiva, não é valorizada a formação intelectual e teórica do docente, mas sim a prática profissional vinculada à solução instrumental dos problemas.

Na década de 1990, quando da aprovação da LDB 9394/96, as discussões a respeito da formação de professores, e as demais regulamentações para esta atividade estavam articuladas a um contexto político mais amplo:

Na época, particularmente na América Latina, respirava-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), que procuraram promover a reforma do Estado, minimizando o seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais (PEREIRA, 1999, p. 110-111).

Esse contexto é fundamentado pelo argumento de que as novas demandas capitalistas requerem “(...) a flexibilização da organização da produção do capital e da configuração do Estado de modo que este possa agir como regulador político das novas demandas produtivas” (MASSON, 2009, p. 35). A análise da autora também permite identificar especificamente as ações das reformas educacionais vinculadas às demandas da reestruturação produtiva, implantadas nos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), considerado neoliberal e de cunho neoconservador.

- Criação dos Institutos Superiores de Educação para a formação específica de formação de professores da Educação Básica;
- Criação do Curso Normal Superior para a formação de professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino fundamenta;
- Diversificação das IES (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores);
- Instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Docentes da

educação deve estar inserida de maneira funcional na atividade do aluno, deve ser impulsionada pelos interesses dos alunos. O quarto posicionamento aduz que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem as mudanças da sociedade, pois o indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado à defasagem dos seus conhecimentos, ou seja, os indivíduos devem aprender não para serem críticos, mas para desenvolver competências e adaptarem-se às exigências do mercado.

Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal e;

- Definição das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica.

Silva (2003) fornece argumentos para compreender as influências das orientações dadas pelos Organismos Multilaterais¹⁶ para a educação. De acordo com esta autora, as orientações destes organismos têm produzido uma homogeneização das reformas nos mais diferentes países:

A agenda traçada pelo Banco Mundial, por exemplo, inclui, dentre outras diretrizes, que busque o uso mais racional dos recursos estipulando que um fator primordial para isso seria a autonomia das instituições educacionais; recomenda-se que se dê especial atenção aos resultados, enfatizando a necessidade de que se implementem os sistemas de avaliação; reforça a ideia da busca da eficiência e que se oriente para a maior articulação entre os setores públicos e privados tendo em vista ampliar a oferta da educação (SILVA, 2003. p.5).

A autora aponta que nos anos 1990, o Banco Mundial produziu o documento *“Prioridades y estrategias para la educación”*, reafirmando neste a “adequação de suas estratégias aos imperativos das mudanças na economia, fruto do processo de globalização e de reestruturação social e produtiva” (SILVA, 2003, p. 5). Outro organismo que influenciou as reformas da década de 1990 foi o CEPAL, indicando no documento *“Transformación productiva com equidad”*, a necessidade de adequar os sistemas de ensino a oferta de conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelos sistemas produtivos.

De acordo com Masson (2009), essas reformas são marcadas especialmente pelo discurso da descentralização, pela regulação e controle e pela flexibilização. Sendo que o documento do Banco Mundial *“La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia”*, representa a principal influência do organismo para as políticas da Educação Superior no Brasil.

Moraes e Soares (2005) apresentam as concepções que têm fundamentado a formação docente a partir desse contexto:

16 Há uma ampla referência nas produções acadêmicas sobre a influência dos Organismos Multilaterais nas formulações das políticas públicas educacionais. Embora esses não sejam o foco desta pesquisa convém explicitar quais os principais Organismos citados nos textos analisados para a produção deste trabalho. São eles: BIRD, BM, CEPAL, UNICEF, FMI, OREALC, ONU, UNESCO, OEA, OEI, OCDE, entre outros.

[...] excessiva valorização da epistemologia da prática profissional, da formação do professor-reflexivo, do professor-investigador, do professor-profissional, entre outras adjetivações, que expressam os diversos constructos que encontram sua raiz nas epistemologias pragmáticas/praticistas (MORAES e SOARES, 2005, p. 266).

Ainda segundo as autoras, esta concepção de formação não focaliza a produção do conhecimento, e sim o desenvolvimento de competências de caráter instrumental.

Masson (2009, p. 129) faz algumas análises no âmbito da formação de professores e elenca que os estudos têm apontado que:

[...] a epistemologia da prática é enaltecida a fim de superar a racionalidade técnica da formação, mas privilegia a prática em detrimento da teoria [...], a lógica das competências reforça a flexibilização da formação para atender as demandas do capital [...], a categoria conhecimento é substituída pela categoria saberes docentes, que é subsumida à construção de competências [...], a retórica da profissionalização docente introduziu a ideologia do gerencialismo e promoveu a desintelectualização do professor [...], a ênfase na formação continuada contribuiu para a fragilização da formação inicial [...].

Esse novo modelo de formação de professores é assumido de modo a garantir o desenvolvimento de um profissional de novo tipo demandado pelas relações sociais de produção, pois serão os professores que atuarão com todos os níveis da educação.

No ano de 1997, o CNE, convoca que as IES, elaborem propostas de construção das DCN para os cursos de graduação, por meio do Edital nº 4:

Das orientações gerais contidas no documento é possível depreender os princípios orientadores adotados na reestruturação curricular então iniciada: flexibilidade curricular; adaptação às demandas do mercado; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais (SCHEIBE, 2007. p. 45).

Neste sentido, a resolução aprovada em 2006, que instituiu as DCNP/2006, é resultado deste contexto de reformas educacionais, mas também de um processo de construção que refletiu as ambiguidades dos textos oficiais, que por sua vez são resultado dos conflitos e disputas entre as entidades representativas e intelectuais envolvidos no processo de elaboração de propostas para as Diretrizes, que tinham diferentes concepções para a formação do pedagogo. “Desse período originaram-se muitas propostas de DCNP que representavam diferentes projetos de formação do pedagogo e de Curso de Pedagogia” (SOARES, 2010, p.32). Vieira (2007) e Soares (2010) destacam

que deste processo de construção, **três projetos** se destacaram: 1) o do Conselho Nacional de Educação - CNE, 2) o das entidades Associação Nacional pela Formação da Educação - ANFOPE¹⁷, Centro de Estudos Educação & Sociedade - CEDES¹⁸, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED¹⁹, e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR²⁰ e 3) a posição expressa no Manifesto dos Educadores Brasileiros. As autoras destacam ainda que alguns intelectuais podem ser considerados representantes dessas posições: SCHEIBE, FREITAS, BRZEZINSKI e AGUIAR representam a posição da ANFOPE e LIBÂNEO, PIMENTA E FRANCO, representam os signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros. As semelhanças e diferenças entre as propostas serão apresentadas a seguir.

Conforme já apresentado anteriormente, desde o seu início o Curso de Pedagogia está envolto em torno de discussões e questionamentos sobre a relação entre sua função e do profissional egresso deste curso. Portanto, considera-se que a questão da fragilidade não é uma temática nova, fruto das DCNP/2006. Esta não definição identitária deixa espaços às investidas de outras áreas, ou ainda como aponta Bissolli da Silva (2002), às disputas ideológicas desencadeadas pelas políticas públicas.

17 A ANFOPE, de acordo com seu estatuto, é uma entidade de caráter político, científico e acadêmico, independente em relação ao Estado. Seu principal trabalho se dá na luta em favor da formação e da valorização dos profissionais da educação, participa de debates e de proposições para a formação dos profissionais da Educação e do Fórum das Entidades Acadêmicas, da qual fazem parte também a ANPED, ANPAE, CEDES e o FORUMDIR (ANFOPE, 2009).

18 CEDES é uma instituição que atua no movimento social, no sentido da democratização da sociedade. Tem como papel político, dentro dessa luta mais ampla, realizar um trabalho mais específico, voltado para a democratização da educação no âmbito nacional. A partir do II Seminário de Educação Brasileira, o Cedes passou a organizar, conjuntamente com a ANPED e ANDES as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). Além destes eventos, o Centro participou de inúmeros movimentos sociais de reorganização do sistema educacional, congressos, encontros, seminários, assim como esteve presente no Fórum Nacional de Educação na Constituinte e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Fonte: www.cedes.unicamp.br/sobrecedes.htm.

19 A ANPED reúne sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em Educação). A finalidade da ANPED é o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ocupa um importante lugar no cenário nacional e internacional, em virtude da relevante produção científica de seus membros e da atuação política em defesa dos objetivos maiores da educação brasileira. Fonte: www.anped.org.br.

20 O FORUMDIR tem por diretriz básica o fortalecimento do ensino público, gratuito e de qualidade em todos os níveis, em especial, dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas Plenas como espaços, por excelência, da formação do Educador. Em toda a sua trajetória, o FORUMDIR tem contribuído de maneira ativa no debate de importantes temas do campo educacional brasileiro, principalmente nas questões relativas à formação dos profissionais da educação. Ao lado de outras entidades da área, o FORUMDIR tem participado em diferentes momentos e movimentos em defesa de uma educação pública e gratuita, comprometida com a construção de um homem novo para uma sociedade justa, solidária e igualitária. Fonte: www.fe.unicamp.br/forumdir/apresentação.html.

[...] Portanto, a atual celeuma em torno do estabelecimento das diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil pode ser considerada simplesmente como uma exacerbação do que sempre nele esteve presente (BISSOLLI DA SILVA, 1999, documento não páginado).

Libâneo aponta também que as análises históricas sobre o Curso de Pedagogia mostram um curso marcado por uma “sucessão de ambigüidades e indefinições, com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação intelectual e profissional do pedagogo” (LIBÂNEO, 2006, p. 107).

Observa-se que as DCNP/2006 apresentam uma imprecisão teórica no que diz respeito aos conceitos constituintes da Pedagogia. Na Resolução aprovada pelo CNE é dada uma ênfase maior à docência, e os demais aspectos da formação e atuação deste profissional encontram-se a ela subsumidos. Neste entendimento, o conceito de docência abrange também a gestão e a pesquisa, descaracterizando cada um dos aspectos do campo epistemológicos da pedagogia.

A docência como base da formação profissional do pedagogo está expressa nos Artigos 2º e 4º das DCNP/2006 (BRASIL, 2006):

Art. 2º 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, e 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.

Art. 4º O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Nos dois artigos da Resolução 01/2006 acima apresentados, percebe-se a definição do trabalho do pedagogo como o docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais de Ensino Fundamental, bem como prevê a atuação em nível médio e em áreas de apoio escolar. No entanto, a análise do Parecer 05/2005, que fundamenta essa Resolução, permite avaliar esses dois Artigos que definem a docência como base de formação do pedagogo. A proposta anunciada no Parecer concentra o trabalho pedagógico na dimensão da docência, principalmente da Educação Infantil e Anos

Iniciais, incluindo nas atividades definidas como docentes a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, e ainda a produção e difusão do conhecimento, o que representa uma descaracterização pela ampliação do conceito da docência.

De acordo com o Parecer:

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia (BRASIL, 2005, p.10).

Ao analisar as Diretrizes, Scheibe (2007) aponta que após a aprovação da Resolução 01/2006, o Curso de Pedagogia ficou assim definido:

O curso de pedagogia destina-se, na sua atual formulação legal, à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. *Complementarmente*, também ao desenvolvimento de competências para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; ao ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional (SCHEIBE, 2007, p. 44 – Grifos meus).

Todo este contexto apresentado evidencia que as questões relativas ao Curso de Pedagogia, a formação do pedagogo e ao campo de atuação deste profissional dificilmente poderão ser resolvidas consensualmente e sem conflitos, pois, cada projeto de formação representa interesses de diferentes setores ligados ao campo educacional. No entanto, as DCNP/2006 representam apenas proposições com a função de orientar a organização curricular, sendo que cada instituição constrói ou reconstrói seu currículo de acordo com suas concepções epistemológicas e opções de políticas institucionais de formação que se pretende, constituindo-se como resultado da ação de diferentes agentes e forças.

Luce Giardi, na apresentação do livro “*A invenção do cotidiano*” de Michel de Certeau (2007), afirma que esse autor ocupou-se, em quase toda a sua produção teórica em investigar essas atitudes de “micro-resistências”, nem sempre aparentes, por parte dos sujeitos para com o poder das instituições organizativas da sociedade. Segundo Luci Giardi, Certeau apresenta uma:

(...) não-credulidade diante da ordem dogmática que as autoridades e instituições querem sempre organizar, (...) atenção à liberdade interior dos não-conformistas, mesmo reduzidos ao silêncio, que modificam ou desviam a verdade imposta, (...) respeito por toda resistência, ainda que mínima, e por toda forma de mobilidade aberta por essa resistência, tudo isso dá a Certeau a possibilidade de crer firmemente na *liberdade gazeteira das práticas*. Assim, é natural que perceba microdiferenças onde tantos outros só vêem obediência e uniformização. É natural que ele concentre a atenção nos minúsculos espaços de jogo que táticas silenciosas e sutis “insinuam”, como lhe apraz dizer, brincando com os dois sentidos do verbo, na ordem imposta (2007, p. 19 - Grifos no original).

As análises de Certeau (2007) permitem compreender como as proposições oficiais (por exemplo, as DCNP/2006), podem ao mesmo tempo ser “exercidas e burladas” pelas IES.

Segundo o Parecer CNE/CP 5/2005, as DCNP/2006 são o resultado de um longo processo de consultas e discussões, e também daquilo que é determinado pela legislação em vigor. Desta forma destaca-se a seguir a legislação que orienta o Curso de Pedagogia na atualidade:

- 1) Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), arts. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67;
- 2) Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica;
- 3) Parecer CNE/CP nº 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- 4) Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- 5) Parecer CNE/CP nº 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- 6) Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- 7) Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2005).

Neste mesmo Parecer há a definição do conceito de diretrizes curriculares, constituindo-se esta como:

(...) orientações normativas destinadas a apresentar princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Visam a estabelecer bases comuns para que os sistemas de ensino e as instituições de ensino possam planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional oferecida, assim como acompanhar a trajetória de seus egressos, em padrão de qualidade reconhecido no País (BRASIL, 2005).

As DCNP/2006 dão orientação para a organização das matrizes curriculares sem explicitar conteúdos, diferenciando-se das legislações anteriores por não fixar currículos mínimos. Dessa forma, as IES ao organizarem os currículos do Curso de Pedagogia, devem observar o disposto nas DCNP/2006, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006. No Parecer 5/2005 há a orientação de que se observe entre outros aspectos, as normas oficiais, a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, respeitando e valorizando as diferentes concepções teóricas e metodológicas no campo da Pedagogia, devendo o Curso ser constituído por: um núcleo de estudos básicos; um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores (BRASIL, 2005).

O Parecer 05/2005 define ainda o tempo de duração do Curso, com um mínimo de 3.200 horas, sendo estas distribuídas em 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas, como iniciação científica, extensão e monitoria.

O referido Parecer instituiu que as IES que ofertavam ou aquelas que pretendessem oferecer o Curso de Pedagogia, deveriam elaborar um novo Projeto Pedagógico a ser protocolado junto ao órgão competente do sistema de ensino, entendendo que o campo epistemológico da Pedagogia é amplo e exige aprofundamento nos Projetos Pedagógicos Institucionais, possibilitando até mesmo novas atualizações na norma nacional (BRASIL, 2005).

Scheibe (2007) define que o texto oficial da forma como ficou organizado é resultado de um amplo e longo processo de discussão que envolveu diversos educadores vinculados a formação do pedagogo, bem como entidades da área. Desse processo é possível destacar algumas concepções para a formação do pedagogo que estiveram em disputa durante o processo de elaboração das DCNP/2006.

1.3. Diferentes concepções para a formação do pedagogo

Durante o processo de construção das DCNP/2006, o CNE, “fez um movimento de ora incorporar partes de um projeto de formação do pedagogo, ora de incorporar outros, ação de recortar e colar que na totalidade do documento perdem o significado.” (SOARES, 2010, p. 93). Desta forma, após a instituição da Resolução que regulamenta o Curso, entidades e intelectuais da área passam a expor seu posicionamento em relação às DCNP/2006, o que na verdade só representa a exacerbação de uma discussão iniciada na década de 1980.

Kuenzer (2006, p. 194) analisa as três concepções de formação proposta pelos intelectuais da área:

(...) a Pedagogia centrada na docência, enquanto licenciatura; a Pedagogia centrada na ciência da educação, como espaço de formação dos especialistas, enquanto bacharelado; e a Pedagogia que integrava essas duas dimensões, formando o professor e o pedagogo unitário em um mesmo percurso (...).

Com a intenção de situar essas discussões será apresentada a seguir uma síntese das ideias norteadoras dessas diferentes concepções.

1.3.1. Concepção que defende a docência como base da formação do pedagogo e de sua identidade

A docência tomada como base considera a pedagogia “ciência da e para a educação”. As entidades representativas da educação que defendem esta concepção são: ANFOPE, CEDES, ANPED e FORUMDIR. Os intelectuais que expressam esta concepção: Leda Scheibe²¹, Helena Costa L. de Freitas²², Iria Brzezinski²³ e Márcia

21 Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, fez parte da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 1996 e 1998, que tinha por objetivo assegurar a participação de especialistas em comissões técnicas para assessorar na construção das políticas educacionais.

22 Professora da Faculdade de Educação da Unicamp atuou como Presidente da ANFOPE.

23 Professora da PUCGoiás, Titular do Conselho Técnico-científico do CEDES e presidente da ANFOPE – Gestão 2010 - 2012.

Ângela da S. Aguiar²⁴.

De acordo com Scheibe (2007) o estabelecimento da docência como a base da identidade profissional de todos os educadores e, portanto também do pedagogo, faz parte de um contexto de discussão iniciado na década de 1980 pelas entidades da área. Esta tomada de posição se contrapõe à dicotomia entre a licenciatura e bacharelado, defendida por outros intelectuais.

Fonseca (2008) defende que já no período de criação do Curso de Pedagogia há o início da construção desta concepção com um legado estrutural mantido até os dias atuais, de que para atuar na escola é necessário ser docente:

Afinal, os registros legais produzidos nos anos de 1940 e, em especial, a constituição da Lei Orgânica do Ensino Normal, apontam o início de uma defesa da noção de que a docência seria condição necessária ao exercício de funções técnicas em educação ou, dizendo de outro modo, o início de uma disputa de território entre docentes e pedagogos pelo espaço de trabalho na escola (FONSECA, 2008, p. 53).

Os representantes desta concepção, expressam em produção acadêmica a necessidade de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação e a preocupação com a necessidade de estabelecer um sistema nacional para a formação de professores no país que desse conta da capacitação de um amplo contingente necessário para suprir a educação básica nacional. Dessa forma, “o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 226) entra em cena no debate sobre o Curso de Pedagogia pela primeira vez, em 1983, no Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos realizado em Belo Horizonte (CONARCFE, 1983).

A partir de então, deu-se início a um movimento nacional de educadores e entidades no sentido de legitimar a reformulação do Curso de Pedagogia tendo a docência como a base da formação do pedagogo, com o objetivo de garantir a qualidade da escolarização brasileira. Da mesma forma, os intelectuais orgânicos a esta concepção, consideram “a necessidade de superar a dicotomia entre a teoria e a prática, entre o ensino e a pesquisa, entre o conteúdo específico e conteúdo pedagógico na formação e prática dos educadores” (SCHEIBE, 2007, p. 49).

Ao definir qual o objetivo da ANFOPE e de os seus principais teóricos defenderem a docência como base, uma professora que defende esta concepção, em entrevista,

24 Professora da UFPE.

aponta que se trata de uma razão epistemológica, que tem a ver com a relação entre teoria e prática:

Os educadores que construíram a proposição da Anfope têm a compreensão de que a preparação para a docência deva englobar todos os aspectos significativos da ciência pedagógica. Portanto, tomar a docência como base significa formar um pedagogo. Não é por outra razão que se pleiteia uma formação pedagógica mais ampla para todos os professores licenciados, pois no fundo, todos deveriam ser pedagogos também (Entrevista, P1 19/10/2011).

A concepção que define a docência como base da formação e da identidade do pedagogo segundo Scheibe (2007, p. 59):

(...) insere-se na sua compreensão como ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não escolar. A prática docente, portanto, é assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica.

Os autores e entidades defensores desta concepção, em seus documentos defendem a constituição de uma base nacional comum para os cursos de formação de professores e para o pedagogo definem que este profissional deve ter na base de sua formação a docência:

A definição das bases da formação no contexto de uma *política global de formação* ganha, neste contexto, importância crucial, como forma de expressar as diferentes concepções de educação e de educador que estão em debate nas circunstâncias atuais. Esta tem sido a preocupação central da Anfope na última década, período em que as reformas neoliberais causaram impacto de forma mais direta na educação, na escola pública e na formação de professores (FREITAS, 1999, p. 30 – grifos no original).

Nesta passagem é possível constatar a preocupação, definida pelo movimento dos educadores e defendida pela ANFOPE, na perspectiva de uma educação crítica, comprometida com a transformação da educação e conseqüentemente da sociedade, concepção esta, embasada em um profissional de formação ampla, que de acordo com Freitas (1999), tendo a docência como base de sua identidade profissional:

(...) domina o conhecimento específico de sua área, articulando ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações

existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação realidade em que se insere (CONACERF, 1989, apud FREITAS, 1999, p.30).

A autora aponta ainda que esta concepção foi sendo reafirmada e aprimorada ao longo da trajetória de construção coletiva dos educadores e tem orientado as estruturações e reestruturações curriculares dos Cursos de Pedagogia do país. E define ainda qual a motivação para a tomada desta concepção como base para a formação:

O conteúdo da formulação da *base comum nacional* é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a *igualdade de condições de formação*. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a *docência é a base da formação de todos os profissionais da educação*, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas para a formação de professores, a formulação de Saviani (1982): *formar o professor e o especialista no educador*. (FREITAS, 1999, p. 31 – grifos no original).

Esta concepção está fundamentada em alguns princípios norteadores para a formação, a saber: a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educativo; b) unidade entre a teoria e a prática, o que implica rever o papel dos estágios e dar ênfase na pesquisa; c) assumir a gestão democrática como instrumento de luta; d) compromisso social e político do profissional educador; e) trabalho coletivo e interdisciplinar entre os alunos e professores e f) formação inicial articulada à formação continuada, que segundo Freitas (1999), foram sendo construídos, retomados e ressignificados na trajetória da ANFOPE.

Os documentos das entidades da área da educação que expressam a concepção da docência como base da formação do pedagogo, não se constituem como *corpus* de análise desta pesquisa. Autoras como, Soares (2010) e Durli & Bazzo (2008), ocuparam-se em suas pesquisas em analisar o contexto anterior a aprovação das DCNP/2006, no entanto convém explicitar as ideias produzidas e registradas nesses documentos:

As proposições do FORUMDIR coadunavam-se, em grande medida, com o que defendia a ANFOPE, considerando que as duas entidades haviam encaminhado posicionamento conjunto ao CNE por ocasião da divulgação do projeto de resolução, e em outros momentos de forte mobilização. Naquele episódio, o posicionamento conjunto defendia a tese da docência como base da formação do pedagogo, numa concepção ampliada de docência (DURLI e BAZZO, 2008, p. 203).

De acordo com as autora, essa proposta contava com um amplo apoio das instituições CEDES, ANPEd e ANPAE, representando um posicionamento conjunto. Soares (2010) destaca que no processo de elaboração das DCNP/2006, a ANFOPE foi uma das entidades que obteve maior poder de negociação com o CNE.

Ao contrário do que afirmam os teóricos que criticam a tomada da docência como base de formação, considerando que a ênfase na formação de professores dada pelas DCNP/2006 secundarizam aspectos ligados à Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) e à produção do conhecimento, os defensores dessa posição afirmam que não há subsunção de nenhum dos aspectos da formação. Fato demonstrado na fala de uma de suas representantes: “No entendimento da posição que defendo os aspectos ligados à OTP e a produção do conhecimento pedagógico devem estar presente, e de forma central, num curso que tem como base a docência” (Entrevista P1 19/10/2011).

A entrevistada relata ainda qual o significado da docência como base:

Ao propiciar a base para a docência, e esta base é pedagógica, estamos formando o pedagogo. Isto não significa desconsiderar a necessidade de aprofundamentos, que podem ser das mais diversas ordens e temáticas que dizem respeito ao campo educacional (...). Entendemos que a teoria pedagógica deve estar sempre vinculada à prática pedagógica. Portanto, base docente significa profunda formação pedagógica. Considerar que, no Brasil, o curso de pedagogia forme o docente para a iniciação educacional (educação tem a ver com processos educacionais intencionais) é uma posição política e epistemológica de valorização deste docente, responsável pelas alfabetizações básicas nas diversas áreas de conhecimento. Significa não desvincular a pedagogia da prática educacional hoje priorizada no sentido do direito de todos à educação escolar. A base docente tem este significado.

Esta fala demonstra que para esta concepção não existe separação entre a docência e pedagogia, pelo contrário o pedagogo é o professor e o especialista ao mesmo tempo.

1.3.2. Concepção que faz crítica a docência como base da formação do pedagogo e faz a defesa da formação do especialista

Dentre os autores que representam esta concepção, destacam-se: José Carlos Libâneo²⁵, Selma Garrido Pimenta²⁶ e Maria Amélia Franco²⁷. Com relação à formação do pedagogo, criticam as proposições da ANFOPE e das demais entidades e intelectuais que definem a docência como base da formação do pedagogo e de sua identidade. Soares (2010, p. 55) aponta que “para eles a docência não constitui-se como identidade epistemológica e profissional do professor, mas não explicam qual a base da formação do pedagogo.” Entendem que professores e pedagogos são profissionais distintos e que, portanto devem ser formados por cursos diferentes.

Libâneo e Pimenta (1999), também reconhecem que a discussão em torno do Curso de Pedagogia e conseqüentemente, sobre a formação do pedagogo e professor iniciou-se na década de 1980, no entanto afirmam:

A trajetória desse movimento destaca-se pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores, mas o resultado prático foi modesto, não se tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da formação dos educadores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 240).

Esses autores desconsideram o resultado oficial alcançado por meio de todo o movimento de discussão e mobilização de educadores e entidades, e se colocam em oposição a base nacional comum e a definição de princípios norteadores de formação, no entanto, também fazem a crítica aos apontamentos dos organismos multilaterais para a formação de professores.

A nosso ver, não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional etc. faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação (...) (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 241).

²⁵ Professor da PUC – GO.

²⁶ Professora da Faculdade de Educação da USP.

²⁷ Professora da PUC – SANTOS.

Ao analisar as DCNP/2006, Libâneo (2007) aponta que, neste documento, a pedagogia está reduzida à docência, considerando que há imprecisões conceituais sobre o campo epistemológico da pedagogia, subsumindo termos. Na resolução, o conceito de pedagogia encontra-se substituído pelo de docência.

A vacilação existente no texto da Resolução, quanto à explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar, decorre de imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia, docência. Com efeito, no artigo 2º, parágrafo 1º, ao se definir a docência como objeto do curso de pedagogia, um conceito derivado e menos abrangente como é a docência acaba por ser identificado com outro de maior amplitude, o de pedagogia (...) (LIBÂNEO, 2007, p. 846).

A oposição às ideias defendidas pela ANFOPE fica clara, quando Libâneo afirma que manter a docência como base do curso de pedagogia, decorre de uma:

(...) precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo (...) (LIBÂNEO, 2006, p. 848).

Ainda de acordo com Libâneo, a subsunção do conceito de pedagogia ao de docência, expressa no conteúdo da resolução, representa uma *redução* da essencialidade dos processos educativos a apenas uma das dimensões do trabalho pedagógico. Os autores que representam esta concepção argumentam que o conceito de pedagogia não pode ser resumido ao conceito de docência, pois:

(...) a pedagogia, obviamente, compreende a docência, pois também trata do ensino e da formação escolar de crianças e jovens, de métodos de ensino. Mas sustentam que a pedagogia não se resume a um curso, antes, a um vasto campo de conhecimentos, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana. Assim, o objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas em todas as suas dimensões (LIBÂNEO, 2006, p. 849).

Ao criticar a tomada da docência como base da formação do pedagogo, Libâneo defende que não se trata de secundarizar este conceito, na medida em que, a docência representa uma modalidade de atividade pedagógica, considera que “a formação pedagógica é o suporte, a base da docência, não o inverso. Dessa forma, por respeito à

lógica e à clareza de raciocínio, a base de um curso de pedagogia não pode ser a docência” (LIBÂNEO, 2006, p. 850). Libâneo aduz que há uma identificação de conceitos que não podem ser igualados, pois isso representa uma redução.

E, pior, com as mudanças curriculares centradas na docência, não são mais formados os pedagogos para pensar e formular políticas para as escolas, analisar criticamente as inovações pedagógicas, formular teorias de aprendizagem, investigar novas metodologias de ensino, concepções e procedimentos, avaliação etc. Não são mais formados administradores educacionais, diretores de escolas, profissionais para a gestão do currículo e promoção do desenvolvimento profissional dos professores na escola, profissionais que ajudem os professores nas suas dificuldades com a aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2006b, p. 860).

Com relação à formação do profissional pedagogo, Libâneo (2006) considera que, ao fazer a subsunção da pedagogia pela docência, há uma desconsideração da dimensão epistemológica, que é definidora do campo científico e profissional da pedagogia e uma redução a uma dimensão meramente metodológica e procedimental, dificultando a compreensão e construção da identidade do pedagogo. Desta forma, defende que as faculdades de educação ofereçam curso de formação para educadores em cursos distintos, em cursos de pedagogia para os pedagogos-especialistas, e cursos de formação de professores para o professor de Educação Infantil e para o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Seguindo essa linha de pensamento, Libâneo e Pimenta (1999), verificam duas dificuldades, a saber: a) a primeira delas, ao se subsumir o profissional pedagogo ao professor “sua formação passa a ser dominada pelos estudos disciplinares das áreas das metodologias (...) ao voltarem seus estudos diretamente à sala de aula, espaço fundamental da docência, ignora os determinantes institucionais, históricos e sociais” (p.245); e b) a segunda diz respeito “a variedade de especializações do curso de pedagogia decorrentes de pretensões demasiadamente ambiciosas de legisladores, resultou num ‘inchaço’ do currículo” (p. 272), e essa abrangência de atuação e formação profissional, segundo esses autores, leva a uma desqualificação do curso.

1.3.3. Concepção que integra as dimensões da pedagogia: docência e pedagogo unitário

A polêmica em torno do curso de Pedagogia, como já apontada, é uma discussão de longa data e com a Resolução de 2006, o CNE optou por uma das posições arroladas neste contexto, ou seja, a tomada da docência como base de formação.

Ao analisar o Parecer 05/2005, que antecedeu a Resolução 01/06, Kuenzer e Rodrigues (2005) asseveram que as mudanças ocorridas na vida social e produtiva têm criado novas necessidades formativas e ampliado as possibilidades de atuação profissional do pedagogo com objetivo de atender as demandas sociais. No entanto, a autora considera que, com a nova proposta de formação do pedagogo, há um reducionismo na formação profissional, e que este se dá pelo enrijecimento da qualificação profissional:

Essa gama de possibilidades abertas pela prática social e produtiva foi simplesmente fechada pela nova proposta, que reduz o pedagogo ao professor de educação infantil, séries iniciais, magistério em nível médio e cursos profissionalizantes para os técnico-administrativos das escolas e sistemas de ensino (KUENZER e RODRIGUES, 2005, p. 190).

Esta tomada de posição pelo CNE recebeu muitas críticas da comunidade acadêmica, em relação à chamada redução do campo epistemológico da pedagogia. Pois estes consideram que, com a Resolução de 2006, o Curso de Pedagogia, restringe-se ao Curso Normal Superior.

O Parecer CNE/CP 115/99 (BRASIL, 1999), definiu as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de educação, constituindo-se este na fundamentação da Resolução CNE/CP nº. 01/99 (BRASIL, 1999b), em seu Art. 6º trata do curso normal superior, sendo que no 3º parágrafo deste artigo há a definição da atuação do profissional formado neste nível de ensino, desta forma “a conclusão do curso normal superior dará direito a diploma de licenciado com habilitação para atuar na educação infantil ou para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental”, ou seja, a mesma atuação profissional definida para os egressos do Curso de Pedagogia.

Esse contexto de superposição da natureza da formação e do campo de atuação do profissional egresso tanto dos Cursos de Pedagogia como do Curso Normal Superior “indica que a permanência do Curso Normal Superior no sistema educacional não contará

nem com uma década, dada a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. Pela resolução, as instituições mantenedoras do Curso Normal Superior têm abertura para transformá-los em cursos de Pedagogia, mediante a elaboração de novo projeto pedagógico” (OLIVEIRA, 2010, p. 244).

Há na Resolução 01/2006, uma ampliação do conceito de ação docente, passando essa a designar também a “participação na organização e gestão de sistemas de ensino e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares” (KUENZER e RODRIGUES, 2005, p. 191). Com essa ampliação conceitual, Kuenzer e Rodrigues avaliam que há uma descaracterização da concepção de atuação profissional do pedagogo, pois “a gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas” (KUENZER e RODRIGUES, 2005, p. 191).

Kuenzer e Rodrigues (2006) discutem que a redução da pedagogia à docência está calcada em uma concepção de que a licenciatura é pré-requisito para a continuidade na formação docente. No entanto, considerando as possibilidades de atuação profissional, aliadas às mudanças no mundo do trabalho, com relação à formação do pedagogo defende que:

[...] embora se possa concordar que a licenciatura preceda à formação especializada, consideramos mais adequado defender uma sólida formação nos fundamentos, teorias e práticas pedagógicas que são comuns às diferentes possibilidades de atuação do profissional da educação, sobre a qual se desenvolvam as especificidades das diferentes áreas de atuação através de percursos diferenciados (KUENZER e RODRIGUES, 2005, p. 196).

Com relação à base epistemológica das DCNP/2006, ao analisar o Parecer 02/2005 que fundamenta as Diretrizes, Kuenzer e Rodrigues (2005) afirmam que está pautada em uma concepção que, ao reduzir o campo da pedagogia, privilegia a prática em detrimento da teoria. Segundo essas autoras essa concepção atende a necessidade das reformas educativas que vem sendo realizadas no campo da formação de professores, concepção esta em que há um enaltecimento da “epistemologia da prática”.

Esta concepção, ao invés de articular teoria e prática, acentua a desarticulação, à medida em que condiciona os estudos teóricos mais avançados à prática, e o que é mais grave, a uma prática específica: a docência para crianças de 0 a 10 anos (KUENZER e RODRIGUES, 2005, p.

198).

Dessa forma, Kuenzer e Rodrigues (2005) definem que a concepção de formação para o pedagogo deve se opor ao pragmatismo, base das DCNP/2006, que articula o conhecimento as necessidades práticas, no qual há uma redução a utilidade do conhecimento. De fato, há a necessidade de buscar a efetivação da articulação entre o campo teórico e campo prático, pois ao garantir a relação entre esses dois pólos há a constituição da práxis, pois, por meio do trabalho educativo,

(...) a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria, do mesmo modo, é através do trabalho educativo que a teoria se faz prática, que se dá a interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamento e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade (KUENZER e RODRIGUES, 2005, p. 208).

Nesta concepção a práxis é assumida como ponto de partida e de chegada do trabalho intelectual, articulado ao domínio das categorias ao domínio das categorias teóricas e metodológicas.

1.3.4. Definição da concepção de formação do pedagogo assumida nesta pesquisa e síntese do capítulo

Após ter apresentado as diferentes concepções para a formação do pedagogo, faz-se necessário explicitar a concepção assumida nesta pesquisa. As análises sobre a formação do pedagogo, ao longo da história da educação no Brasil, identificaram que o Curso de Pedagogia assumiu, em cada momento histórico, a marca específica de seu tempo. Ao ser criado no Brasil, conforme apresentado anteriormente, o Curso já trazia a marca da docência, pois esta era a necessidade da época. No entanto, a formação não era articulada, havia a formação no bacharelado, para os técnicos em educação e na licenciatura, para os professores do antigo primário e pré- primário. Ao longo do tempo, o Curso passou por transformações oficiais, mantendo a marca da licenciatura e agregando as matérias pedagógicas na organização do curso, sendo que em 1969, houve a definição das habilitações, consolidando a ideia de uma formação específica para os técnicos em educação, definindo o exercício de um pedagogo não-docente. Já na atual formulação oficial para o Curso, há uma retomada da ênfase na formação do pedagogo, como

profissional do magistério.

O perfil e a identidade profissional do pedagogo, como apresentado anteriormente, são temas de grande relevância, sempre presentes nas discussões em torno do Curso de Pedagogia. Reitera-se, pois nesta pesquisa, a necessidade de não deixar se perder as discussões realizadas por educadores e entidades ao longo da história do Curso. Então, dessa forma, reconhece-se a importância da docência na constituição do profissional pedagogo. No entanto, também há a concordância de que a subsunção do conceito de pedagogia ao de docência representa uma simplificação dos processos educativos para apenas uma das dimensões do trabalho pedagógico.

Por outro lado, há os que considerem que um currículo que agregue todas as possibilidades de formação e atuação profissional, a saber: a) organização e gestão dos espaços pedagógicos, escolares ou não; b) docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e nas disciplinas da formação pedagógica de nível médio; c) na produção e difusão do conhecimento do campo educacional; e d) de acordo com Kuenzer e Rodrigues (2005, p. 190), “novas possibilidades de atuação dos profissionais da educação, docentes e não docentes, no trabalho, nas organizações não governamentais, nos meios de comunicação, nos sindicatos, nos partidos, nos movimentos sociais e nos vários espaços que têm sido abertos no setor de serviços (...), tornar-se-ia “inchado” e por conseqüência, esvaziado de conteúdo pedagógico, não sendo capaz de dar conta de todos os aspectos da formação a que se propõe.

Defende-se, pois a manutenção das conquistas históricas do profissional pedagogo, articuladas às novas realidades/necessidades que exigem um entendimento ampliado das práticas pedagógicas, sejam elas escolares ou não-escolares. Conforme Libâneo e Pimenta (1999, p. 252), (...) “a pedagogia é uma reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas. Investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos”. Dessa forma, não é possível reduzir o trabalho pedagógico ao trabalho docente, mas também, não é possível desvincular o trabalho docente do trabalho pedagógico.

Destaca-se uma proposta de formação para o Curso de Pedagogia que articule o campo teórico investigativo da educação e considere todo o campo de atuação profissional do pedagogo. E como recurso para dar conta da ampla gama de atuação, propõe-se uma formação que ofereça formação teórica, científica e técnica, com ênfase na dimensão da pesquisa, como prática acadêmica, vinculando o ensino e a pesquisa, como forma de construção do conhecimento.

2. CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: sob a regência da mesma lei, mas com diferentes contextos e conceitos

Diretrizes são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser. (CURY, 2002, p.193).

Neste capítulo será apresentado especificamente o campo de investigação desta pesquisa. Neste sentido, serão contempladas as histórias de dois Cursos de Pedagogia de Universidades Federais, buscando compreender o contexto de criação dos cursos, bem como sua postura frente às DCNP/2006, com análises dos projetos políticos pedagógicos e dos currículos, procurando identificar o perfil profissional proposto pelos documentos, e como se encontram organizadas as disciplinas de fundamentos, as metodologias e o estágio obrigatório de ambos, pois se acredita que estes elementos são indicativos da forma de posicionamento frente às DCNP/2006. A análise dos documentos institucionais - Projetos Político Pedagógico e dos currículos – tem o objetivo de buscar compreender como as instituições têm atendido ou resistido às proposições das DCNP/2006.

2.1. Contexto de criação dos cursos

Para garantir que as análises fossem representativas da realidade educacional foram escolhidas duas Instituições de Ensino Superior de diferentes regiões do país, com contextos históricos diferentes. Com o objetivo de facilitar a exposição dos dados coletados, as Instituições serão identificadas da seguinte forma: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná – UFPR, será denominado, curso A da Instituição de Ensino Superior 1 (IES 1), e o Curso da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, será denominado curso B da Instituição de Ensino Superior 2 (IES 2).

2.1.1. Contexto de criação do Curso da IES 1

A IES 1 oferta o Curso de Pedagogia desde o final da década de 1930, e tem sua importância reconhecida socialmente, tendo em vista que a história deste curso tem início junto com a história do setor de educação desta universidade, ou seja, já em 1938. O Curso de Pedagogia desta universidade completa 74 anos, mas com relação a sua história há uma escassez na produção bibliográfica, portanto os dados são levantados em poucas fontes, dentre elas o site do setor de educação desta universidade e uma publicação que data do final da década de 1980 (GLASER, 1988), quando do cinquentenário deste setor.

Muito embora este trabalho não tenha o objetivo de fazer um levantamento histórico, convém elencar os fatos mais marcantes, presentes na história do setor de educação, bem como do curso de pedagogia da IES 1 a fim de contextualizar o cenário atual e apresentar elementos significativos para a análise que se propõe.

Em 1938, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da IES 1 e o Instituto Superior de Educação em anexo. Em maio daquele mesmo ano, teve início o Curso Superior de Educação e para tanto foram abertas 20 vagas (GLASER, 1988).

No ano de 1939, a União Brasileira de Educação e Ensino, então proprietária do Instituto Santa Maria, assumiu a condição de entidade mantenedora dos cursos da Faculdade de Filosofia e do Instituto Superior de Educação, com o objetivo de cobrir as despesas financeiras e assegurar o reconhecimento federal. A partir dos Decretos nº 421 de 1938 e nº 1190 de 1939, e o contrato celebrado com a União Brasileira de Educação e Ensino, a Faculdade de Filosofia da IES 1 passou a ser constituída por quatro departamentos: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia.

O departamento de Pedagogia passou a compreender um “curso ordinário”, o de pedagogia, um “curso especial”, o de didática, e dois cursos anexos, o de Administradores Escolares e o de Formação de Professores Primários. Este último não chegou a funcionar (GLASER, 1988, p. 10).

O Curso de Pedagogia foi organizado em 3 anos e o curso de didática tinha a duração de 1 ano, conforme o modelo 3+1, anteriormente apresentado. Ainda no ano de 1939, foram contratados os primeiros professores e em 1940, a primeira turma de bacharéis, composta por 9 alunos, concluiu o Curso de Pedagogia. O curso teve seu funcionamento autorizado no ano de 1940, tendo sido aprovado e reconhecido pelo

Parecer CFE n. 242/42.

No ano de 1961, buscando uma maior integração entre o Curso de Pedagogia e de Didática foi recriado o Departamento de Pedagogia, que era constituído por estes dois cursos acrescido do Curso de Orientação Educacional, oferecido em nível de pós-graduação. Em 1963, foi constituída a primeira comissão de organização curricular, com o objetivo de rever os currículos elaborados anteriormente, modificando-os quando necessário.

Os Cursos continuaram a ser ofertados nesses moldes até o final da década de sessenta, quando a reforma universitária de 1968²⁸, extinguiu o curso de didática. A faculdade de Filosofia foi extinta, passando o Curso de Pedagogia a constituir-se na Faculdade Federal de Educação. O Departamento de Pedagogia foi desdobrado em outros departamentos, ficando composto pelos Departamentos de Métodos e Técnicas da Educação, de Teoria e Fundamentos da Educação e de Planejamento e Administração Escolar. Esta estrutura departamental ainda permanece na organização atual e esta disposição busca a “homogeneidade e complementariedade das disciplinas, agrupando-as em departamentos” (GLASER, 1988, p. 24).

A partir de 1969, com a Resolução CFE n. 2/69 e Parecer CFE n. 252/69, o Curso passou a se constituir como uma licenciatura com opção de diferentes habilitações: orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar. Em 1973, pelo Decreto nº 72.717, a Faculdade de Educação passou a denominar-se Setor de Educação.

Como até a década de 1990 não houve alteração na legislação referente a organização do Curso de Pedagogia e ao seu currículo, o Curso da IES 1 continuou seguindo as orientações da legislação de 1969 e oferecendo a formação por habilitações até 1996, quando passou por um processo de reformulação articulado com a aprovação da LDB 9394/96. Neste currículo, esteve evidenciada principalmente a tentativa de superação da fragmentação atribuída pelas habilitações para a formação do pedagogo.

No currículo implantado em 1996:

(...) a graduação é desenvolvida dentro do princípio da não separação e não hierarquização da docência (ensino), na organização e gestão dos processos formativos escolares e também não escolares, bem como na

28 Processo de ampla reformulação das universidades brasileiras, do ponto de vista jurídico e organizacional, instaurado pela Lei nº 5.540/68, no período do governo militar, estando articuladas a um contexto macro de desenvolvimento econômico, no qual a educação assume um sentido utilitarista, tendo a função de formar ou habilitar para o mercado de trabalho.

pesquisa educacional entendida como produção e difusão dos conhecimentos²⁹.

Já o atual currículo para o Curso da IES 1, aprovado em 2006, cujo processo de reformulação teve início no ano de 2002, explicita a relação do curso desta Instituição com as regulamentações oficiais. Considera-se que o curso desde 1996, oferece uma formação diferenciada do que propõe as normatizações oficiais, no sentido de garantir uma formação baseada na concepção de “pedagogo unitário”, reunindo a docência, a gestão e a pesquisa em uma mesma base articulada de formação, constituindo-se desta forma como uma Instituição questionadora dos eixos norteadores da Resolução CNE/CP n. 01/2006.

O Curso da IES 1, ficou organizado da seguinte forma: a carga horária total do curso é de 3.200 horas e em relação ao tempo duração, houve uma alteração ao currículo de 1996, o Curso passou de quatro para cinco anos. Embora, na proposta de reformulação curricular haja a referência de superação das habilitações para a formação do pedagogo, na Resolução que fixa o currículo pleno para o Curso de Pedagogia da IES 1, há a definição da habilitação de formação do profissional desta IES, a saber: “Magistério da Educação Infantil, Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Função de Pedagogo” (PPP IES 1, 2007, p. 61).

2.1.2. Contexto de criação do Curso da IES 2

O Curso da IES 2 iniciou suas atividades no ano de 2007, ou seja, já sob a regência das DCNP/2006, sendo que esta instituição também tem prestígio social, é conhecida por ser um dos centros de excelência na formação de profissionais na área da saúde no Brasil. No ano de 2007, abriu um Campus específico dedicado às humanidades, passando a oferecer os cursos de Ciências Sociais, Filosofia, História e Pedagogia, e posteriormente Letras e História da Arte. Tal iniciativa procurava dar “resposta à demanda de expansão das vagas públicas no ensino superior, de amplos setores da sociedade” (PPP IES 2, 2010, p. 6).

Os cursos de licenciatura desta Universidade estão organizados em torno de um projeto institucional de formação de professores para a educação básica. Desta forma, a

²⁹ Dados encontrados no site do Setor de Educação da IES 1, em texto sobre a graduação. Acesso em 12 de fevereiro de 2011 às 17h10.

organização curricular destes cursos prevê disciplinas de domínio conexo e disciplinas eletivas, nas quais os estudantes das diversas licenciaturas podem estudar juntos.

A IES 2 buscou oferecer um curso, fundado em:

[...] um projeto de formação de professores não apenas inovador, mas audacioso, capaz de enfrentar questões centrais tais como a aprendizagem prática dos licenciandos e o fortalecimento de vínculos entre a instituição formadora e o sistema educacional (PPP IES 2, 2010).

O Curso de Pedagogia da IES 2, tem 3.525 horas como carga horária total, organizado em quatro anos de duração e apresenta-se em sua Proposta Curricular como uma Licenciatura:

[...] o novo campus se caracteriza pela vocação para a formação de professores da educação básica, tendo no Curso de Pedagogia as bases tanto para a formação de docentes da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e gestores escolares quanto para apoiar a formação dos licenciados nas diferentes áreas de conhecimento da educação básica (PPP IES 2, 2010, p. 10 -11).

Segundo a Proposta Curricular da IES 2, esta ênfase na formação de professores se dá pela grande demanda por profissionais de qualidade para atuarem como docentes e gestores educacionais das redes públicas de ensino.

2.2. Projetos Políticos Pedagógicos e os Currículos

Este trabalho partiu da hipótese de que a relação das IES com as DCNP/2006 está presente na forma como expressam seus princípios, concepções e propostas, bem como na forma como organizam as disciplinas ao longo do curso. No entanto, muito embora as DCNP/2006 sejam tomadas como referência para a elaboração ou re-elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos, as normas oficiais produzidas pelo Estado, tomam expressões diferenciadas nas instituições nas quais esses cursos são ofertados, a partir das condições históricas de cada local.

2.2.1. Projeto Político Pedagógico e o Currículo da IES 1

Conforme apresentado no capítulo anterior, as DCNP/2006 foram publicadas sob muitos protestos e questionamentos por parte das instituições acadêmicas, dentre elas pode-se destacar a atuação da IES 1. Para propor sua reformulação curricular, a IES 1 organizou uma Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia (CRCCP). Os trabalhos da CRCCP tiveram início em 2002 e para a construção de uma nova proposta para o Curso de Pedagogia, tomou como ponto de partida a avaliação do currículo antigo, implantado em 1996.

Para ilustrar como esse processo de reelaboração do currículo foi conduzido, e demonstrar como no âmbito institucional a legislação oficial pode tomar uma direção diferente daquela proposta pelos legisladores, apresenta-se a seguir a fala de uma das professoras que participou da CRCCP da IES 1. Esta professora iniciou suas atividades no ano de 2004, e de acordo com sua fala:

E nesse período já estavam acontecendo as discussões sobre a reformulação do Curso de Pedagogia. A informação que eu tinha até então é que já fazia, pelo menos, uns quatro anos que aconteciam discussões sobre essa reformulação de curso, já havia uma comissão a época formada, e que naquele momento, um pouco ainda antes da publicação das Diretrizes, pelo MEC, houve uma reconfiguração dessa comissão. Parece que houve um entendimento, de que “precisamos terminar isso”. E foi pedido que os departamentos então, ou confirmassem que os mesmos nomes continuariam ou que indicassem pessoas para compor essa comissão, para finalizar o processo. Então, eu participei ali pela Coordenação da Pedagogia. E encontrei pessoas que já vinham amadurecendo essa discussão antes. Aprendi bastante, porque os tipos de argumentos colocados, trazidos pelos diferentes departamentos, sobre o que devia ser contemplado nesse currículo, como é que a gente encontraria um ponto, as concepções de pedagogo, que não eram totalmente consensuais. (...) Teve um grupo que foi tentando coordenar as atividades, pela prática do setor, algumas coisas, se não todas as decisões eram tomadas em assembleias em reunião aberta setorial. Então, o trabalho dessa comissão, foi sistematizar o que já tinha acontecido até então, e verificar o que havia de consenso, o que havia de tendências para a gente tentar fechar. Desde questões mais consensuais, até a grade, e o cálculo de horas era de responsabilidade dos departamentos. Então, ai ele acabou sendo finalizado após as Diretrizes, acatando algumas coisas dela e outras mantendo do que vinha se discutindo até o final. (Entrevista P2. 27/11/2011).

Neste sentido, ao mesmo tempo em que esse processo foi demorado e conflituoso, possibilitou:

[...] um recuo crítico do grupo da instituição que passa a assumir a crítica de sua própria ação, através de procedimentos de reflexão sobre a sua prática e (...) o delineamento de alterações necessárias no curso da ação (PPP IES 1, 2007, p. 10).

De acordo com os dados encontrados na Proposta Curricular da IES 1, a comissão buscou a compreensão dos princípios e objetivos do Curso, bem como, da fundamentação teórica que lhe dava suporte, tomando isso como pressuposto para as atividades de discussão, procurando:

[...] perceber o movimento do trabalho pedagógico do Setor de Educação na direção do novo Currículo; identificar as expectativas (dos alunos) em relação ao Curso; discutir as concepções e representações acerca do papel e função do pedagogo; identificar e ampliar o conhecimento a respeito da proposta curricular (PPP IES 1, 2007, p. 9).

Dentre as ações que a CRCCP da IES 1 priorizou para as discussões e elaboração de uma nova proposta curricular, destaca-se o levantamento histórico das reformulações do Curso de Pedagogia desta Instituição, bem como a:

[...] análise de propostas curriculares dos cursos de pedagogia em outras instituições de ensino superior; análise de documentos provenientes de movimentos docentes, a respeito de formação professores e do profissional Pedagogo; participação e acompanhamento de discussões externas (como do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e internas à esta Instituição, a respeito da elaboração das DCNP (PPP IES 1, 2007, p. 6).

A comissão trabalhou com o pressuposto de que representava os Departamentos, a Coordenação e os estudantes; tinha a função de sistematizar as deliberações coletivas, oriundas dos Departamentos e estudantes, buscando os consensos e diálogos possíveis para a reformulação do curso. Deparou-se, ao longo do percurso, com conflitos de interesse e, ciente de que nem sempre é possível conciliar todas as demandas, buscou direcionar as decisões com base nas deliberações e prioridades estabelecidas pelos Departamentos e estudantes.

A fala de uma das professoras entrevistadas demonstra algumas das dificuldades encontradas pela CRCCP quando da elaboração da proposta:

Bem, tivemos alguns dilemas e na época a solução foi a possível, não foi a ideal, há o reconhecimento de muitas pessoas nesse sentido, mas a época foi o que foi possível ser feito. Primeiro em relação ao número de anos do curso, por que a carga horária, bem, que tem a ver também, esse número de anos, com vários aspectos inclusive com a concepção de pedagogo que o curso deseja contemplar, então ele é um Curso que passou de quatro para cinco anos (...) a operacionalização de concepção e o que talvez tenha gerado mais discussão prática, porque aí que, mesmo as pessoas que não se envolveram com a discussão da concepção, vão ver o que aquilo pesa no meu calo, o que isso vai significar em carga horária para mim, em número de turmas, em trabalho, e tudo mais. (...) o aumento de carga horária das optativas, que era muito limitado, e aí era muito interessante que a gente brincava, todo mundo fala que tem que ter mais optativa, mas na hora que você vai falar das cargas horárias, “não! mas a minha é importante, tem que aumentar tanto”. Todo mundo demandava o aumento das obrigatórias. Então o que fizemos, passamos de sessenta para trezentas horas de optativas (...) E aí havia o dilema de todo mundo pedindo ou buscando a inserção de novas disciplinas obrigatórias, dada por exemplo, a especificidade da Educação Infantil, que no currículo anterior praticamente inexistia, como uma parte formal do currículo, e as demandas dos departamentos por carga horária, então houve vários embates para resolver essas questões operacionais (...) Então assim, da maneira como estava sendo encaminhada, essa Comissão estava discutindo currículo, e nos colocávamos, alguns de nos colocávamos em questionamento a existência de algumas disciplinas, ou minimamente a carga horária ou o formato que ela tinha e o seu papel que ela exerceria na formação desse pedagogo. E houve defesas, houve professor que quis ir lá fazer uma exposição para a Comissão porque se sentiu ameaçado e aí a solução que a Comissão encontrou, pragmática, foi, em parte, a gente chegou num nível que já não havia como a Comissão deliberar sobre algumas coisas. A gente tinha conseguido refinar o processo até um limite, e a gente percebeu que daquele limite em diante, a discussão ia ter que ser departamental. (...) E aí a gente buscou contemplar, membros da Comissão estavam sempre nessas reuniões, para tentar deixar que os departamentos também pensassem a sua especificidade, e a sua contribuição para esse currículo, então foi essa maneira que a gente deixou, porque chegou uma hora que chegou num nível que não tinha como discutir o status de cada um em assembléia, ninguém tinha mais tempo, nem paciência, e ia ser uma coisa muito desgastante, então a gente deixou esse nível de discussão interna, sobre a sua contribuição possível, essa contribuição seria manifestada nestes formatos e assim que a gente conseguiu encaminhar para uma finalização da proposta. (Entrevista P2. 27/11/2011).

Após todo esse longo processo de discussão a proposta foi encaminhada para a discussão e aprovação Setorial.

Os estudos da CRCCP tomaram como eixo a concepção de pedagogo da proposta vigente, ou seja, a de 1996, assim expressa:

A proposta curricular concebe o pedagogo enquanto profissional da educação que conhece e reconhece o espaço escolar em sua totalidade, como articulador e organizador do processo político-pedagógico escolar, no bojo de uma sociedade perpassada por novos paradigmas políticos,

econômicos, sociais e culturais (PPP IES 1, 2007, p. 10).

A partir da avaliação do currículo anterior, foi possível identificar que:

[...] houve um movimento na direção do novo currículo, evidenciado, principalmente, nas tentativas de trabalho conjunto pela superação da fragmentação das habilitações no curso de pedagogia; há a necessidade de superação da fragmentação presente no Setor de Educação a fim de viabilizar um trabalho pedagógico realmente coletivo de concretização da proposta curricular vigente e dos necessários ajustes (PPP IES 1, 2007, p. 11).

Ao propor a reformulação curricular para o curso de pedagogia, a CRCCP, se posicionou conceitualmente no sentido da crítica às DCNP/2006, por meio de debates entre professores e estudantes, respeitando os avanços historicamente conquistados na IES 1, em relação à superação da fragmentação da formação e da atuação acrítica do pedagogo (PPP IES 1, 2007). Conforme se vê no trecho a seguir, a CRCCP partiu do entendimento de que o trabalho de organização curricular por conta de sua complexidade deve ser feita de forma coletiva, pois:

[...] o currículo é um campo de conhecimento contestado, em que relações de poder e força estão presentes e precisam ser equacionadas, para que não se perca de vista os objetivos e fins do processo de formação que se pretende (PPP IES 1, 2007, p. 31).

2.2.2. Projeto Político Pedagógico e o Currículo da IES 2

O Curso de Pedagogia da IES 2 tem sua organização curricular baseada nas proposições das DCNP/2006, sendo inicialmente elaborado por uma equipe de consultores nos anos de 2005 e 2006, e re-elaborado pelos primeiros docentes contratados, no ano de 2007. O curso está localizado em um município da Região Sudeste, e tem por objetivo a formação de professores e gestores buscando suprir uma necessidade de profissionais desta região.

Considerando que o Curso B, da IES 2, surge em 2007, ou seja, já sob a regência da Resolução CNE/CP n. 01/2006, observa-se, na apresentação do curso, a preocupação em vincular suas concepções às DCNP/2006. Desta forma, o PPP do Curso B, parte do diagnóstico da educação brasileira, que demonstra uma situação de desigualdade

educacional, levantando a necessidade de ofertar uma educação de qualidade. E sinaliza que “a oferta de Ensino Superior que colabore para construção de mecanismos de atendimento de lacunas tão presentes no contexto social” (PPP IES 2, 2010, p. 10) deve ser entendida como uma proposta de enfrentamento aos fenômenos de exclusão. Neste sentido, o curso surge a partir da justificativa de uma demanda social, na medida em que, o objetivo é formar adequadamente profissionais para atuarem na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, na região, tendo em vista os dados da Diretoria de Educação Básica da Capes que apontam que grande parte dos professores que atuam neste nível de ensino não possui curso superior³⁰. Assim sendo, as atividades de docência e pesquisa têm um ponto de contato com a cidade na qual o campus está inserido, na medida em que docentes e discentes estão envolvidos com atividades de extensão, responsáveis pela interação entre o Curso e a cidade, neste sentido “o desenvolvimento do curso de Pedagogia também objetiva fazer com que as opções temáticas e o amadurecimento científico do grupo que ora se institui repercutam no cotidiano das pessoas que estão ao redor do Campus” (PPP IES 2, 2010, p. 63).

A IES 2 organiza sua estrutura curricular a partir das proposições das DCNP/2006, que centraliza a formação de seus profissionais no magistério, dessa forma, o currículo proposto recai na mesma incoerência conceitual da norma oficial ao descaracterizar a docência, ampliando seu conceito também para a gestão:

A formação de professores é questão central nas políticas de melhoria da educação básica para a garantia do direito à Educação Para Todos e a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de 2006, ganha centralidade nos cursos de pedagogia, além de prepararem para as funções de gestão educacional (PPP IES 2, 2010, p.10).

A matriz curricular do curso B, da IES 2, está organizada em Unidades Curriculares³¹, sendo que as Unidades Curriculares de Práticas Pedagógicas Programadas e a Residência Pedagógica (estágios) são consideradas modelos diferenciais de formação do pedagogo nesta universidade. Considerando os problemas e

30 De acordo com dados da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do Censo Escolar de 2007, cerca de 600 mil professores na Educação Básica pública brasileira não possuem graduação ou estão em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Demonstrando preocupação com esta questão a Capes organizou a elaboração do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), com o objetivo de oferecer a todos os profissionais que trabalham neste nível de ensino condições de obter diploma específico em sua área de atuação (IES 2, 2010).

31 Unidades Curriculares é a denominação utilizada pela IES 2, para se referir às disciplinas.

limitações dos programas de formação de professores, propõe inovações para a formação deste profissional em aliança com as escolas públicas de educação básica.

O currículo proposto pela IES 2, parte do entendimento que a educação compõe o campo teórico da pedagogia. Mas ao tomar as proposições das DCNP/2006, como orientadoras do processo de formação do pedagogo, considera que as atividades deste profissional “envolvem a **docência**, a **gestão dos processos educativos** em ambientes escolares e não escolares, e ainda a **produção e disseminação de conhecimentos** da área da educação” (Grifos no original, PPP IES 2, 2010, p.12).

2.3. Perfil profissional

Com relação ao perfil do pedagogo e ao campo de atuação profissional elencadas nos documentos das duas Instituições percebe-se a preocupação com a escola pública. Para a formação do pedagogo as IES's assumem alguns princípios e pressupostos, que de uma forma geral aparecem implícitos em suas propostas curriculares.

2.3.1. Perfil profissional proposto pela IES 1

Em relação a sua proposta de formação a IES 1, afirma em sua Proposta Curricular que “a intenção final é de que o pedagogo venha a contribuir para o enfrentamento das questões cruciais da escola brasileira na contemporaneidade” (PPP IES 1, 2007, p. 32). A proposta de reformulação curricular da IES 1, se justifica no sentido da revisão do papel do pedagogo frente às questões presentes no contexto contemporâneo.

Aos pedagogos, como aos demais educadores, cada vez mais, se impõe o trabalho como agentes sócio-culturais e políticos, ampliando as posições democráticas propostas nos últimos anos, no sentido de que suas ações e interferências possam propiciar a todos os que passam pelo ensino formal e não escolar, um processo emancipatório, que lhes assegure lugar e voz, sendo acolhidos também em suas diferenças e peculiaridades (PPP IES 1, 2007, p. 32).

A IES 1 tem como princípio norteador o conceito de “*pedagogo unitário*”,

considerando as novas demandas impostas pelas transformações sociais e a possibilidade de atuação em ambientes escolares e não-escolares. Toma-se também como princípio, o conceito da pedagogia como ciência integradora dos enfoques das demais ciências que estudam o fenômeno educativo.

Ainda como um dos elementos de base, a IES 1 considera que o processo pedagógico é amplo e complexo, demanda compreensão, ou seja, a busca por uma visão crítica do contexto histórico, político e cultural, pois estes trazem novas demandas sócio-culturais. Tem ainda como pressuposto, que com relação à atuação do pedagogo, não há dissociabilidade hierárquica entre a docência, organização do trabalho pedagógico e a pesquisa, pressuposto que descende do princípio do “*pedagogo unitário*”.

No currículo da IES 1 está proposto que há a necessidade da relação teoria e prática na formação e atuação do profissional pedagogo e de uma comunicação entre as disciplinas do curso, evidenciando o compromisso com o papel social e político dos processos educacionais, buscando efetivar o acesso aos bens culturais como direito de todos na conquista da dignidade humana. Portanto define o **papel do pedagogo**:

O papel do pedagogo como intelectual assim, incorpora a análise e problematização dos âmbitos sociais em relação ao contexto mais amplo, evidenciando uma função que pressupõe posicionamentos criteriosos e éticos que possam ser mediadores entre esses âmbitos e as questões cruciais da sociedade e da educação brasileira, expressas nos movimentos sociais e nas lutas de grupos culturais excluídos (PPP IES 1, 2007, p. 41).

Considera também que há a necessidade de desenvolver a atitude de pesquisa e problematização das realidades, buscando a articulação da teoria e da prática no processo de formação, assim como uma orientação acadêmica que oportunize ao aluno ser sujeito do seu próprio processo de formação, informando e encaminhando para escolhas e opções de aprofundamentos e ampliação de conhecimentos das disciplinas do curso. Pois:

O pedagogo dessa forma estará apto a exercer o trabalho pedagógico em espaços educativos escolares e não escolares; na gestão e organização do trabalho pedagógico, como pesquisador do campo educacional, como professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na articulação do processo de produção e divulgação de conhecimentos na área de Pedagogia (PPP IES 1, 2007, p.43).

O currículo proposto pela IES 1, reconhece as diferentes concepções acerca da pedagogia, apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho, e parte da crítica às

DCNP/2006, no sentido da ênfase dada à docência e no não reconhecimento dos demais espaços da atuação do pedagogo, sejam eles “ONG’s, meios de comunicação, sindicatos, partidos, movimentos sociais e em vários espaços abertos à ação sócio-cultural” (PPP IES 1, 2007 apud KUENZER e RODRIGUES, 2005).

A proposta expressa no Parecer 05/2005, no entanto, desconsidera essas possibilidades, concentrando o trabalho do pedagogo como professor de educação infantil, séries iniciais, magistério, em nível médio e cursos profissionalizantes. O Parecer privilegia as dimensões práticas da ação educativa e secundarizam a atuação pedagógica, mesmo a docente, reforçando o caráter instrumental da formação pedagógica (PPP IES 1, 2007, p. 33).

A IES 1, defende a formação do “*pedagogo unitário*”, competente para atuar na gestão e na docência, e em seu currículo é dada ênfase na dimensão formadora da pesquisa. Esta Instituição considera que o Parecer que fundamenta as DCNP/2006, está fundamentado na ênfase na prática docente:

[...] tendência referenciada em autores como Donald Schön, Phillippe Perrenoud e Maurice Tardif, que desde a década de 80 privilegiam uma proposta de formação reflexiva do professor, com acento na ação pedagógica em sua dimensão de reflexão sobre a prática.

No Brasil, especialmente durante os anos de 80 do século XX, inúmeros autores (Saviani, Libâneo, Cury, Warde, Ribeiro, entre outros), críticos da proposta pedagógica tecnicista, enfatizavam a importância e necessidade de devolver ao professor o direito e a responsabilidade de desenvolver sua prática pedagógica de maneira a articular teoria/reflexão e prática/ação sem, contudo se identificarem com a proposta do professor como aquele que precisa refletir sobre a prática. Importa ressaltar que a postura reflexiva é inerente a qualquer prática humana, sendo constitutiva da prática educativa, sobretudo em seus desdobramentos como prática histórico-social (PPP IES 1, 2007, p. 33).

A IES 1 mantém sua posição de crítica em relação às concepções pragmatistas e ao discurso associado à generalidade e à flexibilidade, defendendo a necessidade de uma formação pautada na articulação entre a teoria e a prática, buscando reverter as consequências de uma formação precarizada pela ênfase em somente uma das dimensões: a prática.

A discussão e resgate da função/atuação docentes e busca de sua valorização e reorientação é extremamente salutar e necessária. No entanto, sua clara vinculação à lógica de competências com a ênfase na prática, corre o risco de levar ao *aprender fazendo* e ao *conhecer-se na ação*, caso não se assegure na formação e na ação pedagógica as

condições para a indissociabilidade entre a *teoria e prática* (Grifos no original, PPP IES 1, 2007, p. 34).

Em sua proposta curricular, a IES 1 aduz que a Pedagogia é a ciência que estuda o fenômeno educativo em todas as suas peculiaridades, e considera as novas exigências profissionais impostas aos pedagogos por meio das transformações sociais, econômicas, científicas e culturais que vêm interferindo na natureza do trabalho pedagógico. Assim sendo pondera que:

Pensar uma concepção de formação do pedagogo frente ao sem-número de funções impostas aos profissionais educadores e à escola no atual contexto brasileiro exige retomar a natureza histórica do trabalho pedagógico para que se possa caracterizar a função do pedagogo como construção a ser empreendida durante a sua formação e sedimentada durante sua atuação na educação formal e/ou não formal (PPP IES 1, 2007, p.35).

Com relação à concepção de “pedagogo unitário”, a Proposta Curricular da IES 1, assinala que esta surgiu em oposição a formação por habilitações (orientação educacional, supervisão escolar e administração escolar) proposta pela LDB 5692/71, sendo que no currículo atual, essa concepção encontra-se corroborada pela posição contrária a concepção exposta nas DCNP/2006, de limitação da atuação profissional a um espaço específico do campo de atuação do pedagogo: a docência,

[...] é importante retomar o princípio da indissociabilidade não hierárquica entre os eixos da docência, da organização e gestão dos processos formativos escolares e não escolares, bem como da pesquisa, entendida como produção e difusão de conhecimentos. [...]

Assim, nesta proposta, a concepção de *pedagogo unitário* é ampliada, de um lado, pelo campo de atuação em espaços escolares e não escolares e, de outro, para uma atuação voltada às demandas geradas pelas transformações atuais referentes à evolução da ciência, da tecnologia, do trabalho e das relações humano-sociais. Assim, impõe-se ao pedagogo o enfrentamento do complexo contexto atual que implica na compreensão das questões sócio-culturais, cognitivas, político-econômicas, profissionais e valorativas (ético-formativas), que se tornam categorias para caracterizar seus posicionamentos e atuação (PPP IES 1, 2007, p. 36).

Segundo a Proposta Curricular do curso A, da IES 1, ao tomar esta concepção como pressuposto de formação, duas questões fundamentais emergem em relação à atuação profissional, ambas articuladas em torno da preocupação com a educação e o acesso ao ensino em suas várias formas.

A primeira refere-se à centralidade do binômio ensino/aprendizagem como âmago do trabalho pedagógico, seja na organização do trabalho pedagógico em toda a educação básica, seja como professor de educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e disciplinas do magistério ou ainda, na produção e divulgação de conhecimentos voltados à superação dos graves problemas da área educacional no contexto da escola brasileira atual.

A segunda questão refere-se à ampliação da atuação do pedagogo em âmbitos não escolares, em atendimento às várias demandas que vêm surgindo das lutas sociais, que reafirmam as posições democráticas, de justiça social e em defesa da dignidade humana, estendendo-se aos processos educacionais (PPP IES 1, 2007, p.36).

Neste sentido, a formação de pedagogos para a IES 1 tem uma clara vinculação com a garantia de acesso à educação como direito de todo cidadão, em quantidade e qualidade, a fim de possibilitar uma transformação na sociedade, fato que interessa especialmente as camadas populares.

A presença do profissional pedagogo no desenvolvimento qualitativo dos processos da educação formal visa assim, contribuir para a superação da persistente desqualificação que historicamente tem caracterizado esses processos no Brasil. Isto demanda a reorientação da formação dos profissionais educadores, impondo-lhes a reflexão ampla, rigorosa e profunda acerca do significado do trabalho pedagógico e a busca conjunta do suporte teórico metodológico para que este trabalho avance para além da expansão quantitativa e assegure um ensino fundamental de qualidade, capaz de reverter o dramático quadro de exclusão que se constata na escola pública, buscando garantir a continuidade da escolaridade com sucesso a todos os que a frequentam (PPP IES 1, 2007, p. 36).

Dessa forma a organização curricular do Curso A, da IES 1, busca priorizar “o atendimento qualificado ao ensino regular, carente de pesquisas, de formação continuada dos professores e marcada por uma precária organização do trabalho pedagógico” (PPP IES 1, 2007, p.37).

2.3.2. Perfil profissional proposto pela IES 2

As proposições do Curso de Pedagogia da IES 2, adotam a escola como objeto de investigação do curso, conforme observa-se em seu PPP: “Em primeiro lugar a escola é o objeto do interesse e da formação acadêmica, profissional e científica do nosso aluno - o futuro pedagogo” (PPP IES 2, 2010, p. 7).

A partir desse entendimento, a IES 2 busca formar um profissional conhecedor da escola e da escolarização, “com um comprometimento fundado na defesa da escola pública e no (re) conhecimento de seus problemas e particularidades” (PPP IES 2, 2010, p. 8). As atividades de pesquisa da IES 2, encontram-se, conforme seu PPP, fundamentadas teórica e epistemologicamente na busca por uma “(...)formação de pesquisadores integrados à complexidade dos problemas estruturais da educação pública(...)” (PPP IES 2, 2010, p. 59).

O PPP do curso da IES 2 reconhece também a:

[...] educação como campo de conhecimento e como processo que transcende as fronteiras da escola e se instala também em ambientes não escolares exigindo, de forma singular, *competência profissional e engajamento pessoal* em situações bastante diversificadas (Grifos meus, PPP IES 2, 2010, p. 8).

É possível perceber que embora a IES 2 tenha por objetivo principal a formação de professores para atuar na educação básica, reconhece também os demais campos de atuação do profissional pedagogo. No entanto, ao fazer este reconhecimento, a IES 2 vincula a atuação pedagógica à lógica das competências e a motivação pessoal, o que pode não permitir que se assegure uma formação que articule teoria e prática.

A IES 2 propõe como objetivo central para o Curso de Pedagogia a:

[...] formação de professores, gestores e pesquisadores com alta qualificação técnico-acadêmica e preparo ético-político, estabelecendo como meta o vínculo permanente com instituições públicas de ensino e outras organizações educativas (PPP IES 2, 2010, p. 12).

Para a definição de um dos princípios norteadores do seu Curso de Pedagogia, a IES 2, parte do seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), sendo que um dos princípios que fundamenta esse programa é o da “prática profissional como eixo norteador do projeto pedagógico” (PPP IES 2, 2010, p. 47). A tomada deste princípio como elemento norteador do projeto pedagógico, valoriza e coloca em destaque:

[...] a discussão sobre a prática como eixo estruturante para o processo de ensino-aprendizagem: no processo de construção de conhecimento, a prática necessita ser reconhecida como eixo a partir do qual se identifica, questiona, teoriza e investiga os problemas emergentes no cotidiano da formação. A prática não se reduz a eventos empíricos ou ilustrações pontuais. Lida-se com a realidade e dela são retirados os elementos que

conferirão significado e direção às aprendizagens (PPP IES 2, 2010, p. 47).

Embora o curso B, da IES 2, tenha em seu PPP o objetivo de formar gestores e pesquisadores, defende como pressuposto que **é um curso de formação de docentes**, dando ênfase nesse aspecto de formação, assumindo o compromisso ético e político em preparar profissionais que possam realizar uma educação escolar de qualidade para todos, considerando que a docência está na definição dos princípios que dão substância e sistematização ao Curso, estando organicamente imbricada com a pesquisa.

Para atingir os objetivos indicados, propõe uma formação pautada nos princípios orientadores dados pelo Parecer do CNE 5/2005, que são os seguintes:

- sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico;
- interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, **tendo a docência como base da formação profissional;**

Há divergências de ordem conceitual nos princípios orientadores propostos pela IES 2 ao basear sua formação nas orientações do Parecer CNE 5/2005, recaindo em uma incoerência na medida em que, não é possível falar em uma real interação entre a teoria e a prática tomando o Parecer como direção, pois verifica-se na orientação oficial, uma concentração do trabalho pedagógico na dimensão da docência e uma ênfase nas dimensões práticas da ação educativa, o que demonstra o caráter instrumental da formação pedagógica.

A estes princípios seguem outros:

- a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo;
- gestão democrática e trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não-escolares;
- compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltado à formação humana e referenciada na concepção sócio-histórica da educação e nas lutas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais;
- articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação;
- avaliação permanente e contínua dos processos de formação (PPP IES 2, 2010, p. 12).

Dentre outros aspectos, a tomada destes princípios orientadores demonstra a preocupação da IES 2 em adequar seu currículo às proposições oficiais, e o seu não reconhecimento do processo de discussão em torno da temática da formação do pedagogo.

O curso B, da IES 2, tem como metodologia de ensino a dimensão problematizadora, a aprendizagem significativa e a incorporação de novas tecnologias de ensino, priorizando a discussão em torno da seleção dos conteúdos, o processo de avaliação e a incorporação de práticas pedagógicas inovadoras, desta forma seu currículo é organizado dando destaque aos seguintes aspectos:

- Integração com ênfase interdisciplinar;
- Flexibilidade curricular com adoção de disciplinas eletivas;
- Participação de diferentes áreas do saber, além das específicas, com vistas à construção de um perfil profissional com formação geral sólida;
- Aproximação progressiva à prática profissional desde o início do curso;
- Adoção de práticas de ensino baseadas em Estratégias Problematizadoras;
- Participação significativa em projetos de pesquisa;
- Interface com questões de Saúde;
- Diversificação de cenários de Ensino-Aprendizagem;
- Processo de avaliação com ênfase formativa (PPP IES 2, 2010, p. 13).

Com relação ao **Perfil do Pedagogo**, o PPP do curso B da IES 2, considera o campo de atuação profissional proposto pelas DCNP/2006 e mais uma vez fica demarcado o destaque na dimensão da docência e a ampliação deste conceito abrangendo também a gestão e a pesquisa, descaracterizando esta concepção, como pode-se ver no trecho a seguir:

Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas (educação indígena, de jovens e adultos, de portadores de necessidades especiais, e outras áreas emergentes no campo sócio-educacional, tal como a Educação e Saúde) nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;

Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;

Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (Grifos meus, PPP IES 2, 2010, p. 13).

A cerca do egresso do Curso de Pedagogia, o projeto da IES 2 assume algumas **competências e habilidades** em seu perfil, dentre elas: a atuação comprometida com a transformação da sociedade; compreensão das especificidades da infância, fortalecendo o desenvolvimento da aprendizagem; trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças; demonstrar domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; ser capaz de promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões; conhecer as diversidades; ser capaz de desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; contribuir com a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não- escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais; desenvolver capacidade propositiva para o desenvolvimento de políticas educativas locais (PPP IES 2, 2010). A amplitude destas competências e habilidades representa um desafio, no sentido de articular todas essas dimensões da formação em um mesmo currículo.

2.4. Organização curricular

O currículo representa escolha de conhecimentos e cultura em um determinado contexto. A seleção dos conhecimentos que se pretende transmitir é permeada por disputas de poder, que perpassam os interesses individuais dos envolvidos no processo educativo, bem como o projeto de formação de indivíduo e de sociedade que se deseja formar. Silva e Moreira (2002) consideram o currículo um “artefato social e cultural”, isso significa que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (SILVA e MOREIRA, 2002, p. 8).

Nessa perspectiva, segundo esses autores, mais importante do que a definição de “como” se dá a organização curricular, é a definição do “por quê” das formas de organização do conhecimento em torno de um currículo.

2.4.1. Conformação das disciplinas de fundamentos e metodologias de ensino das áreas específicas da IES 1

Em sua Proposta Curricular a IES 1, manifesta o seu entendimento de que as disciplinas e professores devem apontar para uma pluralidade de concepções. E com a finalidade de dar uma identidade profissional, demarca o objetivo do curso, tomando como elemento fundamental para a formação do pedagogo o entendimento da pedagogia como ciência da educação (PPP IES 1, 2007, p.45):

[...] os professores do curso de pedagogia em seu conjunto consideram os objetivos de suas disciplinas aplicados à compreensão do fenômeno educativo, imprimindo ao curso a *perspectiva da pesquisa*, da produção e divulgação de conhecimentos (ensino e extensão) (grifos no original, PPP IES 1, 2007, p.45).

Já no currículo anterior para o curso de pedagogia da IES 1 (1996), e reafirmado na proposta de reformulação curricular (PPP IES 1, 2007) está o entendimento da Pedagogia como Ciência da Educação.

A educação é prática social que se transforma pela ação e relação dos homens entre si e a pedagogia é a ciência que estuda os fenômenos educativos em suas peculiaridades. Desenvolve-se mediante atividade cognoscitiva que torna a atividade humana mais produtiva, efetiva e criadora (PPP 1, 2007, p. 37).

A despeito da posição teórica evidenciada por alguns autores ao afirmarem que na atualidade a questão epistemológica no campo da educação deva estar voltada a solução de problemas que a realidade apresenta, a IES 1, em sua Proposta Curricular, defende a Pedagogia como ciência, especificamente da Educação. Dessa forma, ao definir o conceito de ciência, tomado como referencial em sua proposta de reformulação, rebate esta perspectiva pragmática e define que:

A visão de ciência buscada na presente proposta, no entanto, não se apoia no paradigma positivista e no racionalismo pautado pela lógica formal, que não captam a dinamicidade e a complexidade das Ciências Humanas, em que se inclui a ciência pedagógica. Uma dificuldade crucial que se coloca na construção da Ciência da Pedagogia, refere-se à educação como objeto de conhecimento, que constitui e é constituída pelo homem como sujeito de conhecimento. Nesse aspecto, do mesmo modo que é conhecida, a educação induz alterações naquele que a conhece (PPP IES 1, 2007, p. 37).

Para que a Pedagogia possa ser assumida como ciência, a IES 1 propõe que tenha seus instrumentos e métodos próprios e não de outras ciências, como tem ocorrido, para que seja possível conhecer as especificidades do fenômeno educativo, defendendo a pesquisa como atividade de formação e definidora da função do pedagogo.

A clareza da questão epistemológica da educação tende a ser favorecida pelas *pesquisas* realizadas na área educacional, articuladas a uma formação pedagógica problematizadora que constrói passo a passo a ciência pedagógica. Assim, pela *investigação*, o homem transforma a educação que, por sua vez, transforma o homem (PPP IES 1, 2007, p.38).

E é a partir deste entendimento de formar pedagogos por meio da pesquisa e do entendimento da Pedagogia como ciência que se propôs a revisão das disciplinas do curso. Definindo que:

[...] a ciência pedagógica dispõe de ramos de estudo dedicados aos vários aspectos da prática educativa, teoria da educação, política educacional, teoria do ensino (didática), organização escolar, história da pedagogia e outras (PPP IES 1, 2007, p. 38).

Considera que, se amparando nas ciências correlatas à educação, é dada uma maior coerência epistemológica ao campo científico da pedagogia sem haver uma redução a uma ou outra ciência, ampliando o debate em torno do estatuto da pedagogia.

Esse complexo de conhecimentos funda-se no entendimento de que a Pedagogia compõe o conjunto que conforma a ciência da educação, mas se destaca delas por assegurar a sua unidade e dar sentido às contribuições das demais ciências. Fica claro que desse ponto de vista, os conhecimentos obtidos dessas ciências, à medida que se referem ao fenômeno educativo, convertem-se em conhecimentos pedagógicos, razão para a existência de uma sociologia da educação, psicologia da educação, biologia da educação, entre outras, na formação do pedagogo. Não se requisita à Pedagogia exclusividade no tratamento científico da educação, mas a possibilidade de reter sua peculiaridade em responsabilizar-se pela reflexão problematizadora e aglutinadora dos fenômenos educativos, para além dos aportes parcializados das demais ciências da educação (PPP IES 1, 2007, p. 38).

Ao reafirmar a Pedagogia como ciência considera a importância em definir o papel da relação teoria e prática na formação do pedagogo. E posiciona-se novamente no sentido da crítica as DCNP/2006, com relação à ênfase no conceito de professor reflexivo, e a tendência na formação voltada ao conhecimento tácito, isto é “à utilização do saber da experiência para resolver situações novas ou não previstas” (PPP IES 1, 2007, p. 39). Desta forma entende que:

[...] Centrar o currículo do curso no desenvolvimento de competências, entendidas como capacidades de realizar tarefas práticas, como preconizam as DCNs, desvaloriza a formação científica que proporciona e sequencialmente pela própria trajetória profissional (PPP IES 1, 2007, p. 39).

Buscando compreender a importância do entendimento da relação teoria e prática para a formação do pedagogo, assumindo a contribuição o materialismo histórico dialético para a construção do conhecimento, afirma que:

A re-criação da realidade no pensamento é um dos muitos modos de relação sujeito-objeto, cuja dimensão mais essencial é a compreensão da realidade enquanto relação humano-social. Assim, o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual que é movimento do pensamento, o qual não se desenvolve espontaneamente precisando ser aprendido. Nesse movimento, que parte das primeiras e imprecisas percepções, para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade, percebida por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados, as opções, as posições pedagógicas e político-educacionais (PPP IES 1, 2007, p. 40 apud KUENZER, 2003).

E reafirma a posição de tomar a pesquisa como atividade de formação do pedagogo:

[...] o ensino e a formação não podem prescindir do trabalho intelectual, próprio da função pedagógica. Ao se voltarem para essa questão, as disciplinas do curso de Pedagogia têm na pesquisa todos os elementos para a reflexão intelectual, que não prescinde da prática (PPP IES 1, 2007, p.40).

Para subsidiar uma formação teórico-prática sólida para o pedagogo, a proposta curricular aponta, apoiada nas indicações de Kuenzer (2003), o estágio e o trabalho monográfico como elementos mediadores entre o trabalho pedagógico e a formação intelectual.

A prática (...) é o ponto de partida e de chegada do trabalho intelectual, através do trabalho pedagógico que integra essas duas dimensões. Ensinar a conhecer, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente, é função pedagógica e esse aprendizado não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias teórico-metodológicas através do aprendizado e do pensamento intelectual.

A prática não ensina senão através da mediação da ação pedagógica. São os processos pedagógicos intencionais, sistematizados, portanto, que, mediante as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer. Assim, não basta inserir o indivíduo na prática, para que ele espontaneamente aprenda (PPP IES 1, 2007, p.40).

Com o objetivo de formar um profissional pedagogo como um intelectual participante, toma as disciplinas de Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), como base da mediação para a aprendizagem, e não com o caráter prescritivo normalmente atribuído a elas.

Para a reestruturação curricular a CRCCP da IES 1 tomou a concepção de Scheibe (2001), que “propõe duas partes intrinsecamente relacionadas: os conteúdos básicos e as disciplinas que lhe oferecem aprofundamento e ampliação” (PPP IES 1, 2007, p. 45).

O curso de Pedagogia teve uma trajetória histórica peculiar, e tem o papel de vincular a formação do pedagogo e do professor, principalmente superando a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma, na área do conhecimento pedagógico. A opção histórica que faz sentido configurar nesse momento é aquela que resulta do trabalho de mediação já proposto, contemplando não só as opções conceituais, mas a complexidade histórica do curso e o seu papel nas questões educacionais brasileiras (PPP IES 1, 2007, p. 47).

Desta forma, o currículo está organizado englobando um “núcleo de conteúdos básicos, articuladores da relação teoria e prática, considerados obrigatórios para a

organização dessa estrutura curricular e relativos a *três contextos*.” (grifos meus, PPP IES 1, 2007, p. 46). A partir das indicações da IES 1, organizou-se dois quadros buscando um entendimento maior da estrutura curricular. Cabe ressaltar as denominações: fundamentos, metodologias e estágios não são utilizadas na proposta, mas fica evidenciada nos desdobramentos do currículo.

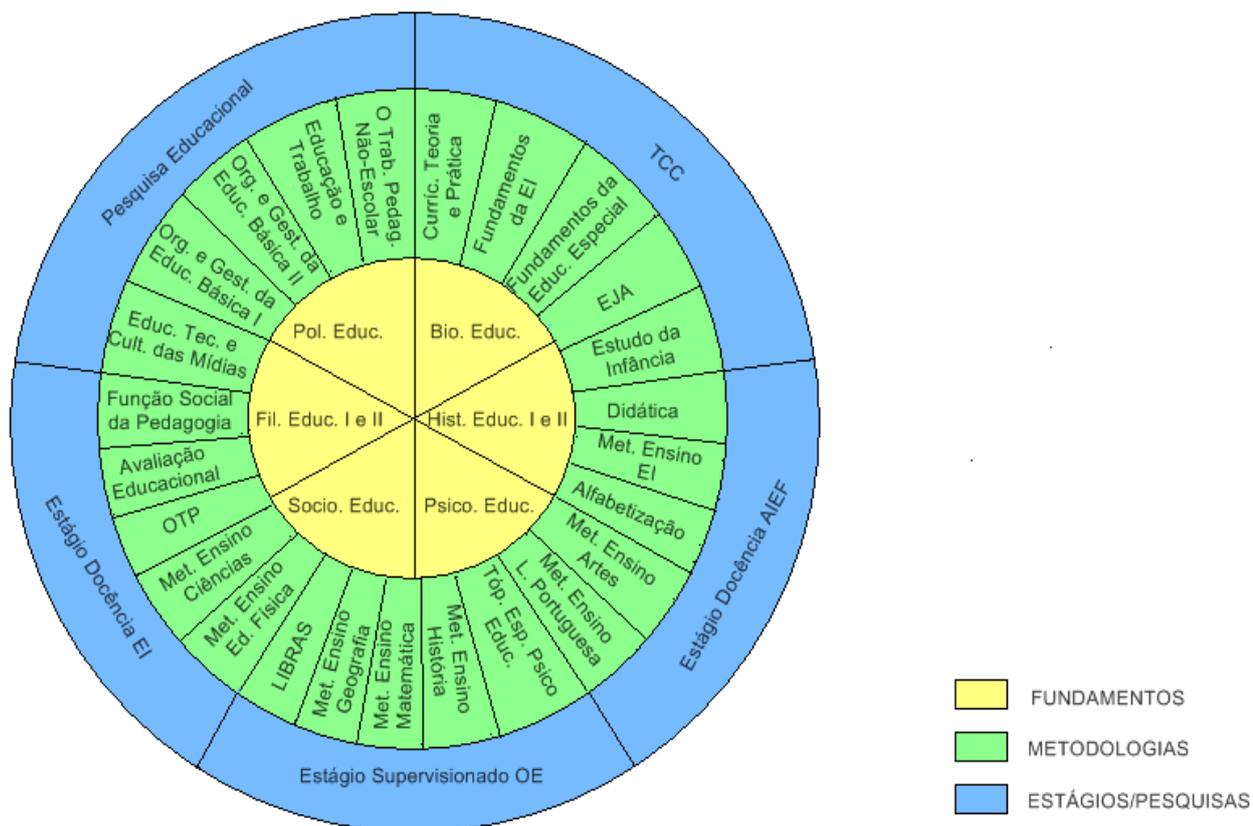
No primeiro quadro, há a explicitação dos contextos nos quais a estrutura curricular está organizada.

Quadro 1: Estrutura Curricular: organização em contextos.

| FUNDAMENTOS | METODOLOGIAS | PESQUISA E ESTÁGIOS |
|---|--|--|
| CONTEXTO HISTÓRICO E SÓCIO-CULTURAL | CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA | CONTEXTO DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL |
| Compreende os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos e biológicos, necessários para a reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea. | Compreende: 1. o estudo dos conteúdos curriculares da educação básica; 2. os conhecimentos didáticos, as teorias pedagógicas em articulação às metodologias, tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino. 3. o estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional. 4. o estudo das relações entre educação, trabalho e educação não escolar. | Compreende os âmbitos escolares e não escolares articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa. |

Fonte: Elaborado a partir da subdivisão de contextos de Scheibe (2001) e baseado na Proposta Curricular da IES 1 (PPP IES 1, 2007).

Já no segundo quadro, há apresentação da distribuição das disciplinas em torno dos contextos anteriormente apresentados:

QUADRO 2: Estrutura Curricular: distribuição das disciplinas da IES 1.

FONTE: Baseado no quadro de distribuição das disciplinas elaborado pela CRCCP da IES 1 (PPP IES 1, 2007). No quadro não aparecem as disciplinas optativas.

Pode-se questionar a inclusão das disciplinas de Pesquisa Educacional e Estágios na mesma subdivisão, no entanto, essa é a forma de organização adotada pela IES 1, dessa forma, na apresentação da organização das disciplinas não modificou-se a opção da Instituição.

Segue-se ao quadro de distribuição das disciplinas em torno dos contextos apresentados a Matriz Curricular da IES 1.

MATRIZ CURRICULAR DA IES 1

1º ANO

| | |
|---|-------|
| Filosofia da Educação I..... | 90h. |
| História da Educação I..... | 60h. |
| Biologia Educacional..... | 120h. |
| Função Social do Pedagogo..... | 30h. |
| Organização e Gestão da Educação Básica I | 60h. |
| Organização e Gestão da Educação Básica II..... | 60h. |
| Fundamentos da Educação Infantil..... | 30h. |
| Optativa..... | 30h. |
| Pesquisa Educacional..... | 60h. |
| Fundamentos da Educação Especial..... | 60h. |

Carga Horária Anual 600 horas.

2º ANO

| | |
|---|----------|
| Filosofia da Educação II..... | 90h. |
| História da Educação II..... | 60h. |
| Sociologia da Educação..... | 120h. |
| Psicologia da Educação..... | 60h. |
| Metodologia de Ensino da Educação Infantil..... | 30h+15h. |
| Metodologia do Ensino de Artes..... | 30h+15h. |
| Didática..... | 90h. |
| Educação de Jovens e Adultos..... | 30h. |
| Educação e Trabalho..... | 60h. |

Carga Horária Anual 600 horas.

3º ANO

| | |
|--|-------|
| Prática Pedagógica A – Estágio em Docência na Educação Infantil..... | 120h. |
|--|-------|

| | |
|--|---------|
| Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa..... | 30+15h. |
| Metodologia de Ensino de História..... | 30+15h. |
| Psicologia da Educação II..... | 60h. |
| Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: Educação Bilíngue Surdos... | 60h. |
| Políticas Educacionais..... | 60h. |
| Alfabetização..... | 60h. |
| Trabalho Pedagógico em Espaços Não Escolares..... | 90h. |
| Estudos da Infância..... | 30h. |
| Optativas..... | 30h. |

Carga Horária Anual 600 horas.

4º ANO

| | |
|--|----------|
| Prática Pedagógica B- Estágio em Docência Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental..... | 120h. |
| Metodologia de Ensino de Matemática..... | 30h+15h. |
| Metodologia de Ensino de Geografia..... | 30h+15h. |
| Metodologia de Ensino Educação Física..... | 30h+15h. |
| Metodologia do Ensino Ciências..... | 30h+15h. |
| Currículo: Teoria e Prática..... | 60h. |
| Tópicos Especiais em Psicologia da Educação..... | 60h. |
| Avaliação Educacional..... | 60h. |
| Optativas..... | 120h. |

Carga Horária Anual 600 horas.

5º ANO

| | |
|---|--------|
| Prática Pedagógica C – Estágio Supervisionado na Organização Escolar..... | 240h. |
| Organização do Trabalho Pedagógico..... | 90h. |
| Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias..... | 30h. |
| Trabalho de Conclusão de Curso..... | 110h*. |
| Optativas..... | 120h. |

Carga Horária Anual 600 horas.

* Mais 100 horas, fora da grade horária.

A estas disciplinas apresentadas, acrescentam-se o rol de optativas ofertadas pelos Departamentos do Setor de Educação da IES 1, que devido a especificidade de cada disciplina e a possibilidade de escolha de cada aluno, torna-se impossível classificá-las nas categorias adotadas nesta pesquisa.

A Carga Horária total do curso da IES 1 é de 3200 (Três mil e duzentas) horas, composta por 2700 (duas mil e setecentas) horas de Disciplinas Obrigatórias, as quais estão elencadas no quadro 2, acrescidas de mais 100 (cem) horas do TCC que estão fora da grade horária. O total da Carga Horária das Disciplinas Optativas é de 300, e o das atividades formativas é de 100 (cem) horas, não privilegiadas no quadro 2.

2.4.2. Conformação das disciplinas de fundamentos e metodologias de ensino das áreas específicas da IES 2

O currículo proposto pela IES 2 também parte do entendimento de ensinar por meio da pesquisa, demonstrando a preocupação em formar um pedagogo que possa articular a teoria com a prática educacional. Dessa forma propõe uma organização baseada na indissociabilidade entre teoria e prática, compreendendo a educação enquanto ciência da educação e a pesquisa enquanto instância formadora.

As atividades de pesquisa já estão presentes nas Unidades Curriculares e nas atividades de preceptoria do Curso de Pedagogia, guardadas as proporções concernentes ao grau de aprofundamento característico das atividades que conduzem à graduação (PPP IES 2, 2010, p. 60).

A IES 2 organiza o currículo do Curso de Pedagogia de forma a possibilitar o contato com a prática profissional desde o início do curso, fundamentando a formação em uma variada vivência do exercício profissional. Parte suas proposições do posicionamento conceitual de formar profissionais com *competências* e *habilidades* para atuação em seu campo profissional, bem como do diagnóstico feito por esta Instituição, para os cursos da área da saúde, área de maior atuação da IES 2. No PPI da IES 2, há o levantamento de:

[...] que um dos aspectos críticos da formação do futuro profissional é a fragmentação do conhecimento que resulta de um curso dividido em disciplinas compartimentadas e centrado em tópicos do campo de conhecimento técnico específico sem proporcionar oportunidades para o

aprendizado de questões relacionadas a outros campos como o das ciências sociais.

Igualmente prejudicial é a falta de articulação entre teoria e prática; nos primeiros anos do ensino tradicional, revela o diagnóstico, o graduando aprende teoricamente um conteúdo que ainda não percebe como será aplicado. A prática do exercício profissional acaba acontecendo de modo desvinculado, quase no momento em que o aluno está concluindo sua graduação (PPP IES 2, 2010, p. 20).

Segundo a IES 2, estes problemas identificados na formação da área da saúde são extensíveis a Pedagogia. Na tentativa de evitar a fragmentação do conhecimento, a IES 2 propõe a organização do currículo por meio de Unidades Curriculares, e discorre sobre o planejamento das disciplinas e das atividades considerando que estas buscam manter vínculos conceituais, temáticos e de abordagem metodológica, condição importante para que saberes pertencentes a diversos campos disciplinares possam se integrar.

A organização curricular do Curso de Pedagogia segue o modelo de Graduação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas desta Instituição, com o objetivo de formar o estudante em sua área específica, bem como, para dialogar com as demais áreas do conhecimento.

Tendo por base as orientações das DCNP/2006, que visam à formação de docentes e gestores:

[...] cuja base é construída na integração com outros campos do saber como filosofia, psicologia, história, sociologia, ciências naturais, linguagens, arte, o currículo da Pedagogia contempla atividades acadêmicas relacionadas a essas várias áreas de conhecimento bem como atividades específicas do fazer docente e da gestão educacional, agrupadas em núcleos de disciplinas e de atividades [...] (PPP IES 2, 2010. p. 21).

Desta forma, o currículo se organiza em torno dos eixos:

- Unidades Curriculares Obrigatórias de Domínio Conexo Fixas (formação comum a todos os cursos de ciências humanas).
- Unidades Curriculares Obrigatórias Fixas (Formação específica) da Área.
- Unidades Curriculares Obrigatórias Eletivas de Área (Formação complementar na área).
- Unidades Curriculares Obrigatórias Eletivas de Domínio Conexo (formação complementar em áreas afins – outros cursos de graduação do mesmo campus).
- Unidades curriculares optativas (formação livre).
- Estágio Curricular (Residência Pedagógica).

- Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia).
- Atividades Complementares/Acadêmico-culturais.

Para fins de organização, segue abaixo quadros elaborados a partir das indicações do PPP do curso. Cabe salientar que as denominações: fundamentos, metodologia e estágios não são utilizadas na proposta curricular, mas foram utilizadas para explicitação atendendo as categorias de análise elencadas no projeto de pesquisa, da mesma forma que foi elaborado para o curso da IES 1.

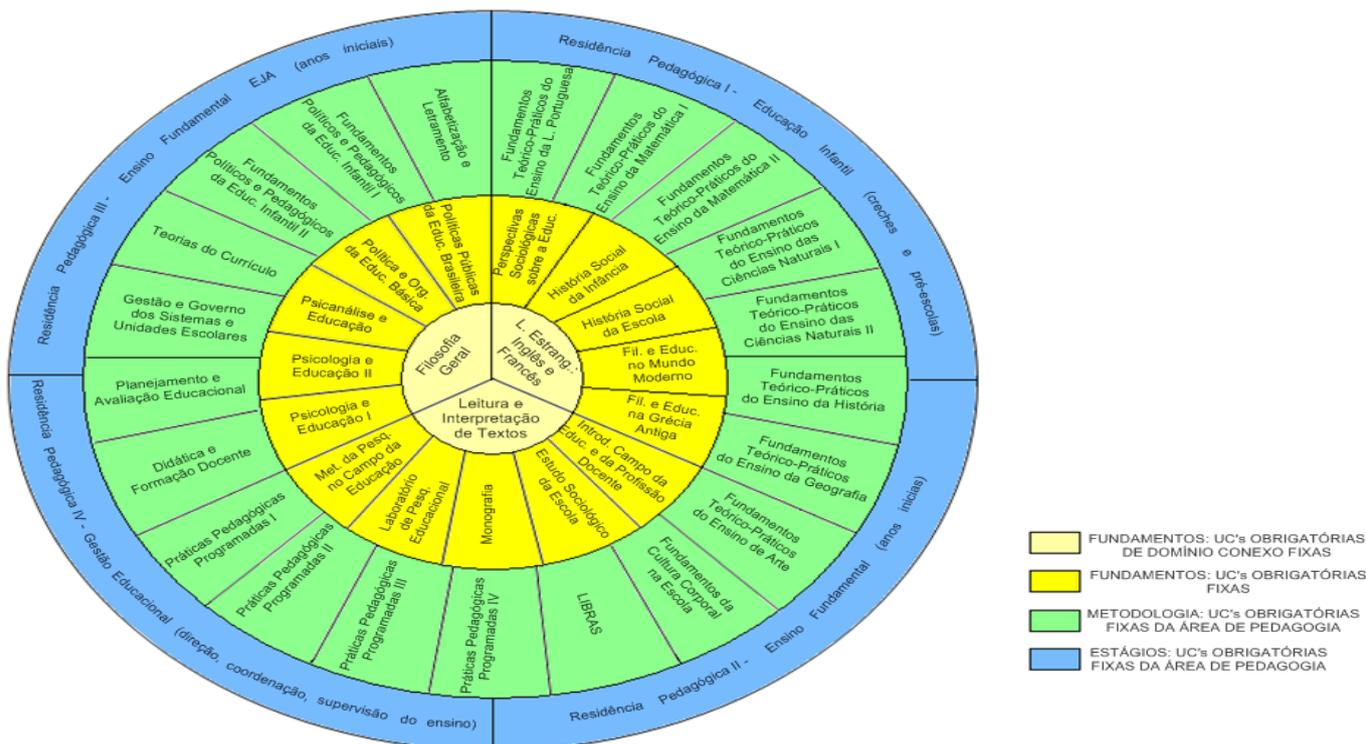
No quadro 3 é apresentado a forma de organização do currículo em torno das UC's, bem como os objetivos e encaminhamentos teóricos das disciplinas que compõem cada núcleo.

QUADRO 3 – Estrutura Curricular da IES 2: organização em UC's

| FUNDAMENTOS | | METODOLOGIA | ESTÁGIOS |
|---|---|---|--|
| UC's OBRIGATÓRIAS DE DOMÍNIO CONEXO FIXAS (comum a todos os cursos de ciências humanas) | UC's OBRIGATÓRIAS FIXAS DA ÁREA DE PEDAGOGIA DISCIPLINAS BÁSICAS | UC's OBRIGATÓRIAS FIXAS DA ÁREA DE PEDAGOGIA DISCIPLINAS ESPECÍFICAS | |
| As disciplinas desse núcleo foram introduzidas no currículo de modo a permitir aos alunos o acesso a textos originais das distintas tradições de pensamento das áreas de Filosofia e Ciências Humanas, bem como à bibliografia crítica especializada produzida em diferentes contextos acadêmicos. Tais disciplinas favorecem o desenvolvimento de capacidades de leitura de textos da área e de reflexão sobre eles. | O conjunto das disciplinas básicas visa favorecer a construção de conhecimentos teóricos e práticos relativos ao trabalho pedagógico da docência e da gestão, além de qualificar e estimular a prática da pesquisa acadêmica. | As disciplinas e atividades do núcleo específico objetivam integralizar a formação do pedagogo para diferentes campos de atuação profissional, estudos e práticas que abrangem a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, a Gestão da Educação Básica, e práticas educativas em cenários de aprendizagem não-escolares. | Os estágios curriculares são organizados no formato da Residência Pedagógica, baseada na vivência sistemática e temporária de um grupo de residentes em diferentes espaços da escola básica. |

FONTE: Elaborado a partir da Proposta Curricular da IES 2 (IES 2, 2010).

No próximo quadro há a distribuição das disciplinas em torno das UC's anteriormente apresentadas.

QUADRO 4 – Estrutura Curricular: distribuição das disciplinas da IES 2.

FONTE: Baseado nos princípios de organização do currículo expostos na proposta curricular do curso. No quadro não aparecem as disciplinas eletivas/optativas. O Trabalho de Conclusão de Curso está inserido na UC de disciplinas obrigatórias fixas (formação específica) da área de pedagogia, como uma disciplina básica (PPP IES 2, 2010).

Segue-se ao quadro de distribuição das disciplinas em torno das Unidades Curriculares apresentadas a Matriz Curricular da IES 2.

MATRIZ CURRICULAR DA IES 2

1º ANO

| | |
|---|------|
| Leitura e Interpretação de Textos..... | 60h. |
| Introdução ao Campo da Educação..... | 75h. |
| História Social da Escola..... | 75h. |
| Estudo Sociológico da Escola..... | 75h. |
| Políticas e Organização da Educação Básica..... | 75h. |
| Filosofia Geral..... | 60h. |
| Psicologia e Educação..... | 75h. |
| História Social da Infância..... | 75h. |
| Perspectivas Sociológicas Sobre a Educação..... | 75h. |
| Teorias do Currículo..... | 75h. |
| Práticas Pedagógicas Programadas I..... | 40h. |
| Práticas Pedagógicas Programadas II..... | 50h. |

Carga Horária Anual 810 horas.

2º ANO

| | |
|---|-------|
| Línguas Estrangeiras..... | 120h. |
| Filosofia e Educação na Grécia Antiga..... | 75h. |
| Filosofia e Educação no Mundo Moderno..... | 75h. |
| Políticas Públicas da Educação Brasileira..... | 75h. |
| Psicologia e Educação II..... | 75h. |
| Eletiva de Domínio Conexo..... | 60h. |
| Didática e Formação Docente..... | 75h. |
| Alfabetização e Letramento..... | 75h. |
| Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil I..... | 75h. |
| Práticas Pedagógicas Programadas III..... | 60h. |
| Práticas Pedagógicas Programadas IV..... | 75h. |

Carga Horária Anual 840 horas.

3º ANO

| | |
|--|-------|
| Psicanálise e Educação..... | 75h. |
| Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação da Educação Infantil II..... | 75h. |
| Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino da Língua Portuguesa..... | 75h. |
| Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Matemática I..... | 75h. |
| Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de matemática II..... | 75h. |
| Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Geografia..... | 75h. |
| Metodologia da Pesquisa no Campo da Educação..... | 75h. |
| Gestão e Governo dos Sistemas e Unidades Escolares..... | 75h. |
| Eletiva da área..... | 75h. |
| Eletiva de Domínio Conexo..... | 60h. |
| Residência Pedagógica Programada I (Educação Infantil)..... | 105h. |
| Residência Pedagógica Programada II (Ensino Fundamental)..... | 105h. |
| Carga Horária Anual 945 horas. | |

4º ANO

| | |
|--|------|
| Laboratório de Pesquisa Educacional..... | 75h. |
| Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Ciências Naturais I..... | 75h. |
| Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de História..... | 75h. |
| Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Arte..... | 75h. |
| Educação Bilíngue - LIBRAS – Língua Portuguesa I..... | 75h. |
| Monografia..... | 75h. |
| Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Ciências Naturais II..... | 75h. |
| Cultura Corporal na Escola..... | 75h. |
| Planejamento e Avaliação Educacional..... | 75h. |
| Eletiva da Área..... | 75h. |
| Residência Pedagógica III (EJA)..... | 45h. |
| Residência Pedagógica IV (Gestão Educacional)..... | 45h. |
| Carga Horária Anual 840 horas. | |

A IES 2 propõe a articulação entre teoria e prática, adotando uma organização em UC's e tendo também estratégias metodológicas diferenciadas, assumindo como concepção teórica o objetivo de desenvolver competências e habilidades. Para

desenvolver o perfil profissional indicado em sua Proposta Curricular, além dos espaços de aprendizagem convencionais (sala de aula – aprendizagem coletiva), são possibilitados espaços de vivências grupais de aprendizagem, que segundo o PPP, devem ampliar o “desenvolvimento de autonomia intelectual e a co-responsabilidade na aprendizagem” (PPP IES 2, 2010, p.27).

As Unidades Curriculares que integram o núcleo das obrigatórias básicas ou específicas do curso de Pedagogia são oferecidas aos alunos dos demais cursos de Ciências Humanas com a finalidade de complementar, com conhecimentos pedagógicos, sua formação geral.

Do mesmo modo, os demais cursos de Ciências Humanas do campus oferecem suas Unidades Curriculares para formação complementar aos alunos do curso de Pedagogia, produzindo uma flexibilidade relativa na composição do currículo (PPP IES 2, 2010, p. 23).

A IES 2, utiliza como estratégia de formação as Práticas Pedagógicas Programadas com o objetivo de possibilitar espaços de aprendizagem prática da docência, da gestão escolar, mas principalmente para outros campos de atuação do pedagogo, pois, considerando que a ênfase do curso é a docência na escola e que esta atividade já está contemplada nas UC's e na Residência Pedagógica. Desse modo, as Práticas Pedagógicas Programadas cumprem o papel de expor ao futuro pedagogo atividades extra docentes.

2.5. Organização Curricular: Conformação do Estágio

Em seus projetos pedagógicos as IES's manifestam sua preocupação em oferecer uma formação integradora das dimensões teórica e prática. Dessa forma, elegem o estágio como espaço de formação na qual os discentes, futuros pedagogos, devem construir e reconstruir os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

2.5.1. Conformação Estágio na IES 1

A IES 1 elenca em sua Proposta Curricular a necessidade de oferecer uma formação que possibilite a autonomia do futuro profissional pedagogo, preocupado com a transformação da realidade educacional. Elege como espaço formativo as instituições escolares, nas quais os alunos terão a possibilidade de exercitar a relação teoria e prática, construindo o conhecimento por meio da articulação entre as concepções de autores específicos e a observação, reflexão e problematização da realidade observada. Considera que, será a partir desta observação sistematizada no estágio, e das problematizações desta atividade que poderá ser tomado um problema para aprofundamento em trabalho monográfico, exercitando o papel de intelectual do pedagogo. Como fica evidenciado no trecho a seguir:

A função intelectual crítica e mediadora do pedagogo, em grande medida se conforma no período de estágio, momento por excelência de exercitar a reflexão intelectual (teórico-prática) necessária a essa formação, que se dará de forma crescente a partir do 2º ano do curso. Nesse processo, o aluno se aproxima dos objetos do fenômeno educativo pela observação, reflexão e problematização no campo de estágio que se torna também em campo de pesquisa, tendo como suporte as concepções de autores específicos, para construir seu conhecimento sobre os depoimentos, atividades e representações dos grupos pesquisados e levando em conta ainda as situações novas e inusitadas dos contextos educacionais (PPP IES 1, 2007, p. 212).

A concepção de estágio da IES 1, está fundamentada no entendimento de que a formação do profissional da educação deve articular as dimensões epistemológica, política, social, cultural, científica e técnica, que é construída não somente em sala de aula, na universidade, mas também no ambiente de trabalho do futuro profissional, constituindo-se em mais uma situação de aprendizagem, na qual deverá buscar compreender a realidade educacional, escolar ou não-escolar, seus determinantes históricos, bem como as possibilidades de intervenção. Assim demonstra a preocupação em organizar o estágio de forma a articular organicamente a reflexão teórica a prática educacional, pois:

Por um lado a reflexão teórica se faz não só benéfica, mas constitui-se numa experiência fundamental. Por outro lado, insistir numa prática de “puro fazer” tem se revelado insuficiente porque, ou a proposição de ações não tem adequação alguma com a realidade educacional concreta, ou tem

efeitos reducionistas, limitados à existência e presença dos estagiários no campo de estágio, sem implicações nas necessidades primordiais tanto da formação do pedagogo como das possibilidades reais na qual o estágio é realizado. Este praticismo está limitado, por um lado, a uma teoria tão geral que pode ser aplicável a qualquer realidade, tendendo a não considerar a concretude histórica da vida pedagógica dos campos de estágio e, por outro lado, prende-se ao imediatismo das necessidades e problemáticas detectadas pela visão do senso comum, imediatamente visíveis, que acabam se tornando intransponíveis nas situações da vida profissional (PPP IES 1, 2007, p. 211).

A IES 1 avalia que esta relação teoria e prática, que é própria de todo agir humano, está contemplada em todo o trabalho desenvolvido ao longo do curso, mas que é especificamente no momento do estágio, que as possibilidades de concretização efetiva desta relação aparecem, pois é no estágio em que manifesta-se pela primeira vez a necessidade de uma compreensão crítica e global da realidade educacional, o que exige a capacidade de síntese das análises realizadas nas disciplinas que permitirão conhecer a realidade educacional em sua totalidade.

A concepção de estágio da IES 1 está baseada no princípio de que no momento da aproximação ao contexto da atuação profissional do futuro pedagogo, o aluno deve por meio da análise, problematização e compreensão da realidade educacional, propor soluções as situações pedagógicas, estabelecendo relação entre os conteúdos das demais disciplinas de fundamentação com as manifestações da realidade captadas no campo de estágio. Dessa forma, buscando desenvolver o papel do pedagogo como intelectual, e com capacidade de intervir na realidade educacional, propõe a elaboração de um texto no qual se expresse a compreensão sobre o processo pedagógico realizado no campo de estágio, compreendendo que esse processo expressa relações sociais que estão postas na sociedade na qual esta instituição se insere, e elabore uma proposta de ação, elencando as prioridades e exigências do campo de estágio.

2.5.2. Conformação do estágio na IES 2

A IES 2 demonstra a preocupação de aproximar o aluno da realidade educacional desde o início do curso, isto se dá por meio de práticas que buscam extrapolar o currículo formal, são as UC's de Práticas Pedagógicas Programadas e de Residência Pedagógica, que se caracterizam por ser um espaço de **diversificação e aprofundamento de estudos**, defendendo o desenvolvimento:

[...] de qualidades que envolvem o aprendizado da co-responsabilidade, da autoria coletiva, da formação ética, da mediação de conflitos, enfim, do preparo para a autonomia intelectual e responsabilidade profissional dos futuros pedagogos (PPP IES 2, 2010, p. 27).

As UC's de Residência Pedagógica representam um programa diferenciado de estágio, na qual estão vinculadas a formação inicial e continuada de professores, buscando promover benefícios tanto para a Universidade quanto para as escolas. “As Unidades Curriculares de Residência Pedagógica (RP) no Curso de Pedagogia substituem os clássicos estágios curriculares obrigatórios na formação de professores” (PPP IES 2, 2010, p. 32). O Programa de Residência Pedagógica tem o objetivo de inovar na formação inicial de docentes e gestores educacionais, pautado em um modelo articulado de aprendizagens teórico-práticas do ofício do pedagogo no contexto da escola pública.

O objetivo da RP é possibilitar aprendizagem prática — em situação, ou seja, a partir da realidade, tomando os eventos e aspectos dificultadores da prática pedagógica do professor e da escola como fontes de aprendizado, uma vez que esses aspectos e eventos são tomados como objeto de estudo e reflexão pelos residentes, orientados por seus preceptores e que resultam em matéria a ser tratada também no âmbito da escola, a partir do diálogo com o professor formador e gestores que acolhem o residente na escola. Todos os residentes realizam uma intervenção pedagógica pontual na turma em que realizam a residência e nesse momento eles podem experimentar formas de superação de eventuais dificuldades verificadas no trabalho pedagógico e dimensionar suas hipóteses iniciais, ampliando o conhecimento sobre a prática docente e a compreensão sobre os fatores que constroem ou são limitadores para o trabalho do professor no cotidiano da sala de aula, ou do gestor, na condução do projeto pedagógico da escola (PPP IES 2, 2010, p. 32).

Para superar a dicotomia muitas vezes existente entre a teoria e prática na formação de pedagogos é que a IES 2 estabeleceu os mecanismos das Práticas Pedagógicas Programadas e da Residência Pedagógica.

Essa Unidade Curricular se caracteriza como espaço de **diversificação e aprofundamento de estudos**, e se propõe a viabilizar o contato dos estudantes com experiências educativas – especialmente as não-escolares – por meio de pesquisas de campo, vivências exploratórias e de intervenção na comunidade. Durante quatro semestres os estudantes desenvolvem trabalhos orientados por um **preceptor** que os acompanha nas ações propostas. A carga horária da disciplina varia conforme o semestre: Prática Pedagógica Programada I 40hs; Prática Pedagógica Programada II 50hs;

Prática Pedagógica Programada III e IV 60hs e indica 40% do tempo destinado a atividades teóricas e 60% do tempo destinado a atividades práticas.

Com o objetivo de oferecer uma formação inovadora e audaciosa, fortalecendo a aprendizagem prática e os vínculos entre a universidade e o sistema educacional, e considerando sua tradição em formar profissionais na área da saúde, a IES 2 propõe uma organização do estágio curricular em um modelo adaptado da Residência Médica.

A Residência Pedagógica guarda proximidades e distanciamentos em relação à Residência Médica. A diferença central encontra-se na finalidade: a RP é parte da formação inicial, é essencialmente uma aprendizagem *situada* que acompanha a graduação, enquanto a Residência Médica ocorre após a graduação e ganha sentido de especialização profissional. A proximidade está na imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com práticas profissionais reais – no caso, com professores e gestores educacionais (formadores) que atuam nos contextos das escolas públicas (PPP IES 2, 2010, p.48).

A RP faz parte da formação inicial do pedagogo e é baseada no princípio da imersão. De acordo com os Manuais da RP a imersão se dá de forma diferenciada da Residência Médica. Nas residências em Educação Infantil e Ensino Fundamental a imersão é de 105 horas e na residência de Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional é de 45 horas, dessa forma o aluno deve acompanhar a rotina do trabalho pedagógico, rompendo com a observação pontual que pode não refletir a realidade educacional.

A RP acompanha os horários de funcionamento das escolas: das 7 h às 12 h; das 10h às15h; das 14h às 19h e das 19h às 22 horas. Na Educação Infantil das 7 h às 14h e das 12h às 19 horas quando ocorre na Creche. Na Gestão Educacional o horário pode variar entre 7h e 22 horas. Os estudantes devem cursar as UCs de RP em horário distinto ao das aulas na universidade (PPP IES 2, 2010, p. 33).

Esse programa de estágio, envolve assim como na IES 1 a elaboração de um projeto de intervenção para o campo de estágio a ser orientado por um professor da universidade, e com a participação do professor responsável pela sala de aula, local de imersão do residente, denominado de professor-formador. Ao final da RP o aluno deve ainda elaborar um relatório no qual apresente um balanço da residência, bem como dos resultados da intervenção, a ser disponibilizado aos novos residentes do local de estágio, como em uma passagem de um plantão médico. No trecho a seguir tem-se uma

descrição de como deve se dar as atividades da RP:

A Logística previa a organização dos residentes em grupos que deveriam atuar de modo sincronizado na escola selecionada, a partir de um rol de experiências previamente planejadas em conjunto com docentes e gestores da escola. Cada grupo de residentes contaria com um docente Preceptor da Universidade, encarregado de acompanhar e assessorar a equipe da escola e os residentes, e com um residente envolvido em Projeto de Iniciação Científica, com o papel de articulador dos grupos de residentes que atuariam na mesma escola. Uma das ações previstas na Residência é a proposição de intervenção prática, planejada e acordada junto ao preceptor e aos docentes e gestores da escola. O Residente envolvido no PIC asseguraria a integração entre as intervenções propostas e realizadas pelos grupos de residentes de uma mesma escola (PPP IES 2, 2010, p. 49-50).

A IES 2 admite que esta forma de organização curricular traz algumas implicações para a formação do pedagogo, tanto para os docentes, como para os discentes, bem como para as instituições educacionais que abrigam os residentes, pois a viabilidade operacional deste programa requer disposição dos professores e gestores em receber residentes em suas salas de aula e nos espaços de gestão da escola. Em seu PPP, apresenta como principal contribuição para a formação do pedagogo a possibilidade de desenvolver a aprendizagem de modo contínuo por meio de diferentes cenários de aprendizagem, em oposição à formação tradicional.

Operar o currículo nas dimensões descritas gera a necessidade de planejamento, acompanhamento e avaliação permanentes; exige que a atuação docente extrapole a centralidade das disciplinas específicas, solicitando participação ativa de todos na formação teórico-prática dos estudantes. [...]

Tendo em vista o desenvolvimento dessas relações e atividades, a carga didática docente é relativamente grande e implica responsabilidades diretas com o desenvolvimento dos estudantes em cenários de aprendizagem complexos fora da academia (PPP IES 2, 2010, p. 36).

A IES 2 formou sua primeira turma no ano de 2010. Embora ainda não tenha como avaliar a formação dos egressos, considera que essa organização curricular produzirá uma formação de qualidade superior para os estudantes. Pois, com essa organização curricular diferenciada, as relações tradicionais de ensino e aprendizagem são provocadas por novos modelos.

A articulação tradicional na área de formação de professores e pedagogos entre as dimensões teóricas e práticas tem se realizado em moldes aplicacionistas, prescritivos – o que desrespeita tanto as peculiaridades do

conhecimento “teórico” (científico, puro, destacado de situações contextuais) como aquelas dos saberes práticos e experienciais presentes na atuação prática do conjunto dos professores nas instituições escolares e de educadores em diferentes ambientes e instituições educativas (PPP IES 2, 2010, p. 35).

Essa organização curricular diferenciada tem o objetivo de desenvolver nos discentes a efetivação da conquista do ideal de sujeitos autônomos e responsáveis pela aquisição do conhecimento.

Para os estudantes essa organização curricular, que alterna atividades de aprendizagem coletiva e em pequenos grupos, exige desenvolver novas posturas em relação à própria aprendizagem, ao gerenciamento do próprio tempo para responder às demandas de estudo e pesquisa, além de mobilizar espaços de tempo concentrados para a realização de atividades fora do turno de aulas – como ocorre nas UCs de Residência Pedagógica – e em contato com outras instituições e grupos profissionais (PPP IES 2, 2010, p. 36).

Organizar o currículo desta forma requer a construção de uma complexa relação entre os diferentes grupos envolvidos. Trata-se ainda de estrutura em processo de construção, sendo ainda experimental, na medida em que é uma iniciativa inédita que vai se consolidando enquanto se efetiva.

O programa de RP tem como uma de suas metas a produção de conhecimento, dessa forma define o objetivo de desenvolver uma metodologia própria para a Residência Pedagógica, em que os alunos sejam capazes de propor intervenções nos ambientes de estágio, o que poderá desencadear aprendizagens para os futuros pedagogos e revisão das práticas por parte dos profissionais que acolhem os residentes.

O programa prevê ainda a “produção de uma ‘Teoria da Prática’ nos âmbitos da docência, da gestão e da participação comunitária na vida das instituições” (PPP IES 2, 2010, p. 50), indicando que os saberes produzidos devem ser divulgados e disseminados nos âmbitos universitários e escolares. A divulgação se dá na forma de seminários, colóquios, exposições, comunicações e publicações. Para a publicação foram organizados os *Cadernos de Residência Pedagógica*, a partir de 2008, que trata de temas relevantes, inspirados nos desafios das áreas da RP, “o objetivo é discutir algumas das questões fundamentais que caracterizam os diferentes níveis e modalidades de ensino e desse modo orientar as ações do PRP” (PPP IES 2, 2010, p. 58).

Fica evidenciada na Proposta Curricular da IES 2, a ênfase dada na docência como campo de atuação do pedagogo. Pois as atividades do estágio curricular obrigatório são organizadas em Unidades Curriculares com carga horária diferenciada, sendo, 105 horas

para a RP de Educação Infantil, 105 horas para a RP de Ensino fundamental anos iniciais, 45 horas para a RP de Educação de Jovens e Adultos e 45 horas para a RP de Gestão Educacional, sendo que os espaços para a RP são necessariamente escolas públicas de educação básica, técnica ou profissional e órgãos intermediários dos sistemas de ensino.

2.6. Carga horária destinada pelas IES a cada área da formação e síntese do capítulo

A intenção deste capítulo foi apresentar as IES, os contextos de criação e a organização curricular de seus Cursos de Pedagogia, com o objetivo de buscar compreender como as instituições têm atendido ou resistido as proposições das DCNP/2006. Encontra-se, pois, que a criação dos cursos, guardadas as especificidades de cada local, responde a um contexto político mais amplo. O Curso A, da IES 1, por conta de seu percurso histórico, passou por todas as regulamentações oficiais e transformações produzidas pela legislação brasileira para o Curso de Pedagogia. Já o Curso B, da IES 2, como foi criado em 2007, tem como regulamentação oficial as DCNP/2006.

Por esta razão, acredita-se que, ao mesmo tempo em que a história do Curso A, da IES 1, pode representar um ponto positivo, no sentido, da produção de discussões e reflexões sobre a questão da formação de pedagogos no Brasil, pode constitui-se em um entrave, pois pode estabelecer “núcleos duros” difíceis de diluir. Já o Curso B, da IES 2, ao mesmo tempo em que, por não apresentar os ranços históricos, poderia oferecer uma formação diferenciada, por conta da influência das concepções das reformas educacionais, conduziu à uma organização curricular e estrutural de cunho instrumental, baseada em um conceito descaracterizado de docência e na epistemologia da prática.

A análise dos documentos das IES possibilitou a visualização das semelhanças e diferenças entre os Cursos, no que se refere a forma de resposta as DCNP/2006, aos princípios e orientações para a formação do pedagogo e a forma de organização curricular.

No processo de elaboração/reelaboração dos Projetos de Curso observou-se a incorporação da categoria *docência* em ambas as Instituições, ainda que com entendimentos diferentes. Já que o Curso A, da IES 1, se posiciona no sentido da crítica a ênfase dada a docência, mas não pode abrir mão deste aspecto da formação,

enquanto que a IES 2, posiciona-se no sentido de constitui-se como um Curso de formação de docente, focando suas ações neste aspecto da formação.

As diferenças encontradas nos documentos dos Cursos foram observadas neste capítulo como forma de apontar os indícios que poderiam confirmar ou contradizer a hipótese desta pesquisa, de que na formação atual proposta pelas DCNP/2006, a formação do pedagogo está subsumida a docência, o que pode ser entendido como uma tendência de fragilização na formação deste profissional. As análises dos planos dos cursos e das falas dos professores também mostram as proximidades e distanciamentos do pressuposto e da problemática da pesquisa.

Dessa forma, os resultados encontrados, a partir das categorias eleitas para a análise – o perfil profissional das diferentes propostas de formação, a forma da organização curricular, especificamente no que diz respeito as disciplinas de fundamentos, as metodologias de ensino das áreas específicas e os estágios – condizem somente até certo ponto, com a hipótese desta pesquisa, de que a configuração dada pelas IES a estes elementos, são indicativos da concepção de formação assumida pelas mesmas.

Segue abaixo quadro elaborado para observação da distribuição da carga horária pelas IES:

QUADRO 5 – Carga horária destinada pelas IES a cada área da formação.

| CATEGORIAS INSTITUIÇÕES | FUNDAMENTOS | METODOLOGIA | ESTÁGIOS | ATIVIDADES FORMATIVAS/ OPTATIVAS/ ELETIVAS | TOTAL |
|--|--------------------|--------------------|-----------------|---|--------------|
| IES 1 | 780 | 1260 | 300+350 | 300+210 | 3200 |
| IES 2 | 1245 | 1485 | 300 | 420+105 | 3555 |

Fonte: Matriz Curricular das IES.

As IES têm organizações curriculares divergentes, por esta razão, encontrou-se dificuldades em organizar as disciplinas nas categorias de análise. Na IES 1, a disciplina de Pesquisa Educacional e o TCC estão incluídos no contexto do exercício profissional, *que articula o saber acadêmico, a pesquisa e a prática educativa*, por isso, para fins de organização na contagem da carga horária aparecem dispostas na coluna

referente aos estágios. Na IES 2, as disciplinas referentes a pesquisa e ao TCC, estão incluídas no âmbito das UC's de formação específica, desta forma, na organização da tabela de distribuição da carga horária, estas disciplinas estão incluídas no campo de fundamentos. Esta organização pode dificultar a análise das categorias como se pretendia inicialmente, no entanto, como o quadro foi elaborado a partir das indicações das matrizes curriculares das próprias IES, não é possível fazer alterações. Ambas as IES prevêm a oferta de disciplinas optativas e de atividades formativas complementares para o aprofundamento dos conteúdos disciplinares.

3. PONTOS NODAIS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Quem se dedica à prática sem ciência é como um marinheiro que embarca sem leme e sem bússola, e que nunca sabe aonde vai (Leonardo da Vinci 1452-1519).

Analisar como as orientações das DCNP/2006 são incorporadas nos PPP's dos Cursos de Pedagogia é o objetivo desta pesquisa. Os capítulos anteriormente apresentados constituem-se em elementos para a discussão proposta. Neste capítulo será apresentada a análise de alguns conceitos orientadores das propostas de Cursos, que de certa forma, representam indícios/elementos que corroboram a hipótese inicial desta pesquisa, de que nas atuais propostas de formação há uma tendência de desintelectualização.

3.1. Atuais propostas de formação: interpretação e análise dos Projetos de Cursos

A análise dos PPP's dos cursos permite constatar que com relação às atuais propostas de formação do pedagogo, é possível visualizar convergências e divergências entre as concepções das IES. E como resposta ao questionamento inicial de buscar compreender qual as implicações das DCNP/2006 para a formação do pedagogo, é possível formular que as IES respondem de maneira diferente às normatizações oficiais. Dessa forma, percebem-se as marcas das DCNP/2006 nas propostas de formação do pedagogo, mas essas não são as mesmas, pois o currículo não é um campo neutro, passível de homogeneização, sendo o resultado de disputa de forças e conflito de ideias.

Assim sendo, na sequência deste estudo apresenta-se a observação realizada em relação à organização curricular propostas pelas IES, pois, no decorrer deste estudo um questionamento tornou-se recorrente: Se a

formulação de um PPP é obrigatória a partir da LDB 9394/96, sendo considerado este o documento mais importante de um curso de graduação, e se há a exigência de que para a elaboração de um PPP este deva estar de acordo com as normatizações oficiais, como é possível que as IES formulem currículos tão diferentes? Ou dito de outra forma, a constatação de que as IES analisadas têm entendimentos diferentes em relação à formação do pedagogo e que, portanto, elaboraram propostas diferenciadas leva a uma reflexão: é possível uma instituição propor um currículo e conseqüentemente uma formação diferente daquilo que propõe uma diretriz?

A análise de Schneider³² (2007) ajuda a esclarecer esta problemática. De acordo com a autora, a LDB 9394/96 introduziu mudanças que obrigaram as universidades a rever a forma de organizar os currículos dos cursos de graduação, devido à perda da obrigatoriedade de currículos mínimos e da rigidez curricular na estruturação dos cursos:

Reside neste aspecto a possibilidade de produção de propostas diferenciadas, capazes de promover alternativas em relação a modelos conservadores da lógica preexistente, os quais se encontram fundados numa racionalidade donde o que importa é a aplicação técnica do conhecimento tendo em vista a eficiência social (SCHNEIDER, 2007, p. 126).

A autora utiliza-se do conceito de “recontextualização³³” construído por Bernstein (1997) para fundamentar a tese de que ao formular seus PPP e Propostas Curriculares as IES reinterpretam os documentos orientadores e normatizadores criando novos significados para os mesmos e possibilitando

32 A referida autora em seu trabalho estuda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e como as determinações oficiais são institucionalizadas.

33 O conceito de recontextualização para Basil Bernstein (1997) abrange o processo em que textos (sejam de ordem oficial ou de produção teórica) são realocados do campo da produção do discurso (primário) para o campo da reprodução do discurso (secundário), “neste processo de deslocação e relocação, o discurso original é submetido a uma transformação que o modifica a partir de uma prática concreta (BERNSTEIN, 1997, p. 189).” Segundo Bernstein (1997, p. 197) “quando os agentes recontextualizadores que operam em determinadas posições desse campo se apropriam de um texto, este pode sofrer uma transformação antecedente a sua relocação. A forma desta transformação é regulada por um princípio de descontextualização. Este processo se refere a mudança no texto quando se desloca para depois relocá-lo. Esse processo assegura que o texto deixará de ser o que foi”.

trajetórias formativas diferenciadas das propostas instituídas pelo Estado regulador, a “recontextualização” se constitui em possibilidade e que esta ocorre:

Porque os sentidos dos textos das políticas curriculares oficiais não podem ser totalmente controláveis é que surgiram possibilidades de novas e diferenciadas interpretações no campo da prática institucional. As recontextualizações realizadas produziram evidências de que as relações de poder entre o campo oficial e o pedagógico não se dão numa dinâmica verticalizada. (SCHNEIDER, 2007, p. 126).

E considera que embora as normatizações oficiais tenham um aspecto regulatório, “que mantém as questões curriculares sob os auspícios do governo central”, é possível perceber no campo da prática pedagógica “a realização de propostas de curso com caráter diferenciado ao das Diretrizes e, em alguns casos, contra-hegemônico” (SCHNEIDER, 2007, p. 166).

Com relação ao tema, Colontonio (2010), traz algumas considerações³⁴ que induzem a uma pressuposição de que entre a normatização oficial (DCNP/2006), as propostas curriculares e a prática pedagógica há uma distância considerável. Pois, “a Lei não possui força própria e não se cria aleatoriamente, ela é fruto de disputas e alianças formadas em redes sociais que primam pelo seu reconhecimento” (COLONTONIO, 2010, p. 99). Só os documentos oficiais não garantem que as diretrizes sejam adotadas no sentido proposto por seus legisladores, pois podem provocar redefinições. Dessa forma, as “prescrições curriculares, estruturais ou burocráticas”, provocam um duplo movimento na prática “por um lado ela muda e por outro resiste. Deste duplo movimento surge um novo produto, imprevisível em relação ao que estava prescrito” (COLONTONIO, 2010, p. 99).

Schneider (2007), em sua análise constatou que as normatizações oficiais podem “produzir práticas curriculares com diferentes percursos formativos e possibilitar, por isso, a construção de caminhos que não

34 Embora a autora referenciada em seu estudo tenha privilegiado os cursos do PROEJA, sua análise sobre as reformas operadas na educação traz contribuições para entender a forma que os documentos oficiais assumem nas IES.

representem simplesmente adesão irrefletida às políticas curriculares oficiais (...)” (SCHNEIDER, 2007, p. 18). Esta autora argumenta que as políticas curriculares não são práticas verticalizadas, e que, portanto não cabem as IES “apenas o papel de cumprimento das determinações e dos preceitos legais” (SCHNEIDER, 2007, p. 18).

Partindo deste conceito de “recontextualização”, a autora considera que os PPP’s são:

(...) construídos no campo institucional, e que extrapolam à pretensa homogeneidade, não como manifestações unicamente da resistência de seus idealizadores aos textos legais. Tampouco acreditamos na submissão ingênua da produção de propostas que buscam uma sintonia afinada às determinações oficiais. Dadas as possibilidades de recontextualização dos textos oficiais no contexto da prática pedagógica, o que nos parece mais coerente é que as práticas institucionalizadas são pensadas tanto nas suas especificidades quanto na sua unidade. Condiçoadas pelos processos históricos vivenciados, elas manifestam os graus de autonomia alcançados em relação aos textos produzidos pelo poder central (SCHNEIDER, 2007, p. 126).

Para além das prescrições das normas oficiais e dos currículos organizados pelas IES, há as práticas dos sujeitos, que de acordo com Certeau (2007, p. 97):

Traçam “trajetórias indeterminadas” aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas. (...) embora fiquem enquadradas por *sintaxes* prescritas (modos temporais dos horários, organizações paradigmáticas dos lugares etc.), essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos *diferentes*. Elas circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida (Grifos no original).

Tomando como pressuposto as afirmações de Certeau (2007) e Bernstein (1997), partiu-se para a análise dos PPP’s, buscando evidenciar as “ressignificações” das normas oficiais e as “práticas gazeteiras” perpetradas

pelas IES. Dessa forma, a análise considera os pontos de encontro e de desencontro dos documentos institucionais.

Com a análise dos PPP's foi possível verificar que, na IES 2, revela-se a preocupação em evidenciar sintonia com os princípios orientadores das DCNP/2006. Já na IES 1, ocorre o oposto, a proposta produzida retrata a tentativa de demonstrar sua posição contrária a certos aspectos das DCNP/2006.

Na Proposta Curricular do Curso da IES 1 não há dissociabilidade hierárquica entre a docência, organização do trabalho pedagógico e a pesquisa, pressuposto que descende do princípio do "pedagogo unitário". Já na Proposta Curricular do Curso da IES 2, há a definição deste como um curso de formação de docentes, sendo que devido à relevância desta IES na formação de profissionais da saúde, há na sua proposta de formação pedagógica interface com a proposta de formação médica.

Em ambas as propostas foi constatado o comprometimento das IES em adequar a carga horária de seus cursos às determinações das DCNP/2006, sendo que a IES 1 optou pela carga mínima de duração do curso, proposto ela norma oficial, ou seja, 3.200 horas, distribuídas da seguinte forma: i) 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, inclusas às 100 horas para realização de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ; ii) 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado; e iii) 100 horas de atividades formativas; enquanto que a IES 2 optou por propor 3525 horas dispostas da seguinte forma: i) Unidades Curriculares Obrigatórias Fixas de Domínio Conexo – 240 horas; ii) Unidades Curriculares Obrigatórias Fixas de Área 2.460 horas; iii) Unidades Curriculares Obrigatórias Eletivas de Área – 225 horas; iv) Unidades Curriculares Obrigatórias Eletivas de Domínio Conexo - 120 horas v) Estágio Curricular, disposto na forma de Residência Pedagógica – 300 horas; vi) Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) 75 horas e vii) Atividades Complementares/Acadêmico-culturais 105 horas.

Um dos aspectos em que predominou a similaridade em relação proposições das IES, foi a preocupação em instituir a pesquisa, como princípio educativo, introduzindo em suas Propostas Curriculares a realização de TCC. No entanto, a diferença se apresenta no entendimento da função da pesquisa na formação do futuro pedagogo. Na proposta da IES 2 há a vinculação da

pesquisa com a aquisição de competências e habilidades de investigação para a solução de problemas do cotidiano, enquanto que a IES 1 propõe a atividade da pesquisa como instância formadora do pedagogo como intelectual, capaz de produzir conhecimento, se posicionando sobre uma problemática educacional. Ambas as IES consideram a necessidade de divulgar as produções de seus alunos na forma de: seminários, textos, pôsteres entre outras.

Percebe-se também como convergência entre as Propostas Curriculares, a preocupação com a escola pública, buscando a superação da desqualificação profissional que sempre esteve presente na educação formal brasileira.

A abordagem que as IES apresentam da relação teoria-prática na formação do pedagogo, descende do seu tipo de afinidade com as DCNP/2006, dessa forma, observa-se entendimentos diferenciados desta questão. No PPP da IES 2, que apresenta uma similaridade maior com as proposições da DCNP/2006, a prática profissional foi tomada como eixo norteador das ações pedagógicas, privilegiando como estratégia metodológica a resolução de situações-problema. Já a IES 1, que apresenta crítica ao modelo de formação proposto pelas DCNP/2006, parte do princípio de que a teoria é que deve fundamentar as ações pedagógicas, incluindo a prática profissional. No entanto, percebe-se em ambas as IES, a preocupação em articular as categorias teoria e prática, tomando o cuidado em não separá-las como momentos afastados e distintos. Como pode ser percebido no excerto a seguir, extraído da Proposta Curricular da IES 2:

Tendo essas perspectivas como referenciais, as disciplinas, as atividades e as práticas que integram o projeto curricular do curso foram escolhidas para proporcionar ao futuro pedagogo uma ampla formação humanística e técnico-pedagógica bem como variada vivência do exercício profissional desde o primeiro ano da graduação. Assim, é oferecido um conjunto de disciplinas e atividades que visam subsidiar a reflexão dos alunos sobre a educação e a sociedade em diferentes espaços e tempos, mas em especial, no contexto brasileiro contemporâneo. Simultaneamente, outro conjunto é proposto para que vivenciem a prática profissional e pensem sobre ela num duplo movimento em que teorias ajudam a analisar práticas vividas em situação real e elementos extraídos dessas práticas re-informam as teorias aprendidas (PPP IES 2, 2010, p. 20).

Os estudos teóricos permitem compreender que as mudanças curriculares (micro) operadas nos Cursos de Pedagogia se articulam a um movimento histórico (macro), de desintelectualização e fragilização na formação e também com as políticas educacionais de formação em nível superior.

3.2. Princípios norteadores das Propostas de Cursos: tendência de “desintelectualização”

A análise proposta de examinar os documentos oficiais (DCNP/2006) e os currículos dos cursos de pedagogia tem o objetivo de demonstrar empiricamente como os conceitos instaurados pelas políticas de formação da década de 1990 têm sido assumidos ou questionados pelas propostas de formação do pedagogo. Assume-se a década de 1990 como marco de referência para a análise pretendida, pois diversos autores apontam que nesta década proliferaram teorias e documentos oficiais que serviram de base para reformas educacionais (MORAES, 2003; MASSON, 2006; SHIROMA, 2003).

Shiroma (2003) argumenta que a reforma educacional da década de 1990, teve como meta operar a “desintelectualização” do professor. Esta é uma tendência também apontada por Moraes (2003), como o resultado de uma série de ocorrências, dentre elas as recomendações de organismos multilaterais ligados de alguma forma à educação (Banco Mundial, UNESCO, UNICEF); a conciliação destas recomendações ao objetivo governamental em reduzir gastos com a educação e a demanda mercadológica por um profissional de “novo tipo”, com características necessárias à produção flexível.

Moraes (2003) delinea que as reformas educacionais empreendidas a partir da década de 1990, na qual se inserem as DCNP/2006, foram corroboradas por uma teoria produzida com o objetivo de dar legitimidade às proposições oficiais. Essa produção teórica introduziu uma gama de conceitos aliados aos objetivos reformistas, dessa forma conceitos como “desenvolvimento de competências e habilidades”, “sociedade do conhecimento”, “aprender a aprender” e “educação ao longo da vida”,

tornaram-se comuns, criando um clima de consenso na sociedade, sendo assumidos como objetivos a ser alcançados.

Muito embora em seu texto Moraes (2003) trate especificamente da formação docente, traz algumas questões consideradas importantes para as discussões que se propõe. A questão da fragilização ou da “desintelectualização” na formação remete ao conhecimento e a atitude humana frente ao conhecimento. Na sociedade atual, a relação do homem com o conhecimento tornou-se definidora da capacidade de competitividade e desenvolvimento econômico, surgindo a demanda por um novo projeto educativo, justificado pelos cenários construídos como o de “sociedade do conhecimento e da informação”, ou ainda de “sociedade aprendente ou do aprendizado” (MORAES, 2003).

Moraes (2003) assinala que as políticas educacionais de formação têm concorrido para uma “desintelectualização”, um empobrecimento do ato de conhecer, um recuo da teoria e a tomada do sentido pragmático do conhecimento, enfatizando o utilitarismo produzido por este.

As atuais políticas de formação estariam fundamentadas no conceito de “prática reflexiva”, com uma excessiva ênfase na prática e uma reflexão pautada no saber de experiência, formação esta restritiva das possibilidades críticas da produção do conhecimento, por pautar a reflexão na ação, na execução de uma tarefa, sem reconhecer a necessidade de reflexão prévia. A problemática desta tendência está na articulação desta com a noção de competência profissional, e na criação de um consenso que culpabiliza o sujeito pelo seu fracasso social, por não possuir as competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho.

A referida autora questiona a proposição da sociedade contemporânea dita como a sociedade do conhecimento e a adoção do conhecimento articulado organicamente à produção associando essas proposições aos objetivos Iluministas³⁵. No entanto, define que o paradigma instaurado na atualidade trata-se de um “Iluminismo às avessas”, pois enquanto os ideais Iluministas pretendiam que por meio da educação, o homem conquistasse a

35 Um dos ideais do Iluminismo era que por meio da razão o homem se libertasse da autoridade da Igreja, do peso do Absolutismo e de outras autoridades ditadas pelos mitos. Esse ideal teve início no século XVIII, período que ficou conhecido como Século das Luzes ou Iluminismo (COSTA, 2010).

liberdade e a igualdade, e entendia que somente pelo esclarecimento dos indivíduos seria possível atingir tal fim, considerando que o homem poderia se emancipar por meio da razão e do saber, ao qual todos deveriam ter livre acesso (COSTA, 2010), o Iluminismo às avessas:

(...) também percebe no conhecimento virtudes 'intrinsecamente democráticas' sobretudo a de que é infinitamente ampliável. Tal característica, a de poder dilatar cada vez mais seu horizonte, faz do conhecimento um bem, um recurso e um serviço que não desgasta e, portanto, concede-lhe lugar importante como aporte à produção. No entanto, a inversão procedida fez perder-se no caminho o componente teórico-crítico essencial, a racionalidade capaz de reflexionar sobre si mesma e sobre a natureza de seu objeto, privando-se, assim, do incondicional impulso emancipatório que está na raiz da vocação filosófica. Em seu lugar instaura-se, por um lado, o conhecimento instrumental ou técnico-operatório; por outro, a associação vulgar das empirias, um 'saber-fazer' conformado à aceitação do *status quo* (MORAES, 2003, p. 18 – Grifos no original).

Silva (2010) também nos aponta pistas para entender as bases deste fenômeno:

Se a episteme moderna lutou contra os mitos da metafísica medieval, para afirmar a força da razão, instaurando sobre si a possibilidade da crítica permanente, a episteme pós-moderna luta com todas as forças contra os mitos da ciência, instaurando a possibilidade de desmistificação da razão (SILVA, 2010, p.125).

3.3. O conhecimento nas propostas de formação do pedagogo

A concepção de conhecimento presente nos documentos oficiais e a forma como essa concepção aparece nas propostas curriculares, constitui-se como indicativo da fundamentação da formação proposta pelas IES. Dessa forma, a seguir será feita uma análise sobre este conceito, articulando-o aos elementos apresentados nos capítulos anteriores.

Com relação ao conhecimento, as IES analisadas têm abordagens diferenciadas, fato que fica demarcado, pelo menos em suas propostas

pedagógicas. Como as propostas pedagógicas são influenciadas em sua elaboração pelas Diretrizes que dão regulamentação ao Curso, ou seja, as DCNP/2006 convêm analisar também como o conceito “conhecimento” é abordado neste documento.

Conforme já assinalado anteriormente, a Resolução CNE/CP 01/2006 afirma que a docência constitui-se como base para a formação do pedagogo, portanto define que os conhecimentos a serem trabalhados durante a formação devem privilegiar este âmbito da atuação profissional. No entanto ao referir-se ao conhecimento a Resolução no Art. 3º prevê que o Curso de Pedagogia deva propiciar contato com informações e o desenvolvimento de habilidades, desconfigurando o sentido epistemológico do termo, atribuindo-lhe um sentido mais articulado com o conceito de qualificação e com o desenvolvimento de competências exigidas pelo mercado.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006).

Nesse mesmo artigo pode-se perceber uma indicação reveladora da concepção que norteia a proposta, na medida em que se protela a consolidação da formação para o exercício da profissão. Seria uma vinculação com o fenômeno observado por Shiroma (2003), de que nas atuais políticas de formação a fragilização na formação pode ser compensada pelo treinamento em serviço?

A proposta pedagógica formulada pela IES 1, conforme apresentado no capítulo anterior, propõe uma formação que vá além da formação precarizada pela ênfase na prática ou em apenas uma das possibilidades de atuação do pedagogo, reafirmando o papel do pedagogo como intelectual, manifestando a necessidade de que a formação deve abranger o domínio dos pressupostos científicos da educação e a compreensão do processo pedagógico em sua totalidade e complexidade.

A IES 2 propõe uma formação com clara vinculação às proposições das

DCNP/2006, destacando a compreensão de que o desenvolvimento de competências e habilidades constitui-se como pressuposto de formação. Há ainda na IES 2, uma preocupação em inserir o futuro pedagogo em situações de contato com a prática profissional desde o início do curso, fundamentando a formação em uma variada vivência do exercício profissional. Seria esse entendimento tomado pela IES 2 resultado da necessidade em articular suas proposições a aquelas propostas pelas DCNP/2006, tendo em vista que seu curso de pedagogia é um curso novo e necessitaria de aprovação dos órgãos competentes para implantação de seu curso? Ou seria essa concepção, resultado de uma proposta formulada por consultores articulados organicamente a setores ligados aos organismos multilaterais? Ou ainda, os profissionais da educação que construíram a proposta convergem com o ideário de que a formação se dá por meio do exercício profissional?

Embora já se tenha apresentado anteriormente o entendimento das IES com relação à pesquisa, convém trazer excertos dos projetos para visualizar como é tratada esta problemática. Em ambas as IES, a pesquisa é entendida como instância formadora associada à produção do conhecimento. No entanto na IES 1, observa-se a preocupação em compreender a realidade do fenômeno educativo imprimindo ao curso a dimensão da produção e divulgação do conhecimento:

Retomando a questão fundante da formação do pedagogo, referente à natureza do trabalho pedagógico, pode-se afirmar que o ensino e a formação não podem prescindir do trabalho intelectual, próprio da função pedagógica. Ao se voltarem para essa questão, as disciplinas do curso de Pedagogia têm na pesquisa todos os elementos para a reflexão intelectual, que não prescinde da prática (PPP IES 1, 2007, p. 37).

Nesse mesmo sentido IES 1, aponta para a importância do reconhecimento por parte dos professores da adoção de práticas de ensino por meio da pesquisa:

(...) importa que os professores do curso de Pedagogia em seu conjunto considerem os objetos de suas disciplinas aplicados à compreensão do fenômeno educativo, imprimindo ao curso a perspectiva da pesquisa, da produção e divulgação de

conhecimento (ensino e extensão) (PPP IES 1, 2007, p. 45).

Enquanto que na IES 2, embora haja também a preocupação com a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, há uma ênfase na dimensão propositiva da pesquisa, e no conceito expresso nas DCNP/2006, do professor reflexivo.

A pesquisa, *compreendida como processo formador*, está aqui presente tanto nas disciplinas específicas que visam oferecer as ferramentas básicas de procedimentos científicos na construção de conhecimentos, quanto na concepção do professor e do gestor como um pesquisador da prática - traduzida numa atitude de permanente questionamento diante dos problemas que envolvem o ato educativo e a prática docente (PPP IES 2, 2010, p. 37).

Em relação aos aspectos metodológicos, no Curso B, da IES 2, verificou-se que a resolução de situações-problema configura-se como uma estratégia didática adotada. Aliada a esta, destaca-se também que nas propostas de ambas as IES há a indicação da necessidade de propor projetos de intervenção para os campos de estágios.

Moraes (2003) argumenta que as transformações socioeconômicas vividas no último século provocaram efeitos sobre as práticas sociais e neste sentido sobre a educação, “(...) o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, conseqüentemente, a educação foi eleita como barreira estratégica para fazer face à velocidade das mudanças” (MORAES, 2003, p. 152).

Agora nesse novo projeto educativo, busca não mais a transmissão dos conteúdos tradicionais e sim o desenvolvimento das competências, segundo os princípios da Comissão internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO que apresentam um discurso denominado por Moraes (2003) como “celebração do fim da teoria”:

[...] não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados, ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo (UNESCO, 2003, p.27).

Para entender as bases desse processo que Moraes (2003) aponta como um retrocesso da teoria faz-se necessário refletir sobre os indícios dessa degradação teórica no campo educacional.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que no plano teórico as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção da falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista, emblemática das culturas liberais do ocidente, produto de uma burguesia ainda em luta por sua definição e consolidação em face de seu 'outro', feudal, aristocrático (MORAES, 2003, p. 155).

Dessa forma, buscaram-se as condições históricas concretas do momento em que o conhecimento científico da modernidade foi elaborado, como está demonstrado no trecho a seguir “só se pode entender a produção do conhecimento científico (...) se forem analisadas as condições concretas que condicionaram e condicionam sua produção” (ANDERY, 1999, p.15). A filosofia se ocupou da reflexão sobre a ciência e conhecimento científico especialmente a partir do século XIX, em um contexto de intensas transformações sociais que criou espaço para indagações, incertezas e conflitos.

As mudanças na base econômica duraram vários séculos, desagregaram o sistema feudal e forneceram condições para o surgimento do capitalismo. Segundo Andery (1999, p. 165):

Somente se emprega o termo “capitalismo” quando se trata de uma sociedade moderna, onde a produção maciça de mercadorias repousa sobre a exploração do trabalho assalariado, daquele que nada possui, realizada pelos possuidores dos meios de produção.

Um dos fatores que contribuíram para essa transição foi a produção de excedentes agrícolas e artesanais que favoreceram a atividade comercial, liberando os trabalhadores para produzirem mercadorias diferentes. Essa atividade fez com que as cidades se expandissem, os moradores das cidades passaram a dedicar-se ao artesanato e ao comércio, o que gerou a divisão do trabalho entre cidade e campo. Outros fatores de mudança foram à abertura do

comércio para o mundo, que foi financiado pela burguesia, enriquecida pelo desenvolvimento comercial, e o mercantilismo, um conjunto de princípios e medidas para gerar riquezas e fortalecer o estado. Essas mudanças geraram um capital acumulado e a existência de uma classe trabalhadora livre e sem propriedade, e favoreceram o desenvolvimento da indústria moderna.

As mudanças de base econômica também são marcadas por transformações de base intelectual. A visão de mundo medieval foi substituída, não sem conflitos, por uma visão centrada no homem, *marcada pela oposição fé e razão*. A ciência moderna precisou ultrapassar alguns obstáculos para ser instaurada, teve que derrubar a visão de mundo proposta pela ciência tradicional. Um novo método precisava ser encontrado.

O projeto social moderno parecia corresponder a certa fase do capitalismo industrial nascente, em que se estruturavam as economias nascentes a partir de uma realidade de expansão do conhecimento sob forma de produção de artefatos tecnológicos mais duráveis. A divisão do trabalho e da organização produtiva procura orientar-se, nesta fase, pelos pressupostos do planejamento racional, implicando mais ritmo à produtividade (SILVA, 2010, p. 162).

O *Positivismo* marca o início do pensamento sociológico, o qual busca ao extremo a objetividade pelo caminho da neutralidade do pesquisador com seu objeto de pesquisa. O positivismo inicia-se com o Iluminismo, surgindo como uma crítica revolucionária da burguesia (*Positivismo Utópico*). Com Augusto Comte o positivismo torna-se uma ideologia conservadora, identificada com a ordem estabelecida (*Positivismo Ideológico*), o interesse estava voltado agora para o desenvolvimento industrial e científico.

Contudo, a concepção positivista tem como pressupostos alguns axiomas (verdades incontestáveis) baseados na doutrina da neutralidade axiológica do saber, fundamentada em algumas premissas. Segundo o positivismo, a sociedade é regida por leis naturais, desta forma deve ser estudada pelos mesmos métodos das ciências da natureza, devendo limitar-se à observação e à explicação causal forma objetiva e neutra. Para o positivismo (LOWI, 1987) a validação de uma teoria está atrelada a sua possibilidade de generalização, as bases científicas deviam ser oferecidas pelas ciências

naturais, pois estas eram previsíveis e calculáveis. Desta forma, comparava os fenômenos sociais com os fenômenos naturais, por meio de suas regras dedutivas para então generalizá-las. Esses axiomas levam o positivismo a ignorar o condicionamento histórico-social do conhecimento e a basear sua objetividade na “boa vontade” do pesquisador em afastar-se de seus preconceitos e prenoções pessoais.

Grande parte das discussões sobre a busca pela objetividade científica está em torno da oposição entre Positivismo e Marxismo. Contudo, Löwi (1987) apresenta o *Historicismo* como fundamental elemento de mediação entre as duas correntes. O historicismo parte do princípio que todo fenômeno é histórico e só pode ser compreendido em sua historicidade, considera que os fatos naturais e sociais são diferentes e, portanto devem ser estudados por ciências diferentes, nega a neutralidade do pesquisador, na medida em que este também está inserido em um período histórico, e desta forma seu ponto de vista e seus métodos de pesquisa serão influenciados pelo mesmo. Para a corrente historicista, os fenômenos culturais, sociais, políticos devem ser considerados em sua historicidade, inclusive o pesquisador, opondo-se ao positivismo ao considerar os sujeitos, sua historicidade e afastando-se das ciências naturais. Desta forma, para o historicismo, todo conhecimento e interpretação da realidade estão atrelados as “visões sociais de mundo” e, portanto, são socialmente condicionadas.

O historicismo surge como uma teoria conservadora em defesa da ordem monárquica, que, no entanto, busca apreender a totalidade dos fatos sociais. A problemática historicista está no seu relativismo, na medida em que o ponto de vista do pesquisador pode ser tendencioso, se trata de um ponto de vista particular, de uma perspectiva unilateral. Entretanto, é em Dilthey que se encontra uma crítica ao relativismo absoluto, ele questionava “como um conhecimento objetivo é ainda possível, se toda cognição humana é social e historicamente condicionada” (LÖWI, 1987, p. 75). Desta forma, Dilthey procurava resistir ao ecletismo da sobreposição das diferentes concepções.

Com Karl Mannheim, na interpretação de Löwi (1987), o historicismo relativista se transforma, na medida em que busca um “fundamento social para a solução eclética tradicional”, se aproximando do marxismo. Para Mannheim, todo conhecimento histórico tem uma dependência situacional, ou seja, “não

existe nenhuma afirmação sobre a história na qual não penetre a posição filosófico-histórica do sujeito observador” (LÖWI, 1987, p. 77), no entanto, as análises do pesquisador estão vinculadas à classe social a qual pertence. Este autor considera que mesmo com o historicismo tendo tornado-se relativista, o conhecimento que este constrói está mais próximo da verdade, do que o Positivismo com suas verdades absolutas. Mannheim opõe-se ao marxismo, ao apontar que este não aplica a si mesmo o seu método, considerando que:

(...) os marxistas “desmascaram” todas as outras correntes de pensamento, desvelando, sob a máscara de objetividade, universalidade e neutralidade, a sua verdadeira face: um ponto de vista de classe tendencioso e parcial; eles se recusam, entretanto, a retirar sua própria máscara e a revelar sua própria face social (LÖWI, 1987, p. 81).

Ainda segundo Mannheim, a sociologia do conhecimento neste ponto se apresenta como superior, pois:

(...) retira todas as máscaras sem exceção e mostra o caráter unilateral, “perspectivista”, ideológico, socialmente condicionado de todas as formas de pensamento e de conhecimento científico-social, inclusive o marxismo (LÖWI, 1987, 81).

Mas desta forma, Mannheim, recai novamente no relativismo historicista, bem como na síntese eclética, ou ainda na “boa vontade” do pesquisador.

Enquanto o Positivismo se baseava em leis absolutas que sustentavam o grau de objetividade e neutralidade para legitimar sua ciência, o *Marxismo*, parte do questionamento dessa neutralidade e do condicionamento de classe dessas ideologias. Marx, em sua obra “Dezoito Brumário”, busca demonstrar por meio de seu método de análise, que os fatos históricos são o resultado das condições materiais, e que a história contada de uma forma ideal, pretensamente neutra, mascara e reproduz os interesses de uma classe. Marx procurou analisar as contradições do capitalismo, e a forma que as relações sociais assumiram na sociedade do capitalismo (relações entre “coisas” que ocultam as relações entre indivíduos).

Marx não nega a objetividade. Seu pensamento não é neutro, mas sim

objetivo, pois, o marxismo busca compreender a realidade para intervir e transformá-la. Assim sendo, as construções teóricas do marxismo não aparecem como a construção de um modelo de objetividade neutra, na medida em que considera que as interpretações têm origem no ponto de vista da posição de classe e a visão social de mundo do próprio pesquisador. Marx deixa claro que é a perspectiva de classe que conduz o seu trabalho, colocando-se como representante científico do proletariado. Marx apresenta a necessidade de transformação do mundo: “Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo” (MARX, 2002, p.124).

O método *materialismo histórico dialético* propõe uma abordagem de interpretação da realidade. O método se caracteriza pelo movimento do pensamento através da materialidade (organização da sociedade para organização e reprodução da vida), se trata de descobrir as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história.

Contudo, Löwi (1987) aponta que, a ideologia positivista é tão forte, que adentrou até a corrente marxista, um movimento denominado de marxistas-positivistas. Este grupo procurava reduzir o marxismo a uma ciência natural da sociedade e fazia uma crítica a Marx, acusando-o de tendencioso, do ponto de vista do proletariado. Ou seja, defendiam, assim como o positivismo, que o que dava autenticidade a uma ciência era a sua imparcialidade.

O marxismo em diferentes momentos históricos foi visto de diversas formas, com o objetivo de desdenhar ou corroborar a própria teoria marxista. Tendo como interesse este último, temos uma corrente, denominada de marxismo historicista, que atribuía à centralidade principal à historicidade dos fatos sociais e pela disposição em aplicar o materialismo histórico a si mesma.

Em contraposição tanto ao marxismo quanto ao positivismo, a corrente conhecida como “pós-moderna”³⁶ defende que não há como explicar a

36 Perry Anderson em *As origens da Pós-Modernidade* (1999) apresenta um retrato histórico das origens da noção de pós-modernidade e mostra passo a passo a gênese, consolidação e as conseqüências da ideia de pós-moderno. De acordo com o autor, Lyotard, que publica em 1979 a obra *A condição pós-moderna*, tem um papel fundamental na consolidação da noção de pós-modernidade. Para Lyotard “a chegada da pós-modernidade ligava-se ao surgimento de uma sociedade pós-industrial (...) na qual o conhecimento tornara-se a principal força econômica de produção numa corrente desviada dos Estados Nacionais, embora ao mesmo

realidade pela razão. Desta forma, o pós-modernismo recusa todas as meta-narrativas que se definem como teorias capazes de apreender a realidade em si (o marxismo como uma delas). Nega também qualquer possibilidade de explicação objetiva, pois, para a teoria pós-moderna, todo conhecimento fica submetido ao plano da subjetividade, e as explicações aparecem como explicações parciais que não explicam a totalidade. No recuo das teorias empreendido pelo pós-modernismo, o cotidiano se explica por ele mesmo (MORAES, 2003b). Há, ainda, uma pragmática “ressignificação” de conceitos. Enquanto o marxismo analisa as contradições, o pós-modernismo nega as polaridades. Além disso, a crítica ao capitalismo é reformista, não vê a possibilidade de transformação da sociedade e têm como princípio a naturalização, a acomodação e a conformação ao sistema capitalista. Trata-se, portanto de subordinar todas as diferenças estruturais provocadas pelo capitalismo a mera diversidade cultural (MORAES, 2003b). O marxismo afirma a objetividade não negando a subjetividade, enquanto que na pós-modernidade vale toda e qualquer subjetividade, desta forma não se tem mais ciência e sim opiniões.

O desenvolvimento e a consolidação do modo de produção capitalista de produção ao longo do século XIX ocorreram em um contexto de profundas mudanças filosóficas, políticas e sociais marcadas pelas teorias liberais do pensamento iluminista. Neste contexto, se encontra a origem da crise educacional, pois na sociedade do capitalismo avançado houve muitas mudanças que afetaram não só a materialidade, mas também a subjetividade dos indivíduos.

Moraes (2003b) explicita quais as implicações destas questões no “recuo da teoria”, aduzindo que todo esse contexto exerce “um forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação em particular” (p.164). E apresenta a relação dialética presente em

tempo tendo perdido suas legitimações tradicionais. Porque, se a sociedade era agora melhor concebida (...) como uma rede de comunicações lingüísticas (...). Nessas condições, a ciência virou apenas um jogo de linguagem dentre outros: já não podia reivindicar o privilégio imperial sobre outras formas de conhecimento, que pretendia nos tempos modernos. (...). O traço definidor da condição pós-moderna, ao contrário, é a perda da credibilidade dessas metanarrativas” (1999, p. 32). Ainda segundo Anderson com essa obra, Lyotard anunciou o eclipse de todas as grandes narrativas. Seu alvo principal era o socialismo clássico.

toda teoria considerando que:

(...) tem conseqüências tanto negativas como positivas. Em seu lado positivo, a teoria pode oferecer-nos as bases – racionais e críticas – para rejeitar muito do que nos chega como consenso ou como sabedoria política realista. (...). Por outro lado, (...) a teoria pode promover o ceticismo generalizado sobre as questões do conhecimento, da verdade e da justiça, uma visão que os torna, ao fim e ao cabo, ininteligíveis e absurdos, trazendo como conseqüência a paralisia e uma boa dose de irracionalismo (MORAES, 2003, p. 164-165).

No entanto, Moraes (2003) evidencia que todas essas questões, embora tragam implicações para a educação, transcendem “a discussão meramente empírica ou a simples descrição dos fenômenos referentes à pesquisa ou à educação; remetem, ao contrário, ao grande debate filosófico e científico contemporâneo” (p. 166).

Silva (2010) toma como pressuposto para o desenvolvimento de sua tese, o entendimento de que o contexto apresentado anteriormente constitui-se o fundamento de um processo denominado por ele de “crise do projeto social moderno”. E assim como Moraes (2003) considera que esse processo traz implicações para a formação, na medida em que a teoria produzida na modernidade perde validade, surgindo à necessidade de uma construção de novos conhecimentos. Em suas palavras:

Este contexto (de emergência dos referenciais pós-modernos na educação) impacta diretamente as práticas educativas atuais, uma vez que seu sentido e finalidade, da forma como fora concebido pela modernidade, perderiam sua razão de ser. O resultado disso é de que uma verdadeira “dissolução” do que era denominado de “conhecimento” na modernidade perpassa todos os recônditos da teoria filosófica, social e histórica, atingindo o cerne da teoria educacional crítica. Como conseqüência, temos a emergência de novas categorias que explicam o real, ocasionando em parte um sentimento de confusão e perplexidade e, em parte um sentimento de agonia e de conformismo na educação frente ao quadro social e cultural estabelecido no capitalismo tardio (SILVA, 2010, p. 108).

Essa crise do projeto moderno é marcada por um ataque à teoria produzida neste período histórico. Os intelectuais da Pós-modernidade

apontam para o fracasso da noção de Teoria, devendo ser questionada a concepção de Razão, de Verdade ou de Conhecimento. Como Silva (2010, p. 119-120) expressa, “o movimento pós-moderno, em seu enfoque desconstrutivo, critica toda e qualquer forma de conhecimento que se pretenda universal, optando por uma multiplicidade e uma pluralidade que parece irreduzível.”

Há no pós-modernismo, uma crítica também à função incumbida à educação no projeto moderno. Dessa forma, há um ataque aos ideais e princípios assumidos pela educação, sendo rechaçada a educação considerada tradicional. Tem-se na atualidade “não somente a perda da noção de conhecimento e de educação como algo duradouro, para toda a vida, mas como algo efêmero e circunstancial” (SILVA, 2010, p.162).

Silva (2010) argumenta que:

Nesses meandros, qualquer pretensão de discurso político/ educacional/ social que se queira “emancipatório”, “unificador”, ou mesmo “humanizador”, “transformador” e “consensual” a *priori*, deve ser questionado e problematizado. Isso significa, em última instância, que os diferentes problemas sociais, educacionais e filosóficos da modernidade são tratados, resolvidos e dissolvidos no âmbito da teoria pós-moderna, mas continuam sem resposta o plano concreto (p. 124).

Silva (2010) aponta que a perspectiva marxista, tem um entendimento diferenciado das teorias pós-modernas, com relação ao mesmo processo de “crise da modernidade”. Ambas as correntes teóricas partem da crítica ao Iluminismo ou a concepção tradicional de educação, no entanto, a teoria marxista “sustenta uma crença na emancipação do gênero humano (...) e no projeto da modernidade, tentando realizá-lo” (SILVA, 2010, p. 137).

A Teoria Crítica da Sociedade³⁷, que tem suas bases na Teoria Marxista,

37 Teoria Crítica da Sociedade pode ser entendida por uma metodologia investigativa que se propõe a analisar criticamente os resultados provocados na sociedade moderna oriundos do capitalismo. Têm na figura de Max Horkheimer e Theodor Adorno seus fundadores. Tem suas bases na Teoria Marxista, mas a supera, no sentido de incorporá-la e avançar, questiona a ética de classes. Busca uma relação entre sujeito e objeto, considerando a historicidade do sujeito. O termo “Escola de Frankfurt” não deve ser empregado para representar os ideais dos teóricos críticos, pois esta não representa uma estrutura harmônica e homogênea de pensamento, os diversos pensadores que fizeram parte desta escola divergiam entre si em alguns aspectos teóricos (COSTA, 2010).

posiciona sua crítica ao Iluminismo, na forma assumida pela razão na sociedade moderna, pois com o capitalismo tardio³⁸ a razão torna-se instrumental, sendo este um termo cunhado pela Teoria Crítica para designar a situação em que os processos racionais são plenamente operacionalizados, ou seja, procura-se dar uma utilidade para a ciência. Quando a razão se torna instrumentalizada, faz com que a ciência deixe de ser objeto de construção do conhecimento, e torne-se instrumento de dominação (COSTA, 2010).

Adorno e Horkheimer iniciam o texto, “Dialética do Esclarecimento” (1985), com um questionamento, seu intento era descobrir porque a sociedade esclarecida, ao invés de entrar em um estado verdadeiramente humano, está retornando a uma nova espécie de barbárie. E apontam que a problemática se encontra no sentido que a ciência toma na civilização burguesa, pois até mesmo esta se rendeu ao processo global de produção. E demonstram porque a sociedade plenamente industrializada não caminhou para o progresso:

A naturalização dos homens hoje não é dissociável do progresso social. O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo, estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado. Desaparecendo diante do aparelho a que serve, o indivíduo se vê ao mesmo tempo, melhor do que nunca provido por ele. Numa situação injusta, a impotência e a dirigibilidade da massa aumentam com a quantidade de bens a ela destinados. A elevação do padrão de vida das classes inferiores, materialmente considerável e socialmente lastimável, reflete-se na difusão hipócrita do espírito. Sua verdadeira aspiração é a negação da reificação. Mas ele necessariamente se esvai quando se vê concretizado em um bem cultural e distribuído para fins de consumo. A enxurrada de informações precisas e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.14).

Já para Marx, o trabalho é condição para a construção do conhecimento,

38 Capitalismo tardio é a expressão utilizada por Adorno para explicar a sociedade plenamente industrial que se desenvolveu ao longo século XX, que ao contrário do que previa Marx, não caminhou para a extinção do seu modelo de produção, e sim encontrou meios de manter sua expansão, por meio da elevação do potencial técnico, no qual o desenvolvimento da tecnologia converteu-se em um sistema de dominação (COSTA, 2010).

pela sua capacidade de mediar a relação dos homens com a natureza, se constitui como a atividade pela qual o homem garante sua sobrevivência e por meio da qual a humanidade conseguiu produzir e reproduzir a vida humana (MARX, 1993). No entanto, nas sociedades de classe, o trabalho perde seu caráter formador, assumindo outras formas que não a ontológica, o trabalho passa a ser entendido como atividade laborativa ou emprego. Nesta sociedade, o trabalho toma uma forma precária e perversa, o que se expressa na desrealização do ser social. “O resultado do processo de trabalho, o produto, aparece junto ao trabalhador, como algo alheio e estranho ao produtor e que se tornou coisa” (ANTUNES, 1995). Por isso, alienado, pois o produto é separado do trabalhador.

O estranhamento do trabalho é resultado de uma relação social fundada na propriedade privada e no dinheiro que torna o homem desumanizado. A atividade produtiva no capitalismo, não pode realizar adequadamente a função de mediação entre o homem e a natureza, porque reifica o homem e suas relações. A relação social estabelecida entre homens adquire a forma de uma relação entre coisas. As potencialidades do trabalho concreto são secundarizadas em favor do reducionismo do trabalho abstrato – criador de mercadorias unicamente para a expansão do capital (COSTA, 2010).

Silva (2010) procurou explicitar como as mudanças no mundo do trabalho, no atual contexto da reestruturação produtiva, impactam a produção da ciência e conseqüentemente a educação, considerando que de forma imediata estas mudanças articulam-se “com as mudanças no interior da ciência e da epistemologia, impactando as velhas categorias que eram utilizadas para pensar a formação universitária e a organização do currículo” (p. 173). Este autor argumenta que estas novas formas de conhecimento instauradas pela pós-modernidade,

(...) que tentam criticar a modernidade, e estabelecer novos vínculos com o real, mas, evidenciam-se as necessidades de pensar, simultaneamente, nos limites e aporias que estas novas formas de conhecimento engendram ao não tematizar suficientemente possibilidades de romper com a lógica do capitalismo (p.173).

As atuais políticas de formação, e por sua vez, as propostas curriculares

derivadas dessas políticas, trazem em seus textos a marca da “crise da modernidade”, articuladas a um conjunto de mudanças integradas, que refletem na adoção das concepções das teorias pós-modernas, que dentre outras coisas, afirma a desconstrução dos conhecimentos históricos, “a ideologia predominante, destacada em todos os manuais educacionais, é a de que a ‘flexibilidade’ e, a ‘inovação’ permanente, dos currículos e das práticas pedagógicas, torna-se a única cura para uma insegurança já insustentável” (SILVA, 2010, p. 172).

3.4. Conceitos construídos: Aprendizagem ao longo da vida, professor reflexivo e desenvolvimento de competências e habilidades

Conforme apresentado anteriormente, para corroborar teoricamente as políticas educacionais instauradas pela década de 1990, são formulados conceitos. Dentre os conceitos repetidos a exaustão até que se tornassem naturais, pode-se apontar os de “educação ou aprendizagem ao longo da vida”, o de “formação do professor reflexivo” e o de “desenvolvimento de competências e habilidades”, constituindo-se esta em uma nova ordem educativa, houve uma “multiplicação de iniciativas internacionais relacionadas com o tema” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 181).

Autores como Alheit e Dausien (2006) parecem configurar-se como intelectuais orgânicos em defesa da teoria da aprendizagem ao longo da vida. Esses autores afirmam que a aprendizagem ao longo da vida deve constituir-se como o princípio orientador das ofertas de educação e formação, e deve ser baseada em uma grande variedade de contextos de aprendizagens.

Mais uma vez aparece o conhecimento e a relação dos sujeitos com o conhecimento como questão central. Os autores também assinalam que as transformações sofridas do ponto de vista econômico e social, provocam mudanças no ato educativo, “aprender ganha um significado novo para a sociedade inteira, para as instituições educativas e para os indivíduos” (ALHEIT e DAUSIEN, 2006, p. 178).

O conceito de educação ao longo da vida assume a configuração de

possibilitar aos indivíduos, do ponto de vista econômico, a competitividade, de assegurar a empregabilidade e a capacidade de adaptação às mudanças no mundo do trabalho. No entanto, Silva (2010, p. 168), mostra as conseqüências dessa nova ordem educativa:

A educação, agora, consiste numa responsabilidade do trabalhador, que deve, diante de um cenário de incerteza e efemeridade, (marcas de uma sociedade altamente competitiva e volátil), “formar-se” continuamente para poder “adaptar-se” ao ritmo “eterno” das mudanças. Em suma, no neoliberalismo, na fase flexível do capital (modernidade flexível), a educação passa de “direito” do cidadão a “dever” do consumidor.

O conceito de “educação ao longo da vida” está articulado a um contexto em que as mudanças sociais e econômicas operadas na atualidade, “exigem” dos sujeitos “competências” e “habilidades”, dentre elas a flexibilidade, para adaptar-se a essas mudanças. Dessa forma, propõem-se transformações nos projetos de formação, aduzindo que “os limites dos programas de formação devem ser transformados, novas redes sociais e novos ambientes de formação devem ser criados” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 180).

A importância do conhecimento científico é substituída pelos saberes docentes. Dessa forma, a base das reformas educativas tem sido a busca em: “encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos em suas práticas cotidianas.” (TARDIF, 2002, p. 23). Essas reformas baseiam-se na ideia de que os conhecimentos científicos são produzidos e ficam enclausurados na academia, e não tem nenhuma conexão com a atividade profissional. No entanto, enquanto o conhecimento científico, de acordo com a teoria marxista, é produzido a partir da atuação dos homens sobre a natureza, por meio do trabalho, os saberes docentes articulam-se com o ensino por meio da prática profissional.

Segundo esta teoria, o conhecimento, assume uma nova função, não se constituindo mais como “capital cultural”, que deve ser reproduzido e assegurado em sua perenidade. Segundo Alheit e Dausien (2006), as novidades tecnológicas e organizacionais, que tem penetrado, ampliado e

transformado os processos de produção industrial, dependem mais das habilidades individuais do que dos conhecimentos historicamente construídos, demandando novas formas de saberes.

(...) a finalidade da formação e da aprendizagem transformou-se espetacularmente. *Ela não consiste mais em pôr à disposição nem em transmitir saberes, valores ou competências preestabelecidos, porém em permitir, de algum modo, a 'osmose dos saberes', sob a forma de trocas permanentes da produção individual e da gestão organizada do saber* (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p.182, grifos no original).

Trata-se agora de um processo de “responsabilização” dos indivíduos pelo seu processo de formação, o que demanda uma mudança de paradigma na organização deste processo.

A questão central da pedagogia não é mais saber como uma determinada matéria pode ser ensinada da maneira mais eficaz possível, porém quais são os ambientes de aprendizagem que são os melhores para estimular a responsabilização dos processos de aprendizagem pelos próprios *aprendentes*, ou seja, como o aprender pode ser “aprendido” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p.183, grifos no original).

Embora possa parecer que o conceito de conhecimento e o de saberes, propõe uma mesma formação fundamentada no trabalho, a incoerência deste ideal de formação está no não reconhecimento das contradições existentes na sociedade de classes, e no entendimento de que todos os indivíduos têm acesso ao mesmo nível de educação. Concebida desta maneira a educação apenas reproduz os elementos deformadores da lógica do capital.

Os próprios autores indicam o peso sobre os indivíduos desse processo de exclusão:

(...) as esperanças da “sociedade do saber” exercem uma pressão mais forte sobre os indivíduos, a quem se pedem que apresentem padrões determinados de saber e de qualificação. Para aqueles que não se enquadram nas exigências, as conseqüências são mais graves do que na sociedade industrial convencional (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p.185).

Moraes (2003) afirma que o conceito de aprendizagem ao longo da vida se articula a um mercado cada vez mais insaciável, e que os países vêm sofrendo pressões para adequar seus sistemas educativos a uma economia sofisticada e seletiva, gerando “cidadãos capazes de manipular ou operar as tecnologias de informação e comunicação, e dispostos a se atualizar ao longo da vida” (MORAES, 2003b, p. 152). Moraes argumenta ainda que a educação pautada neste ideal de efetivar ao longo da vida mascara as contradições, pois assenta-se no ideal de possibilitar a empregabilidade e a competitividade no mercado de trabalho.

No mesmo sentido, encontra-se a contribuição de Silva (2011). Esta autora também analisa as consequências deste conceito para a educação e considera que “busca-se, portanto, uma — nova escola, a educação para todos, a educação ao longo da vida, a educação que promova a qualificação para o mercado de trabalho” (p.165).

Silva (2011) aponta que com esta concepção:

(...) houve um *alargamento da concepção de educação*, abandonando a idéia de educação centrada no ensino de conteúdos para aquela centrada na aprendizagem do indivíduo, enaltecendo os processos educativos não-escolares e a continuidade, ao longo da vida, em adquirir informações, atualizando suas habilidades e competências bem como seus valores (p.166, grifos no original).

Outro conceito que também se relaciona com a forma que o conhecimento assume na atualidade é o de “professor reflexivo”, sendo que os autores que referenciam este conceito são: Schön (2000), Tardif (2002), Zeichner (1993), Perrenoud (1993).

Marques (2008), em seu texto analisou a produção do conhecimento sobre a formação de professores, e percebeu que há na atualidade uma orientação para a organização curricular para a formação inicial, sendo que estes devem privilegiar uma aprendizagem prática da reflexão, em oposição ao conhecimento científico elaborado e sistematizado a partir das pesquisas.

Kuenzer (2006) afirma que nesta nova epistemologia o conhecimento é construído a partir da reflexão dos profissionais sobre suas práticas, dessa forma devem “pensar o que fazem, enquanto fazem” (p.199).

Esta análise remete novamente a noção de conhecimento presente nas propostas de formação, sendo que nesta proposta de formação de um profissional reflexivo “deverá ser orientada pela competência de cada um em construir saberes e utilizá-los com iniciativa e criatividade na resolução de problemas práticos” (MARQUES, 2008, p. 36-37).

Percebe-se que estas questões estão presentes nas formulações curriculares das IES analisadas. No entanto, estas são articuladas de forma diferenciada. Enquanto a IES 1 reconhece as diferentes concepções de formação, e parte suas proposições da identificação, problematização e ampliação do conceito de conhecimento, se posicionado inclusive no sentido da crítica as referências pós-modernas que minimizam a importância do conhecimento científico, a IES 2, opta por uma proposta de formação que assume a prática para o desenvolvimento dos estudos pedagógicos, atendendo a uma concepção que de acordo com Kuenzer (2006) “privilegia a prática em detrimento da teoria”, surgindo uma nova epistemologia denominada por esta autora de “epistemologia da prática” (p. 198).

Esta concepção “ao invés de articular teoria e prática, *acentua a desarticulação, à medida em que condiciona os estudos teóricos mais avançados a prática(...)*” (KUENZER, 2006, p.198, grifos no original). A autora situa que a justificativa para a tomada desta epistemologia para a formação, assenta-se no entendimento de que o conhecimento produzido na academia é insuficiente para corroborar a prática docente, pois os professores não compreendem o conhecimento produzido na academia.

O conceito de professor reflexivo se faz presente no currículo da IES 2, conforme apresentado no capítulo anterior, quando da tomada da prática como elemento norteador, enfatizando a construção do conhecimento a partir da identificação, questionamento, teorização e investigação dos problemas emergentes no cotidiano da formação, o que demarca que embora haja a menção a integração teoria e prática o que se sobressai é a dimensão instrumental da teoria.

A noção de competência também aparece nas propostas curriculares de ambas as IES. No entanto, enquanto na IES 1 há a preocupação em posicionar-se no sentido da crítica à desqualificação do conhecimento científico introduzido pela noção de competências, a IES 2 alia-se ao pressuposto de

inovação introduzido por este conceito, propondo uma organização curricular que valoriza a variação de tempos e espaços escolares. “A dinamização de tempos e espaços formativos tem em vista a adoção de um currículo mais flexível, adaptado às necessidades dos futuros professores, e a oferta de percursos diversificados de aprendizagem” (SCHNEIDER, 2007, p. 15).

3.5. Síntese do capítulo

Ao analisar os PPP's dos Cursos de Pedagogia das IES escolhidas, foi possível perceber convergências e divergências entre as propostas das IES e entre estas e as normatizações oficiais. Esta constatação permite observar que embora o Estado tenha função reguladora, produzindo para tanto, legislações com o objetivo de normatizar os cursos ofertados pelas IES, as DCNP/2006 tomam sentido diferente/ou não, daquele proposto por seus legisladores, fato que, pode ser explicado pelos conceitos de Certeau (2007) e Bernstein (1997), de “práticas gazeteiras” e de “recontextualização”, respectivamente.

Dessa forma, observou-se na IES 1, a preocupação com a formação do “pedagogo unitário”, que integra todas as dimensões da atuação profissional, enquanto que na IES 2 é dada ênfase na formação de docentes, sendo que a revisão dos princípios norteadores das Propostas de Cursos evidencia o entendimento assumido pelas IES para a formação dos seus profissionais pedagogos.

Ao mesmo tempo, observou-se nas produções teóricas sobre o tema, que desde a década de 1990, as reformas educativas, foram amparadas por uma gama de conceitos de racionalidade instrumental, e que estes conceitos têm uma influência no entendimento do conhecimento e conseqüentemente para a formação. Sob esta perspectiva foram analisados os conceitos de aprendizagem ao longo da vida, professor reflexivo e de ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, buscando relacioná-los à sua influência para o campo da formação.

Constatou-se com essas análises que o conhecimento tem assumido um aspecto secundarizado, estando articulado tão somente ao setor produtivo, provocando prejuízos para a formação humana em sentido integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises engendradas nesta pesquisa não se pretendem conclusivas. Tem-se a clareza de que as discussões em torno do Curso de Pedagogia e da identidade do profissional egresso deste curso datam desde as primeiras regulamentações oficiais para o curso e estão de certa forma, relacionadas com as transformações e reformas operadas no campo educacional, desta forma, em cada momento específico, o Curso de Pedagogia, apresentava a marca política de seu tempo. O estudo realizado mostrou que o Curso de Pedagogia esteve sempre relacionado com as necessidades educacionais de cada época, mas que a marca da docência sempre esteve presente.

Em face dessa constatação, foi possível afirmar que a problemática que envolve o Curso de Pedagogia está na articulação entre os componentes do processo pedagógico, sejam eles a atuação do técnico, do docente e do produtor do conhecimento, em torno de uma mesma formação. No entanto, a aprovação da Resolução do CNE nº 01/2006, com um texto que privilegia, ainda que pelo consenso, somente uma das posições arroladas durante o processo de construção das DCNP, a saber: a docência, somente reacende as discussões.

Em sua época de criação (1939), o Curso de Pedagogia era organizado em Licenciatura e Bacharelado, e esteve associado à necessidade de formar professores para atuar no magistério do ensino secundário e no ensino normal, bem como em atividades de orientação e inspeção educacional. A próxima Resolução (1962) que regulamentou o curso continuou mantendo a organização em torno da Licenciatura e do Bacharelado e a dividir a atuação dos profissionais formados. A terceira regulamentação oficial (1969) para o Curso de Pedagogia ficou conhecida por instituir as habilitações de orientação educacional, administração escolar, supervisão e inspeção escolar, para a formação e a atuação do pedagogo. Esta prescrição oficial exacerbou a fragmentação entre a formação de docentes e especialistas, e estava articulada a uma demanda de desenvolvimento econômico. Já na atualidade, as normatizações oficiais que regulamentam o Curso de Pedagogia, estão articuladas a uma necessidade de formação de docentes para a Educação

Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino fundamental, por isso a ênfase neste aspecto da formação. No entanto, as normatizações oficiais não têm força própria e o seu processo de criação é resultado do debate entre as concepções dos sujeitos e das entidades que têm interesses envolvidos no processo. Por isso, fez-se necessário também analisar as concepções teóricas para a formação do pedagogo.

Esta análise constitui-se em elemento para formular a concepção para a formação do pedagogo assumida por esta pesquisa. Dessa forma, considerando todo o processo histórico de construção do Curso de Pedagogia aliada às novas realidades/necessidades educacionais sejam elas escolares ou não-escolares assume-se que não é possível reduzir o trabalho pedagógico ao trabalho docente, mas também, não é possível desvincular o trabalho docente do trabalho pedagógico. No entanto, um currículo que dê conta da amplitude epistemológica aberta pela articulação de todos os campos da atuação profissional deve conjugar a formação teórica, científica e técnica, com ênfase na dimensão da pesquisa, como prática acadêmica, vinculando o ensino e a pesquisa, como forma de construção do conhecimento.

A busca em atingir um dos objetivos propostos para o desenvolvimento desta pesquisa, de analisar a formação do pedagogo a partir das proposições das DCNP/2006; impôs a necessidade de compreender conceitos que explicam como novas prescrições curriculares, estruturais ou burocráticas, podem assumir uma expressão diferente daquela proposta por seus legisladores. De acordo, com o conceito de “recontextualização” de Bernstein (1997), os textos oficiais, ao serem retirados de seus contextos iniciais de elaboração, e relocados em outro contexto, podem ser reconfigurados de acordo com os contextos em que foram inseridos. Para Certeau (2007), buscando viver do melhor modo possível a ordem social, o homem “inventa o cotidiano” por meio das “artes de fazer”, “táticas de resistência”, “práticas gazeteiras”, alterando “os objetos e códigos, se reapropria do espaço e o uso a seu jeito”.

Na apresentação dos PPP's dos cursos das duas IES escolhidas para análise, foi possível encontrar elementos/indícios que demonstram “práticas gazeteiras” ou agentes de “recontextualização”. No entanto, essas práticas também não são isoladas e estão em relação com a concepção de profissional

que cada IES deseja formar. Dessa forma, foi possível observar, atitudes que representam adesão as propostas oficiais e outras que representam resistência. Inicialmente tinha-se a hipótese de que a organização curricular das disciplinas em torno das categorias de fundamentos, metodologias e o estágio obrigatório por si só evidenciariam a forma de posicionamento das IES frente às DCNP/2006. No entanto, embora essa hipótese possa ser em parte verdadeira, não se expressa assim tão claramente, sendo necessária uma análise mais pormenorizada dos princípios orientadores dos PPP's dos cursos.

Assim sendo, verificou-se que por conta de seu processo histórico, a IES 1, insere-se em duplo contexto. Em seu documento Institucional, se posiciona no sentido da crítica às proposições das DCNP/2006 e a da ênfase dada à docência, e ao perfil profissional proposto pela legislação, bem como nas competências a serem desenvolvidas, pois estas além de ampliarem a concepção de docência à outros aspectos da atuação docente, estão ligadas a dimensão da prática, o que de acordo com Kuenzer e Rodrigues (2006, p.191) “evidenciam o caráter instrumental da formação”. Dessa feita, a IES 1, propõe a formação do “pedagogo unitário”, profissional atuante tanto em atividades docentes quanto em atividades de gestão ou pesquisas educacionais. Ao mesmo tempo em que o processo histórico possibilitou a construção de um espaço democrático, produtor de debates que construíram elementos para esse posicionamento da IES 1, produziu ranços e núcleos duros, provenientes da ação dos sujeitos (professores), que representaram desafios a serem superados pela CRCCP desta IES, pois devido a atuação de alguns professores, o processo de reformulação curricular, apesar de questionar a existência de algumas disciplinas, a sua carga horária e a sua contribuição para a formação do pedagogo, não pode produzir grandes inserções nesses núcleos duros, tendo que acatar as decisões departamentais.

Já a IES 2 apresentava a necessidade de adequação entre as Diretrizes e as proposições locais, por ser um curso novo e precisar da aprovação dos órgãos superiores de ensino, muito embora as DCNP/2006, não tivessem caráter fechado e definitivo, oferecendo os princípios e as orientações gerais a serem respeitados quando da elaboração do PPP.

De acordo com os objetivos definidos para a pesquisa de investigar qual

a concepção de docência presente no texto das DCNP/2006, nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos Currículos das IES estudadas, bem como a influência desta na formação do pedagogo e de buscar compreender o lugar que a docência ocupa na formação do pedagogo a partir das proposições das DCNP/2006, encontrou-se que ambas as IES partem suas proposições da normatização oficial, seja no sentido da crítica, acatando o que não pode ser elemento de questionamento (por exemplo, carga horária mínima), ou aderindo pragmaticamente às normatizações oficiais, atendendo a todas as orientações, sejam elas de ordem conceitual ou técnica.

Observa-se que a marca da docência está presente em ambos os projetos de formação, pois esta é uma das dimensões da atuação docente. O que difere é o posicionamento frente a este conceito. Na IES 1, a docência representa um dos aspectos da formação e atuação do profissional pedagogo, enquanto que, na IES 2, a docência assume uma perspectiva nuclear, com ênfase nos aspectos práticos da formação, com a inserção do ideário da flexibilização, representado pela diversidade curricular e pela criação de tempos e espaços formativos diversificados. Esta questão tem relação com o contexto histórico das IES estudadas, pois, a proposta de fornecer uma formação que integre todas as dimensões da atuação pedagógica já é uma perspectiva adotada pela IES 1, desde o currículo anterior, ou seja de 1996, no sentido de posicionar-se criticamente a formação por habilitações, enquanto que a IES 2, assume a necessidade de suprir uma carência por profissionais do magistério na região em que o campus encontra-se instalado.

As análises desenvolvidas no terceiro capítulo, relacionadas ao objetivo de buscar entender como as concepções sobre docência e formação estão articuladas a um contexto de reformas políticas, corroboradas por uma nova forma de pensar o homem, a ciência e a cultura, possibilitaram compreender que as normatizações oficiais, a produção teórica sobre educação e a organização curricular estão ligadas a um contexto de mudanças, a saber: o surgimento das novas tecnologias de informação e transformações no conceito de ciência, e que estas produzem implicações para as práticas culturais e sociais, mas que, no entanto, conforme apresentado, todo esse contexto, está articulado aos arranjos da economia capitalista e ao acúmulo de capital. A educação nessa perspectiva assume a função específica de formação do

trabalhador, com capacidades e habilidades técnicas, manuais, cognitivas, intelectuais, adaptado para a flexibilidade e para a resolução de problemas. Forja-se para este contexto uma produção teórica, que dê legitimidade as normatizações oficiais e orientem as práticas educacionais desenvolvidas no país. Sabe-se que existe uma gama de conceitos que orientam a formação e atuação profissional docente na atualidade, no desenvolvimento desta pesquisa vários deles foram relacionados e dentre estes, alguns foram analisados no terceiro capítulo desta pesquisa, são eles: “aprendizagem ao longo da vida, professor reflexivo e desenvolvimento de competências e habilidades”, a estes somam outros tantos, que, no entanto, fazem parte da mesma tendência e corroboram o empobrecimento da noção de conhecimento, a valorização da epistemologia da prática e o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, que secundarizam a importância da aquisição de uma sólida fundamentação teórica, colaborando para a formação de um profissional desintelectualizado.

Embora não se considere possível encerrar a celeuma que cerca a problemática da formação do pedagogo, e reconhecendo os limites desta pesquisa, julga-se necessário, estudos que levem a repensar o tema que continua a incomodar aqueles que trabalham com formação de professores, e em especial, a formação do pedagogo.

Os resultados encontrados nesta pesquisa são consequência da análise dos documentos institucionais e dos relatos dos entrevistados. Uma pesquisa que privilegie uma observação in loco, poderá produzir resultados diferentes.

FONTES DOCUMENTAIS

UFPR, **Proposta de Reformulação Curricular para o Curso de Pedagogia**. Curitiba, 2007.

_____. **Sobre a graduação**. Curitiba. Disponível em: www.educacao.ufpr.br
Acesso em 12 de fevereiro de 2011 às 17h10.

UNIFESP, **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. São Paulo.
Disponível em:
humanas.unifesp.br/novo/images/documentos/projeto_pedagogico_pedagogia.pdf, 2010.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. B. de M., LANDINI, S. R., **Estado: economia e política nas reformas de formação docente**. In: FERREIRA, Naura (org.). Gestão da Educação na Sociedade mundializada: por uma nova cidadania. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ADORNO, T. W., HORKHEIMER, M., **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AGUIAR, M. A. da S.; BRZEZINSKI, I. FREITAS, H. C. L. SILVA; M. S. P. da; PINO, I. R. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. **Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1999.

ANFOPE, **Boletim a. 19, n. 1**, fev. 2009.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

BERNSTEIN, B. **La estrutura Del discurso pedagógico: clases, códigos y control**. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

BISSOLLI DA SILVA, C. S. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas**. In:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 115/1999. **Diretrizes**

Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 01/99. **Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 setembro. 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 1/2006. **Diretrizes curriculares da pedagogia.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº. 92, seção 1, p.11-12, 16 de maio de 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 5/2005. **Diretrizes curriculares da pedagogia.** Brasília, DF, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 3/2006. **Diretrizes curriculares da pedagogia.** Brasília, DF, 2006.

_____. Lei nº. 9.394/1996. **Diretrizes e bases para a educação nacional.** Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, nº. 1.248, p.27.833-27.841, 23 dezembro 1996.

_____. **Resumo Técnico do Censo de Educação Superior 2008.** Disponível em: http://www.inep.gov.br/superior/centso/superior/relatório_tecnico.htm. Acesso: 03/11/2010.

BRZEZINSKI, I., **Pedagogia, pedagogos e formação de professores – Busca e movimento.** Campinas: Papirus, 1996.

_____. (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002. (p. 75-93).

_____. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: Autores Associados, 1999.

CEPAL/UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade.** Santiago, 1992.

CERTEAU, M. de, **A invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer**. 13ª edição. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COLONTONIO, E. M., **O currículo integrado do PROEJA: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia em tempos de semiformação**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, Curitiba, 2010.

CONARCFE, **Encontro nacional do projeto de reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação**, 1., 1983, Belo Horizonte. *Documento final*. Belo Horizonte: 1983. (impresso por meios eletrônicos).

COSTA, L. J. O., **A teoria crítica da sociedade e conceito de autonomia intelectual no campo da educação**. Monografia (Especialização em Filosofia da Educação) – UFPR, Curitiba, 2010.

CURY, M. V. da., **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 4. Ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

CRUZ, G. B. da, **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos Primordiais**. Tese (Doutorado em Educação) – PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2008.

DINIZ, D. C.; LIMA, F. das C. S. **Para além da desintelectualização do pedagogo: uma crítica ao recuo da teoria na formação docente**. Revista eletrônica Arma da Crítica. Ano 2, Número 2, Março. 2010.

DUARTE, N.; **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez. 2001, nº 18.

DURLI, Z; BAZZO, V. L. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: concepções em disputa**. Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB, v. 3, nº 2, p. 201-226, maio/ago. 2008.

EVANGELISTA, O. **Conhecimento e Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil**. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 2, 551-571, jul./dez. 2008.

_____ ; TRICHES, J.; **Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de pedagogia no Brasil**. VII Seminário Redestrado –

Nuevas Regulaciones En América Latina Buenos Aires, 3, 4 Y 5 De Julio De 2008.

FONSECA, M. V. R. **Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Elementos para a formação de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FREITAS, H. C. L. de, **A Reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, Dez./99.

_____, **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

GLASER, N. Z. R. R. **Meio século de educação na UFPR: Uma crônica desde a “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Instituto de Educação Anexo ao Setor de Educação”**. 1988, UFPR, Curitiba.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p. 2-11, maio/ago., 2002.

_____; RODRIGUES, M. de F. **As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática**. In: SILVA, A. M. M. et al (orgs.). Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social / XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2005. (p. 185-212).

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G.; **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, Dezembro/99.

_____. **Pontos críticos dos atuais cursos de pedagogia**. Presença Pedagógica, v. 11, nº. 65, p. 52-63, set. 2005.

_____. **Diretrizes curriculares da pedagogia: um adeus à pedagogia e aos pedagogos?** In: SILVA, A. M. M. et al (orgs.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social / XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006a. (p. 213-241).

_____. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores.** *Educação e Sociedade*, v. 27, nº. 96, p. 843-876, Especial – out. 2006b.
LÖWI, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** São Paulo: Busca Vida, 1987.

MARQUES, H. J.; **Reflexão ou inflexão? A produção de conhecimentos sobre a formação de professores no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR. Curitiba. 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1993.

_____; **O Capital: Crítica da Economia Política: Livro I**, tradução de Reginaldo Sant'ana. 27ª edição. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

_____; ENGELS, F., **A ideologia Alemã, 1º capítulo: seguido das Teses sobre Feuerbach.** Tradução Sílvio Donizete Chagas, São Paulo: Centauro, 2006.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna.** 2009, 245 f. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MORAES, M. C. M. de, **Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____; SOARES, K. C. D. **Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes.** *Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 265-281, maio/ago. 2005.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. da., **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução.** In: MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. da., (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade.* 7ª Ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. **Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira.** *Sociologias* [on-line]. 2007, n.17, pp. 124-157.

OLIVEIRA, L. M. de,. **Políticas educacionais na formação da professora dos nos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de licenciatura.** *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 235-252, abr./jun. 2010.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, Dezembro/99.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas.** Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1993.

_____, **Construindo competências.** Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/20001.html. Acesso em 22 de junho de 2011 às 22h20mim.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação.** UNESP: Faculdade de Medicina, Botucatu, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia: O espaço da educação na universidade.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007 *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

_____. **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica.** *Paidéia*, 2004, p. 113-124.

SCHEIBE, L. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, nº.130, p. 43-62, jan. 2007.

_____; AGUIAR, M. A. **Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão.** *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, Dezembro/99.

SCHENEIDER, M. P. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas.** Tese (Doutorado em Educação) - Florianópolis, UFSC,

2007.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, E. O. **O eufemismo da profissionalização.** MORAES, M. C. M. de, Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (p. 61-79).

SILVA, M. R. **Competências: a pedagogia no “novo” Ensino Médio.** Tese (Doutorado em Educação) PUC/SP. São Paulo, 2003.

SILVA, G. L. R. da.; **Educação de jovens e adultos e psicologia histórico-cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados.** Tese (Doutorado em Educação) UFPR. Curitiba, 2011.

SILVA, S. P. da; **Modernidade/ Pós-modernidade e educação no contexto do capitalismo tardio.** Tese (Doutorado em Educação) UFPR. Curitiba, 2010.

SOARES, S. T. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil (1996-2006): Ambigüidades nas propostas de formação do pedagogo.** Dissertação (Mestrado em Educação) UFPR. Curitiba, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional,** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil.** 2ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.

UNESCO, **Os quatro pilares da Educação.** In: Educação um tesouro a descobrir. Relatório Jacques Delors. 8ª ed. São Paulo: Cortes; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

VIEIRA, S. da R. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Pedagogo, docente ou professor?,** 2007. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC. Florianópolis.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas.**
EDUCA. Lisboa, 1993.

ANEXO

PROPOSTA DE ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA

1) Inicialmente, fale-me um pouco sobre sua formação e atividade profissional. Qual a sua formação? Onde estudou?

Graduação e Pós-Graduação.

2) Quando iniciou a atividade docente nesta Universidade?

3) Participou do processo de elaboração e implantação curricular do curso de Pedagogia? Conte um pouco como foi e também quais eram as principais questões que norteavam o grupo para a definição do projeto do curso?

4) Qual é a sua avaliação das DCN's da Pedagogia? Você pode comentar um pouco o que você pensa sobre os avanços e impasses da nova legislação?

5) Ainda com relação á construção do Curso de Pedagogia, descreva brevemente o processo de elaboração do currículo:

→ Quais as legislações que nortearam a elaboração?

→ A elaboração foi conduzida sob algum referencial teórico específico?

→ Foi um processo que envolveu todos os docentes do curso de pedagogia?

→ Como foram conduzidos os trabalhos?

→ Existiam concepções divergentes no momento de elaboração? Sobre o que se tratavam?

6) Hoje, depois de 4 anos de implantação qual é a sua avaliação do currículo? Quais são os pontos fortes e fracos?

7) Qual a avaliação que você faz da adoção da monografia como trabalho de conclusão de curso?

8) De maneira geral, você considera que o currículo do curso de Pedagogia atende às necessidades de formação profissional do pedagogo na atualidade? Por quê?

9) As discussões que permeiam o Curso de Pedagogia apontam para a necessidade de uma formação plena, entendida pela associação entre docência, organização do trabalho pedagógico (OTP), gestão de espaços escolares e não escolares e produção e difusão do conhecimento. No entanto, no texto das DCNP/2006, a formação do pedagogo está subsumida a docência. Você considera que na proposta curricular do curso é dada ênfase em algum aspecto da formação do pedagogo?

Que elementos podem indicar isso?