

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

ANGELLYNE MOÇO RANGEL

**O PEDAGOGO NO CALEIDOSCÓPIO:
CAMINHOS DE FORMAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO
MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES PÓS RESOLUÇÃO
CNE/CP Nº. 1/2006 - PERMANÊNCIAS OU RECONVERSÕES?**

Campos dos Goytacazes

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

ANGELLYNE MOÇO RANGEL

O PEDAGOGO NO CALEIDOSCÓPIO:
CAMINHOS DE FORMAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO MUNICÍPIO DE
CAMPOS DOS GOYTACAZES PÓS RESOLUÇÃO CNE/CP N^o. 1/2006 -
PERMANÊNCIAS OU RECONVERSÕES?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Linha de Pesquisa: Cidadania, Instituições Políticas e Gestão Urbano-metropolitana, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Sociologia Política, sob a orientação da Prof. Dr^a. Yolanda Lima Lobo.

Orientadora: Prof^a Dr^a Yolanda Lima Lobo

Campos dos Goytacazes
2015

ANGELLYNE MOÇO RANGEL

O PEDAGOGO NO CALEIDOSCÓPIO:
CAMINHOS DE FORMAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO MUNICÍPIO DE
CAMPOS DOS GOYTACAZES PÓS RESOLUÇÃO CNE/CP N^o. 1/2006 -
PERMANÊNCIAS OU RECONVERSÕES?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Linha de Pesquisa: Cidadania, Instituições Políticas e Gestão Urbano-metropolitana, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Sociologia Política, sob a orientação da Prof. Dr^a. Yolanda Lima Lobo.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Yolanda Lima Lobo – UENF

Professor Dr. Nilo Lima de Azevedo – UENF

Prof^a Dr^a Marlúcia Cereja de Alencar – IFF

Prof^a Dr^a Miriam Waidenfeld Chaves – UFRJ

Prof^a Dr^a Inês Ferreira de Souza Bragança – UERJ

Aos meus professores do Colégio Estadual Alberto Torres, do Colégio Cenecista São João Batista, do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos e da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, minha gratidão.

Aos professores que participaram desta pesquisa, meu respeito.

Ao professor de História e à professora de Matemática que me ensinaram lições grandiosas, meus pais, Carlos e Rizete, meu amor para sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas oportunidades de crescimento com as quais tem me presenteado e pelo sopro de coragem, discernimento e serenidade mediante o qual tenho buscado orientar minha caminhada.

À minha mãe Rizete Moço Rangel e ao meu pai Carlos Magno de Assis Rangel, minhas inspirações para o bem, pelo apoio constante e presença amorosa em todos os momentos da minha história.

À Professora Yolanda Lima Lobo, pelos anos de amizade generosa, orientação e confiança persistente em meu potencial.

À minha irmã Anna Luyza Moço Rangel Jassus e ao meu cunhado Fauze Rodrigues Jassus, pelo carinho, acolhida e incentivo, a qualquer tempo.

A George Gomes Coutinho, exemplo de dedicação ao conhecimento, de autenticidade intelectual e de nobreza de caráter, pelas observações atentas, pela compreensão para com os distanciamentos necessários ao desenvolvimento deste trabalho e pelo companheirismo, fundamentais à conclusão desta etapa de minha carreira.

A Daniel Pinheiro Caetano Damasceno, meu amigo querido e companheiro de jornada científica, pelas sugestões e boas ideias para esta tese.

À Fernanda Serafim Agum, pela solidariedade e prontidão que me permitiram vislumbrar este momento.

Aos meus colegas de turma Jaime, Marilene, Paulo, Edson e Sana, pela troca valorosa de ideias, em especial, a Marcos Abraão (Marcão) e a Suellen, pela parceria afetuosa durante os (des) caminhos acadêmicos.

A todos os meus amigos e familiares, por entenderem minhas ausências e me motivarem em meus projetos de vida.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, na pessoa da prof^a Wania Amelia Belchior Mesquita, pela disponibilidade e atenção para com as demandas e os imponderáveis deste percurso.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política e do Laboratório de Gestão de Políticas Públicas, respectivamente, Neila Riscado e Thaisa Tavares, pelo atendimento e solicitude durante este processo.

À banca examinadora, professores Nilo Lima de Azevedo, Marlúcia Cereja de Alencar, Miriam Waidenfeld Chaves e Inês Ferreira de Souza Bragança, por aceitarem o convite de leitura e avaliação deste trabalho.

Ao professor Roberto Dutra Torres Junior, pela participação na Banca de Qualificação com ponderações pertinentes aos encaminhamentos da pesquisa.

A Guilherme, Jéssica e Cinndy, pelo trabalho de transcrição e revisão das entrevistas; e a Thaís, pela ajuda eficiente para com a digitação dos projetos dos cursos.

A todos os professores entrevistados que, em meio aos compromissos da exaurida rotina docente, permitiram a realização deste trabalho. De modo muito especial, aos coordenadores dos Cursos de Pedagogia pesquisados que recepcionaram esta proposta com generosidade e entusiasmo. Todos os encontros foram de muito aprendizado e deixaram ver o empenho que regem suas carreiras.

Ao Instituto Federal Fluminense, pela flexibilidade para com minha jornada de trabalho durante toda minha formação *stricto sensu* e, de forma particular, à coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras, prof^a Analice de Oliveira Martins, cujo incentivo fez total diferença na reta final desta empreitada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa concedida durante o meu doutoramento.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo principal examinar a recepção da Resolução CNE/CP nº. 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, pelas Instituições de Ensino Superior do município de Campos dos Goytacazes, averiguando os impactos do modelo de formação preconizado pelas diretrizes nos currículos e projetos dos cursos, e analisando, conjuntamente, as percepções dos docentes formadores sobre esta normativa. Para tanto, realiza-se uma pesquisa documental, confrontando a história do curso e a produção acadêmica sobre a temática, de modo a evidenciar as disputas políticas e os discursos performativos direcionados à definição de um único perfil profissional para o pedagogo, e uma pesquisa de campo, envolvendo a análise e a tabulação tanto dos projetos e matrizes curriculares dos cursos investigados, quanto das falas dos professores responsáveis por sua operacionalização, as quais tornam patentes a multiplicidade de sentidos e as ambiguidades que ainda entrecortam a formação em pauta.

PALAVRAS-CHAVE: Diretrizes Curriculares Nacionais, Identidade do pedagogo, Discursos, Currículos, Representações.

ABSTRACT

This work has as main objective to examine the reception of CNE / CP no. 1/2006 resolution, which established the National Curriculum Guidelines for Undergraduate Program in Pedagogy, focusing the higher education institutions in the city of Campos dos Goytacazes, checking the impact of the training model advocated by the guidelines in the curricula and project's courses and analyzing together the perceptions of professors teaching on this legislation. The study presents a documentary research, confronting the course's history and the academic literature on the area, in order to highlight the political disputes and performative discourses aimed to define a single professional profile for the pedagogue, and a field research involving the analysis and tabulation both projects and curricular matrices of the investigated courses as the speeches of professors responsible for its operation, which make clear a multiplicity of meanings and ambiguities that still intersect the training under consideration.

KEY-WORDS: National Curriculum Guidelines, pedagogue ID, Discourses, Curricula, Representations.

LISTA DE TABELAS

Pg.

Tabela 1 – Matriz Curricular da IES1 dimensionada em categorias	87
Tabela 2 – Matriz Curricular da IES2 dimensionada em categorias (disciplinas obrigatórias)	135
Tabela 3 – Matriz Curricular da IES2 dimensionada em áreas (disciplinas eletivas)	136
Tabela 4 – Matriz Curricular da IES3 dimensionada em categorias (disciplinas obrigatórias)	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

IES – Instituição de Ensino Superior

ISEs – Institutos Superiores de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NDE – Núcleo Docente Estruturante

PAPE – Projeto de Apoio ao Estudante

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPE – Pesquisa e Prática em Educação

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	Pg.
INTRODUÇÃO	12
1. Caminhos metodológicos da pesquisa e conceitos fundamentais à construção da análise	19
2. O Curso de Graduação em Pedagogia no Brasil: entre redefinições normativas e reticências discursivas	34
2.1 Os marcos regulatórios da formação do pedagogo e a produção da crença através da história	36
2.1.1 <i>A criação do Curso de Pedagogia e a construção de uma identidade multifacetada: o pedagogo em mosaico</i>	42
2.1.2 <i>A dimensão da docência no Curso de Pedagogia, as dicotomias identitárias e os encaminhamentos legislativos do final do século XX: o pedagogo em xeque</i>	49
2.1.3 <i>A cientificidade da Pedagogia, a centralidade da docência e as Diretrizes Curriculares Nacionais: o pedagogo em questão</i>	59
3. O Curso de Pedagogia no município de Campos dos Goytacazes e o alcance da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 nas instituições formadoras: múltiplas interpretações	80
3.1 O CURSO DE PEDAGOGIA DA IES1: a formação do pedagogo entre os limites da “clientela” e a necessidade do “fazer acontecer”	82
3.1.1 <i>Apresentação e matriz curricular da IES1</i>	82
3.1.2 <i>Entrevistas com os formadores do Curso de Pedagogia da IES1</i>	95
3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA DA IES2: a formação do pedagogo entre as fronteiras da relação teoria – pesquisa – prática e a abertura aos espaços não escolares	122
3.2.1 <i>Apresentação e matriz curricular da IES2</i>	123
3.2.2 <i>Entrevistas com os formadores do Curso de Pedagogia da IES2</i>	141

3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA IES3: a formação do pedagogo entre o “chão da escola” e as múltiplas atribuições	170
3.3.1 Apresentação e matriz curricular da IES3	170
3.3.2 Entrevistas com os formadores do Curso de Pedagogia da IES3	176
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS	202
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com os professores do Curso de Pedagogia	215
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com os coordenadores do Curso de Pedagogia	217
APÊNDICE C – Produções Acadêmicas Tabuladas	220
ANEXO A – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da IES1.....	222
ANEXO B – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da IES2.....	223
ANEXO C – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da IES3.....	225
ANEXO D – Resolução CNE/CP nº. 1/2006	227

INTRODUÇÃO

O presente trabalho configura-se como o desdobramento dos estudos acerca do Curso de Pedagogia por mim realizados durante o Mestrado em Sociologia Política na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Ainda enquanto aluna do curso de graduação em Ciência da Educação da mesma Universidade, pude acompanhar as discussões sobre o Curso de Pedagogia e os impasses quanto ao seu currículo, no âmbito da universidade e a nível nacional. Na época, chamou-me a atenção o caráter inconcluso dos debates e a intensa publicação de atos normativos voltados para o estabelecimento de um perfil profissional para o pedagogo, especialmente, entre os anos de 2005 e 2006. Já no Mestrado, dediquei-me a analisar os embates em torno da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Pedagogia promulgadas na Resolução CNE/CP (Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno) nº. 1/2006, buscando, através de pesquisa documental, identificar os grupos em litígio e examinar os confrontos político-ideológicos por eles mobilizados em prol do alcance de um único modelo de formação para o egresso do Curso em foco.

Dentre os grupos enredados nas incansáveis alterações acerca da formação de pedagogos e docentes atribuí destaque, na dissertação, devido ao reconhecido envolvimento com as definições do perfil e do campo de atuação desses profissionais, à ANPAE, à ANPEd, à ANFOPE, ao CEDES, ao FORUMDIR e ao CNE¹, não deixando de mencionar o grupo signatário do Manifesto de Educadores Brasileiros². No processo de construção das DCNs, em que intercalaram momentos de enfrentamentos e de diálogos, essas entidades educacionais, através de seus

¹ ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade; FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras; CNE – Conselho Nacional de Educação.

² Cerca de 120 pesquisadores e intelectuais da Pedagogia assinaram, em 2005, o Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. A partir da concepção da Pedagogia enquanto campo científico e investigativo, ou seja, enquanto ciência, os signatários do Manifesto propuseram uma mudança de concepção formativa, frente às proposições das entidades educacionais: em vez de licenciatura, ter-se-ia o bacharelado; no lugar de docente, ter-se-ia o pedagogo (RANGEL, 2011).

discursos³, arrogaram-se porta-vozes de todos os educadores do Brasil, numa tentativa de transmutação de seus interesses categoriais em gerais, isto é, de legitimação de seus posicionamentos.

O estudo desenvolvido no Mestrado suscitou novas indagações e problemas de investigação, tais como: 1) quais os impactos do novo modelo de formação na estruturação (currículos e projetos) dos Cursos de Pedagogia; e 2) de que modo a Resolução CNE/CP n.º. 1/2006 é operacionalizada pelos atores ligados, diretamente, a este curso. Portanto, o objetivo principal desta investigação consiste em examinar a recepção e a subjetivação da Resolução a partir dos profissionais responsáveis por sua aplicação, levando-se em conta a influência de suas representações sociais⁴ no entendimento da lei.

“A disputa pela hegemonia do campo educacional, em termos de definição curricular, atravessou a trajetória histórica do Curso de Pedagogia, num cenário notadamente marcado por indefinições e ambiguidades” (RANGEL, 2011, p. 41). Dos diversos marcos regulatórios referentes ao Curso no Brasil, podem ser frisados, ao menos, cinco principais, os quais ocasionaram modificações importantes na concepção de formação do pedagogo:

- Anos 30: Decreto-Lei n.º. 1.190/1939 – Criação do Curso de Pedagogia no contexto da antiga Universidade do Brasil e inauguração da estrutura de Curso pautada no chamado “esquema 3+1” (modelo oficialmente adotado até os anos 60).
- Anos 60: Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º. 251/1962 e n.º. 252/1969 e Resolução n.º 2/1969 – Regulamentações responsáveis por determinar a formação do técnico em educação e do docente, mediante um currículo visto como “enciclopédico”, “teórico” e “generalista” que pouco contribuía para a definição do mercado de trabalho do diplomado em pedagogia. A Resolução CFE

³ O entendimento deste termo apóia-se na aceção de Bourdieu (1998, p. 53), para quem “os discursos não são apenas (a não ser excepcionalmente) signos destinados a serem compreendidos, decifrados; são também *signos de riqueza* a serem avaliados, apreciados, e *signos de autoridade* a serem acreditados e obedecidos”.

⁴ O conceito de representações sociais pauta-se na definição de Chartier (2002).

nº 2/1969 direcionou a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção para o curso de graduação em Pedagogia (BRASIL, 2005) (estrutura curricular em vigor até os anos 90).

- Anos 90: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº. 9.394/1996 – Consolidação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) como novo locus de formação de professores para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; indicação da possibilidade de formação de profissionais não docentes para a Educação Básica na pós-graduação. As determinações da LDBEN 96 fomentaram especulações a respeito da função e da existência do Curso de Pedagogia.
- Anos 2000: Resolução CNE/CP nº. 1/2006 – Promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura (até então vigentes).

Paralelamente a tensões como licenciatura *versus* bacharelado, especialista *versus* generalista e docente *versus* pedagogo, recorrentes na trajetória histórica do Curso de Pedagogia e indicadores da dificuldade de consenso quanto ao profissional a ser formado e ao tipo de currículo a ser oferecido, a legislação educacional expunha, em atos normativos, um quadro de rupturas e permanências, mobilizado pelos atores envolvidos na definição do perfil profissional do egresso em Pedagogia, cujo desfecho, ainda que parcial, ocorreu no ano de 2006, com a promulgação da Resolução CNE/CP nº. 1. Através da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 fica estabelecido que o curso de Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício da docência em Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e cursos em outras áreas que tenham como pressupostos os conhecimentos pedagógicos (art. 2º) (BRASIL, 2006).

Ao definir as bases legais de um novo modelo curricular orientado para a formação do pedagogo, estabelecendo a docência, leia-se “ação educativa e processo

pedagógico metódico e intencional” (art. 2º) (BRASIL, 2006), como seu fundamento basilar – um dos motivos de dissensos entre intelectuais da educação que pensam o Curso de Pedagogia –, a Resolução CNE/CP nº. 1/2006 inaugurou encaminhamentos formadores distintos. Tais encaminhamentos tornaram-se objeto de estudo de pesquisadores dedicados ao exame da formação do pedagogo e à elucidação de suas contradições e rearranjos (cf., por exemplo, KUENZER e RODRIGUES, 2007; CRUZ, 2008; VIEIRA, 2007; LIMONTA, 2009; AQUINO E SARAIVA, 2011).

Passados, pois, menos de dez anos da promulgação das DCNs, uma questão que ainda figura como profícua, do ponto de vista analítico, se refere à investigação dos impactos do novo modelo de formação na estruturação dos Cursos de Pedagogia e suas múltiplas interpretações por atores ligados, diretamente, a este curso. Por isso, esta pesquisa pretende identificar e analisar as mudanças curriculares, a partir da Resolução CNE/CP nº. 1/2006, em Cursos de Pedagogia de três instituições do município de Campos dos Goytacazes, sendo duas Universidades (particulares) e um Centro Universitário⁵; bem como examinar o entendimento dos profissionais responsáveis pela formação do pedagogo, neste caso, dirigentes e docentes, quanto ao Curso de Pedagogia, suas novas exigências legais e perspectivas de atuação.

Se por um lado, é possível verificar, no processo decisório da Resolução CNE/CP nº. 1/2006, intensas discussões e confrontos político-ideológicos entre intelectuais e entidades educacionais representativas, em sua maioria, de profissionais da Pós-Graduação ou da Administração Escolar, por outro, resta averiguar em que medida as definições decorrentes da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 são (ou não) subjetivadas por atores responsáveis por sua operacionalização, quais sejam, docentes e dirigentes de Instituições de Ensino Superior. Em outras palavras, importa investigar o alcance da Resolução, em seus ditames e discursos, entre os profissionais encarregados pela adequação do aparato legal à formação do pedagogo.

⁵ A seleção de um Centro de Universitário, cuja natureza institucional difere-se da Universidade, deveu-se ao fato de que este Centro abriga a mais antiga Instituição de Ensino formadora de pedagogos no município mencionado (a faculdade forma pedagogos desde 1965).

Portanto, os objetivos desta pesquisa compreendem: a) identificar e analisar os efeitos da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 na estruturação (projetos de curso e matrizes curriculares) de Cursos de Pedagogia do município de Campos dos Goytacazes; e b) verificar o alcance da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 e os impactos do modelo de formação referendado pela Resolução entre os profissionais responsáveis pela formação do pedagogo, atentando para a influência de suas representações sociais acerca do Curso de Pedagogia no recebimento, recontextualização e aplicação desta lei. O foco deste trabalho investigativo é, pois, a interpretação das diretrizes oficiais pelas instituições formadoras (sujeitos desta pesquisa), seja mediante a análise das concepções que regem os currículos, seja através das falas dos professores formadores.

A escolha do município de Campos dos Goytacazes deve-se ao fato de ser o município da Região Norte Fluminense que possui a oferta mais significativa de Cursos de Pedagogia (contabilizando Instituições particulares e públicas reconhecidas pelo Ministério da Educação e excetuando-se Cursos de Graduação em Pedagogia à Distância). Já o recorte temporal pós 2006, relaciona-se ao interesse deste trabalho em empreender uma análise dos Cursos de Pedagogia a partir da promulgação da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 (último marco regulatório do Curso) até o ano de 2013, haja vista o período dedicado ao trabalho de campo ocorrido, junto às instituições, entre os anos de 2012 e 2013.

A formação de profissionais da educação, em especial, de professores atuantes na Educação Básica, se apresenta como tema amplamente revisitado por estudiosos e instâncias governamentais interessadas em discutir os fundamentos teórico-epistemológicos e mensurar as imbricações operacionais provenientes de tal formação. Isto porque a formação de profissionais da educação possui repercussões sobre o sistema escolar, incidindo sobre sua estrutura institucional e resultados pragmáticos. A qualidade da escolarização básica é comumente relacionada à qualidade da formação docente. Nas palavras de Menga Lüdke (2013, p. 122), reconhece-se como consensual a “[...] importância de melhorar a formação dos professores para procurar oferecer um ensino também melhor às nossas crianças e adolescentes, nas escolas da educação básica [...]”.

Sendo o Curso de Pedagogia, principalmente após a promulgação da Resolução CNE/CP nº. 1/2006, um importante canal de formação de docentes para a Educação Básica, requisito essencial ao desenvolvimento político-social e econômico-cultural pretendido para o país⁶, é possível afirmar que a definição de um currículo para o educador atuante na base do sistema de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) aponta a existência de um problema demarcado por fortes questões políticas. Tais questões envolvem não apenas os grupos engajados na compilação da lei, mas, sobretudo, os atores sociais encarregados de executá-la. Às prescrições das DCNs para o Curso de Pedagogia correspondem, pois, interpretações e aplicações por parte das instituições, sendo fundamental ressaltar a influência das representações sociais dos agentes no entendimento desta reformulação. Nesse sentido, fez-se pertinente averiguar o modo como as Instituições de Ensino Superior, na visão de seus docentes, recebem e entendem as alterações promovidas pela Resolução CNE/CP nº. 1/2006, e quais caminhos de formação selecionam a partir dessa premissa legal.

Tendo em vista empreender tal análise, a presente tese está organizada em três capítulos acrescidos das considerações finais.

O primeiro capítulo trata dos conceitos norteadores e dos caminhos metodológicos selecionados e percorridos nesta investigação. Os métodos, as técnicas, os conceitos-chave e as categorias de análise escolhidos e construídos corroboram a atribuição de sentido dos dados provenientes das fontes documentais consultadas e das entrevistas realizadas durante a pesquisa.

No segundo capítulo, são apresentados, mediante revisão da literatura, alguns marcos históricos considerados determinantes na trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil, com destaque à discussão da redação e dos caminhos formativos

⁶ Os anos 90 do século XX demarcam a adesão do Estado brasileiro à ideologia neoliberal - neoliberalismo entendido como um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre (responsável pela manutenção da ordem social) e a não intervenção do poder público (NETO e MACIEL, 2004, p. 36 apud VIEIRA, 2007, p. 15). Essa adesão promoveu alterações na configuração da educação brasileira, submetendo-a às diretrizes internacionais, com o objetivo de atender e substanciar a lógica capitalista (RANGEL, 2011, p. 29).

inaugurados pela Resolução CNE/CP nº. 1/2006 e aos discursos produzidos e reproduzidos no campo educacional.

O terceiro capítulo aborda os perfis institucionais das três Instituições de Ensino Superior pesquisadas. A partir da análise dos dados empíricos cotejados, o foco deste capítulo encontra-se no currículo adotado pelas instituições e nas falas dos docentes entrevistados. Por isso, serem apresentados e esquadrihados os Projetos Pedagógicos de Curso e suas respectivas matrizes curriculares, levando-se em conta os elementos atinentes à estrutura dos cursos, como: perfil profissional (definição do conjunto de pré-requisitos à atuação e diplomação dos alunos) e organização curricular (carga horária, nomeação e distribuição das disciplinas, conformação do Estágio e concepção de prática), e, também, serem evidenciadas as entrevistas com os docentes formadores, de modo a apontar as aproximações e os distanciamentos quanto aos entendimentos da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 e a enfatizar a multiplicidade de percepções quanto ao Curso de Pedagogia (cientificidade da Pedagogia, contraposição teoria e prática, papel do pedagogo no âmbito acadêmico e no contexto social, etc).

As considerações finais compõem a última parte deste estudo.

1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E CONCEITOS FUNDAMENTAIS À CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE

[...] a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas. Dizia Lenin (1965) que “o método é a alma da teoria” (p. 148) [...] (MINAYO, 2009, p. 14-15).

De acordo com Silva e Pinto (1986, p. 21), a análise sociológica busca investigar os diversos modos como as ações dos indivíduos são condicionadas “por relações estabelecidas ao nível dos grupos e organizações em que se inserem, e cujas características elas próprias produzem e reproduzem (e transformam) [...]”. Nessa perspectiva, a pesquisa sociológica trata dos fundamentos normativos e simbólicos da ação, dos processos de sociabilidade, dos movimentos de mudança e conflito, enfim, de significados, motivações e crenças que, no decurso da investigação, se traduzem em dados propiciadores de novas interpretações da realidade.

Para investigar como o texto da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 tem produzido sentidos nas realidades (currículos e concepções) de Cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior do município de Campos dos Goytacazes, partindo do pressuposto de que as DCNs incitam uma multiplicidade de sentidos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, seguida de entrevistas semi-estruturadas com os profissionais atuantes nos cursos.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a análise documental “possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” e favorece, sobretudo, “a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, [...] comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros”. A partir da análise de documentos, o pesquisador pode produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. Por isso, nesta etapa, é fundamental que a descrição dos fatos e informações esteja aliada à interpretação, problematização, sintetização e elaboração de inferências pelo investigador, já que os dados, por si mesmos, “não explicam nada”. Ao relacionar os documentos e proceder à análise, reunindo os

elementos do quadro teórico e contextualizando a problemática, o pesquisador poderá “fornecer uma explicação coerente, tendo em conta [...] o questionamento inicial” (ibid., p. 10-11) e as ideias e ideologias enredadas nos textos. A contextualização histórico-social e cultural dos documentos é importante na medida em que permite esclarecer particularidades de sua elaboração: os documentos, artefatos produzidos por sujeitos que estão inseridos numa dimensão político-temporal específica, encontram-se entremeados por sentidos relacionados ao contexto social e político de seus produtores.

Sobre a construção de configurações significativas tendo como base o documento, argumenta Cellard (2008, p. 304) que, neste tipo de análise, o pesquisador desconstrói o material para reconstruí-lo, com vistas a responder os questionamentos originais. Para tanto, ele (o pesquisador) deve se empenhar em desvendar as ligações entre os elementos de informação, entre os fatos aparentemente desconectados no documento. É esse encadeamento de ligações entre a problemática da pesquisa e as diversas observações “extraídas de sua documentação [...] que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade”.

Considerando, pois, que os dados provenientes de fontes documentais exprimem informações metodologicamente relevantes, portadoras de efeitos sociais passíveis de perquirição, foram consultadas e analisadas, na primeira etapa deste trabalho, fontes impressas como: atos normativos referentes às novas DCNs (além da própria Resolução CNE/CP nº 1/2006), estudos sobre o tema (artigos, teses, dissertações, livros, etc), além dos currículos e projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia de Universidades e de um Centro Universitário do município de Campos dos Goytacazes.

Como mencionado, foram esquadrinhadas duas Universidades do município de Campos e um Centro Universitário, seus dirigentes e docentes ligados ao Curso de Pedagogia. Inicialmente, foi empreendido um trabalho de campo nas Instituições, tendo em vista a análise dos currículos / projetos, seguido de entrevistas semi-

estruturadas realizadas com professores e diretores dessas escolas de formação, tendo como referencial as DCNs para o Curso de Pedagogia.

A compreensão de entrevista semi-estruturada coaduna-se com o tipo de entrevista centrada num tema apresentada por Franco Ferrarotti (1985, p. 108):

a entrevista centrada num tema procura obter simultaneamente as vantagens próprias da entrevista com um questionário rígido e da entrevista não-diretiva, evitando as suas características negativas, que são, no primeiro caso, a impossibilidade de o entrevistado se exprimir livremente, e, no segundo, a tendência para a prolixidade.

De acordo com Lalanda (1998, p. 874), “uma entrevista corresponde sempre a uma versão de uma história”. Em outras palavras, uma entrevista, ainda que conduzida por objetivos definidos na/pela pesquisa, é sempre resultante de uma “construção seletiva baseada na memória e nas representações”, no universo subjetivo dos indivíduos, que engloba não apenas as individualidades e os pólos de interesse, mas, também, os sistemas de crenças e os aspectos oriundos da socialização e da partilha de valores e práticas com outros atores e grupos sociais.

Considerando que a escolha de determinados métodos e técnicas, como a entrevista, podem corroborar o entendimento da dimensão “construída” dos fenômenos sociais e dos processos pelos quais os indivíduos, ao interagirem, produzem efeitos uns sobre os outros (GOFFMAN, 1975 apud KAUFMANN, 2005), a segunda etapa da pesquisa deteve-se à realização de entrevistas semi-estruturadas com 26 professores e 03 coordenadoras dos Cursos de Pedagogia.

A estrutura das entrevistas foi pensada e organizada em torno de quatro eixos principais: a) informações sobre o entrevistado (escolha da profissão, formação acadêmica, tempo de experiência, etc); b) concepções do entrevistado sobre o Curso de Pedagogia e sobre o profissional pedagogo, em paralelo às DCNs de 2006 (perfil profissional, currículo, campo de atuação, conhecimento das diretrizes, importância acadêmica da Pedagogia, etc); c) informações sobre o Curso no qual o entrevistado atua (projeto pedagógico do curso, estruturação da matriz curricular, características do alunado, possibilidades de atuação dos egressos, organização institucional, recursos fornecidos pela instituição, etc); e d) percepções do

entrevistado quanto às políticas no campo educacional (avaliação, problemas e perspectivas da educação).

Perguntou-se aos dirigentes das instituições, por exemplo, como foi elaborada a proposta curricular para o Curso de Pedagogia, especialmente, após a promulgação da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 e de que forma foram pensadas as mudanças no Projeto Pedagógico do Curso tendo em vista atender aos parâmetros estabelecidos pela Resolução supracitada. Para os professores, perguntou-se, entre outros, se eles conhecem a Resolução CNE/CP nº. 1/2006, se houve mudanças pragmáticas no Curso em que lecionam após a nova regulamentação e se eles participaram da (re) elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia no qual atuam. Com esses questionamentos, vislumbrou-se examinar, mais profundamente, o modo como a Resolução CNE/CP nº. 1/2006 foi interpretada (lida) pelas instituições, seus gradientes, alcances e ressonâncias.

Minayo (2012, p. 623) afirma que uma das premissas da pesquisa qualitativa consiste na compreensão. Conforme a autora, o ato de compreender envolve a consideração das singularidades dos indivíduos participantes da pesquisa, investigado e investigador, e das contradições que os perpassam, pois o sujeito que compreende, “compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses”. Assim, torna-se essencial na pesquisa, levar em conta os aspectos materiais e simbólicos que compõem e ultrapassam a ação e a linguagem.

Segundo Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2012, p. 12), “as mensagens expressam representações sociais na qualidade de elaborações mentais, construídas socialmente” a partir da conjugação da atividade psíquica do sujeito com o objeto do conhecimento. Assevera a autora, que as representações são constituídas por “processos sociocognitivos que têm implicações na vida cotidiana”, influenciando tanto a comunicação e a expressão das mensagens, como os comportamentos dos indivíduos. Por conseguinte, a emissão de mensagens vincula-se às condições contextuais de seus produtores, sendo também o ponto de partida da Análise de Conteúdo, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações,

que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2003, p. 28). A Análise de Conteúdo, enquanto técnica de investigação, considera a interação entre “interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presente em muitas mensagens, os impactos que provocam”, os efeitos que dirigem os diferentes comportamentos e práticas, e as variáveis históricas e sociais “que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados” (ibid., p. 17-18). À Análise de Conteúdo associa-se, portanto, a explicitação e a tradução das representações que atravessam os discursos e são, por eles, sedimentadas.

Levando em conta essas características e possibilidades, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo para a organização, sistematização e tratamento dos dados que compõem a base empírica desta pesquisa, em especial, os entendimentos (concepções e representações) dos docentes entrevistados quanto ao Curso de Pedagogia e suas diretrizes. Importa frisar que, de maneira geral, as conotações atribuídas pelos respondentes ao significado de uma palavra ou de um conceito envolvem componentes racionais, ideológicos, afetivos e emocionais que, muitas vezes, nos discursos, encontram-se em segundo plano, latentes. A utilização da Análise de Conteúdo tende a propiciar a desconstrução das mensagens socialmente construídas impregnadas desses componentes, de modo a evidenciar seus sentidos, pois permite ao pesquisador empreender uma leitura e uma descrição sistemática do conteúdo das mensagens, com o objetivo de obter dados empíricos que possam avaliar e validar (ou não) as hipóteses de pesquisa.

Bardin (2003, p. 30) aponta que a Análise de Conteúdo possui duas funções principais: uma heurística, ligada à propensão da descoberta, e outra de administração de provas, referente à verificação de hipóteses científicas. Sob esta perspectiva, a Análise de Conteúdo oscila entre o “rigor da objetividade” (verificação prudente e codificação atenta das mensagens) e a “fecundidade da subjetividade” (interpretação do conteúdo e alcance de conclusões por uma nova leitura baseada na inferência) (CAPELLE; MELO; GONÇALVES, 2003, p. 4). Alonso, Volkens e Gómez (2012, p. 14) descrevem a Análise de Conteúdo como um método objetivo, sistemático e geral: objetivo, devido às regras e procedimentos demandados por

cada etapa do processo de investigação; sistemático, porque tais regras devem ser aplicadas pelo pesquisador; e geral, pela relevância teórica. Os autores (ibid., p. 13) apontam que os estudos os quais utilizam a Análise de Conteúdo remetem-se, comumente, à fórmula clássica de Lasswell, pensador norte americano que desenvolveu, já no início do século XX, em seus estudos sobre os meios de comunicação de massa e a propaganda política, o tipo de análise quantitativa denominado *content analysis* (Análise de Conteúdo). A fórmula de Lasswell pauta-se nas seguintes questões: “quem disse o que?”, “através de qual canal?”, “a quem?”, “com que efeito?”, e centra a atenção do analista sobre os cinco elementos básicos da comunicação: o emissor, o processo codificador que redundava em uma mensagem, o canal de transmissão, o receptor e o efeito da comunicação. Tendo como base a mensagem, que deve responder as perguntas explicitadas, a Análise de Conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre quaisquer elementos da comunicação (FRANCO, M. L. 2012, p. 26).

Vale pontuar que, ainda que seja definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a Análise de Conteúdo possui especificidades para além das linguísticas. Segundo Bardin (2003), a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, afastando-se de uma concepção formalista, que se atém ao observável e não leva em conta o “latente” e a atribuição de sentido transposta à semântica e ao conteúdo explícito na mensagem. Se por um lado, é pelo conteúdo manifesto que se tem início a análise, por outro, esta não deve ser reduzida à mera descrição dos dados, pois seu propósito é ultrapassar o nível do senso comum e das evidências e interpretações subjetivistas. Por isso, pode-se dizer que a Análise de Conteúdo busca “outras realidades através das mensagens” (conteúdo e expressão desse conteúdo) (ibid., p. 44), funcionando como um instrumento de indução.

Uma importante finalidade da Análise de Conteúdo reside na produção de inferências sobre conhecimentos que extrapolam o conteúdo manifesto nas mensagens (FRANCO, M. L., 2012). A produção de inferências confere ao procedimento analítico relevância teórica na medida em que implica comparações contextuais que vinculam os dados por meio de teoria e lhes atribuem sentido – a informação meramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às

características do emissor é pouco significativa para a análise (ibid., p. 16). Assim sendo, se a mensagem (verbal, silenciosa ou simbólica) é o ponto de partida da Análise de Conteúdo, a produção de inferências é sua “razão de ser” – um processo que prevê a passagem da descrição à interpretação e no qual a criação de categorias é o ponto crucial (ibid., 2012).

Neste trabalho, optou-se pela codificação manual, posto que o material a ser analisado (um total de vinte e nove entrevistas) possui uma subjetividade e uma dimensão qualitativa própria, cujo significado, possivelmente, escaparia à codificação informatizada, realizada através de softwares específicos.

Os esquemas de classificação ou codificação nada mais são que conjuntos de categorias conceituais e, segundo Alonso, Volkens e Gómez (2012, p. 23), sua seleção e definição são essenciais ao processo de análise e precisam refletir adequadamente a pergunta de investigação. Dessa maneira, o pesquisador precisa definir claramente as variáveis das categorias bem como determinar seus indicadores, os quais relacionam uma dada informação à categoria correspondente (reagrupamento dos dados). De acordo com Franco (2012, p. 63), a formulação de categorias é “um processo longo, difícil e desafiante”, pois é preciso que as categorias elaboradas coadunem-se ao problema da pesquisa e colaborem no ordenamento e sintetização do material empírico (redução de complexidade). A Análise de Conteúdo “stands or falls por suas categorias” (HOLSTI, 1969 apud FRANCO, M. L., 2012, p. 63).

Para realizar a Análise de Conteúdo das entrevistas, quatro categorias temáticas foram criadas: Curso de Pedagogia ideal; Curso de Pedagogia real; Diretrizes Curriculares Nacionais e Identidade do pedagogo. À criação destas categorias convergem informações e indicadores considerados importantes para entender os encaminhamentos do Curso de Pedagogia pós 2006, especialmente, a partir das concepções dos docentes formadores.

Na categoria Curso de Pedagogia ideal, foram agrupados os dados correspondentes à categorização do Curso de Pedagogia segundo os pontos de vista dos entrevistados: objetivos e currículo do Curso, campo de atuação, competências e

habilidades do pedagogo. As perguntas direcionaram os docentes a pensarem numa situação hipotética, na qual fossem convidados a estruturar um Curso de Pedagogia, refletindo sobre quais seriam, em suas opiniões, os objetivos principais, as disciplinas basilares, o perfil profissional e o campo de atuação do pedagogo. O propósito de tais perguntas consistiu em detectar as representações dos professores sobre o Curso de Pedagogia considerando seus entendimentos quanto à estruturação de tal formação para além das características concretas dos Cursos em que atuam, isto é, para além de uma correspondência direta com as realidades institucionais. Acredita-se que a proposição de situações hipotéticas possibilite ao entrevistado expor seus pontos de vista de maneira “menos regulada” (frente à vinculação formal à dada instituição de ensino), ainda que se verifique, em muitos relatos, uma contraposição ou uma alusão explícita ao Curso de Pedagogia real – indicativo de que a cultura organizacional e as práticas a ela adjacentes influenciam a conformação das representações dos docentes sobre a profissão e a Pedagogia.

A categoria Curso de Pedagogia real diz respeito à descrição, pelos professores entrevistados, dos Cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior pesquisadas: competências e habilidades desenvolvidas durante os Cursos, perfil dos licenciandos, organização institucional (infraestrutura, modelo administrativo e material de trabalho disponível) e participação no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Para cotejar os dados referentes aos Cursos oferecidos pelas IEs, além de perguntas que questionaram as características da clientela do Curso, a estrutura das instituições, a possibilidade de formação de alunos dotados de senso crítico e político, capazes de exercer, com autoridade, as funções de pedagogo, também foram coletadas as percepções dos docentes quanto aos indicadores de funcionamento (ou não funcionamento) do Curso de Pedagogia *in loco* e a nível nacional.

A categoria Diretrizes Curriculares Nacionais envolve as informações ligadas à Resolução CNE/CP nº. 1/2006 e ao papel do Estado na elaboração e promulgação de políticas educacionais. Neste caso, foram coletadas as percepções sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e a relação entre Estado e educação.

Por fim, a categoria Identidade do pedagogo engloba as definições do profissional a ser formado no Curso de Pedagogia, declaradas pelos entrevistados, e suas percepções da relação entre educação e Pedagogia enquanto curso. Nesta categoria, buscou-se examinar como os professores entendem o Curso de Pedagogia e identificar, através da pergunta “Afim, quem é o pedagogo?”, como os docentes “ enxergam ” este profissional, atentando-se para as dicotomias, mencionadas na introdução deste trabalho, que são reiteradas na produção acadêmica e nos discursos que gravitam, historicamente, o campo pedagógico (docente *versus* pedagogo; especialista *versus* generalista; bacharel *versus* licenciado).

Importa esclarecer que a dinâmica analítico-metodológica deste trabalho de investigação não ficou circunscrita ao levantamento bibliográfico, à discussão da produção documental referente ao Curso de Pedagogia e à tabulação das entrevistas: fez-se primordial à interpretação, amálgama e significação dos dados, a realização de aprofundamentos teóricos e a utilização de conceitos operativos. Assim, a fim de analisar o alcance da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 e sua interpretação por parte das Instituições de Ensino Superior, especificamente, pelos profissionais atuantes nos Cursos de Pedagogia, foram utilizados os conceitos de capital e campo de Pierre Bourdieu e o conceito de representações sociais com aporte em Roger Chartier⁷.

Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou como uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas

⁷ Ainda que se faça alusão a outros estudiosos (emblemáticos) dedicados a conceituar e operacionalizar o conceito de representações sociais, como Moscovici (2001) e Jodelet (2001), considera-se como referência, para os propósitos desta pesquisa, a acepção de representações sociais de Roger Chartier (1991; 2002) por sua relação teórica com as proposições analíticas bourdieusianas, especialmente, a consideração da dimensão das lutas simbólicas na construção da “visão legítima do mundo social” e da violência simbólica e sua correlação com o consentimento arbitrário de quem a sofre (CARVALHO, F. A. L., 2005). De acordo com Francismar Alex Lopes de Carvalho (2005, p. 149-151), “[...] os trabalhos de Bourdieu aparecem como base na qual Chartier se apóia. [...] O conceito de representações de Chartier começa a ser elaborado levando em conta suas determinações de classe e de posição social, o poder e a dominação [...]”. Por outro lado, aponta Francismar Alex Lopes de Carvalho (ibi., p. 162) que a questão das determinações sociais de produção e de classe nos modos de ser dos sujeitos e grupos aparece de forma mais precisa em Bourdieu, “para quem a produção do bem cultural é sempre concomitante com a produção da crença no valor desse bem cultural”, enquanto na teoria de Chartier a mesma questão não se encontra muito clara, “[...] ora escamoteadas pelo autor em favor das determinações culturais, ora reabilitadas de repente no trabalho empírico [...]”.

objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem a seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua atual situação e potencial de poder e por suas relações objetivas às outras posições (dominação, subordinação, homologias). O capital é, exatamente, esse potencial de poder, conjunto de vantagens mobilizáveis por indivíduos ou grupos, mediante o qual se comanda o acesso aos lucros que estão em jogo no campo.

Bourdieu considera não apenas o capital em sua forma econômica, mas também alude-se a outras espécies de capital como o social, o cultural, o científico e o simbólico. Todos esses capitais, que podem ser acumulados e reproduzidos, se intercomunicam, podendo converter-se uns nos outros. O capital econômico relaciona-se, basicamente, a fatores de produção e bens econômicos; o capital social engloba recursos que têm ligação estreita com uma rede durável de relações institucionalizadas de (inter) reconhecimento mútuo; e o capital cultural, subdivido entre incorporado, objetivado e institucionalizado, tem a ver com gostos, maior ou menor domínio da língua culta, informações sobre o mundo escolar, bens culturais e herança familiar (no estado incorporado). É a posse do capital cultural que vai permitir aos indivíduos apropriarem-se simbolicamente dos bens econômicos, através de códigos necessários à sua decifração (CAZELLI, 2005).

Ao capital científico, segundo Bourdieu (2004a, p. 35), corresponde duas espécies de poder: o poder temporal ou político (poder institucional e institucionalizado ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas e ao poder sobre os meios de produção e de reprodução que ela assegura) e o poder específico (“prestígio” pessoal que repousa sobre o reconhecimento do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles) (RANGEL, 2011, p. 22). Imbricado ao capital cultural e econômico, o capital científico propicia a constituição do chamado capital simbólico, “forma de que se revestem as diferentes espécies de capital quando percebidas e reconhecidas como legítimas” (BOURDIEU, 1990, p. 154), pela qual as relações de força (simbólica) tendem a reproduzir as relações de força estruturantes do espaço social e político, isto é, do campo em que se circunscrevem.

“A posição que ocupa no campo e o capital que possui irão determinar as estratégias e os investimentos acionados por cada indivíduo no sentido de conservar

ou transformar a estrutura” (RANGEL, 2011, p. 20). É o poder dos agentes, definido pelo tipo e volume de capital possuído, que atribui legitimidade (ou não) às posturas, práticas, comportamentos, valores e ideias dentro do campo (ibid., p. 20).

Ao analisar o processo que culminou na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia em 2006, é possível apontar a existência de um campo no qual grupos e entidades educacionais ocuparam posições de acordo com a distribuição de seu capital científico, sobremaneira. Tais grupos, utilizando esquemas classificatórios e dispendo de diferentes instrumentos de dominação (como publicações em revistas especializadas), disputaram o monopólio do poder simbólico⁸ do campo e o controle dos atos decisórios relativos à elaboração, circulação e censura de discursos voltados à formação do pedagogo (ibid., p. 57). Em simetria, ocupando outras posições no mesmo campo, os profissionais atuantes nos Cursos de Pedagogia receberam a incumbência de operacionalizar as novas diretrizes. Levando-se em conta as representações dos dirigentes e docentes quanto ao Curso de Pedagogia e a variação de alcance da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 nas instituições, é verossímil considerar a hipótese de que a interpretação dessa normativa entrevê uma multiplicidade de sentidos.

De acordo com Bourdieu (2007a), a passagem da camada primária do sentido (baseada na experiência existencial) para a camada dos sentidos secundários (região do sentido do significado transcendente ao objeto), só ocorre mediante a posse de conceitos capazes de superarem as propriedades primárias. Logo, não basta que o indivíduo seja portador de virtudes e de códigos tidos como legítimos no campo em que se insere; é fundamental que também exerça um domínio sobre as maneiras de praticar tais virtudes e de decifrar tais códigos – a aquisição de competências culturais (ou lingüísticas) deve ser inseparável de um senso da aplicação dos investimentos culturais (ou lingüísticos) (BOURDIEU, 2007a, p. 82). No que tange ao Curso de Pedagogia, a compreensão (camada secundária do

⁸ O poder simbólico, ligado à posse do capital de consagração e cuja forma por excelência é a capacidade de fazer grupos, apresenta-se como um tipo de poder mais “atrativo” porque apóia-se numa conformação inconsciente à autoridade, cujo caráter dissimulado (e dissimulador) garante um efeito mais duradouro no grupo “dominado” e termina por cultivar um *habitus*, um conjunto de esquemas de percepção e apreciação adquirido através da experiência durável de uma posição no mundo social, que permite às relações arbitrárias tornarem-se legítimas (BOURDIEU, 1990 apud RANGEL, 2011, p. 57).

sentido) dos encaminhamentos sinalizados na Resolução CNE/CP nº. 1/2006, por parte das Instituições de Ensino, implica, pois, na conjugação das representações e dos códigos contidos no texto legal da Resolução com as concepções e códigos de decifração inscritos nos Projetos dos Cursos e em seus próprios profissionais. Para entender tal gradiente, o conceito de representações sociais faz-se esclarecedor.

Pode-se definir representações sociais como sistemas de percepção e interpretação que ratificam sentidos de realidade e corporificam as ações dos sujeitos no meio social, isto é, esquemas de organização das relações do indivíduo com o mundo que orientam seus comportamentos e fundamentam suas atitudes, “permitindo-lhe interiorizar as experiências, as práticas sociais e os modelos de conduta ao mesmo tempo em que constrói e se apropria de objetos socializados” (XAVIER, 2002, p. 24). Assim sendo, as representações sociais constituem-se uma forma de conhecimento particular (elaborado socialmente e compartilhado) ligado ao senso comum e aos processos de comunicação e interação social, e alimentam-se tanto de teorias científicas e ideologias formalizadas, como de experiências cotidianas (trajetórias privadas, afetivas, educativas, etc), elementos culturais e aspectos da condição social dos indivíduos (inserção socioeconômica, institucional, etc) (VALA, 1993, p. 354 apud XAVIER, 2002, p. 23). Além disso, as representações funcionam como ajustes práticos dos sujeitos ao conjunto social: um “processo de produção simbólica destinada a compreender e balizar o mundo”, a transformar o não-familiar em conhecido (ARRUDA, 2002, p. 142), através da comunicação interpessoal e da interiorização de categorias, e a fazer com que os indivíduos estruturem e substanciem entendimentos sobre o meio (compreensão do contexto social). As representações sociais referem-se, portanto, ao “ser e estar no mundo”, à forma como os indivíduos enxergam a si mesmos e os outros (identificação e formulação de nexos) e tornam o real inteligível (categorização e materialidade).

A construção e reificação das representações sociais, segundo Serge Moscovici, estudioso responsável por trazer à luz o conceito de representações sociais na perspectiva da Psicologia Social (JODELET, 2001), ocorrem mediante os processos de objetivação e ancoragem. O primeiro caracteriza-se por ser o processo em que as ideias, as significações e os conceitos são materializados, classificados e naturalizados (realidade vista como natural), contribuindo para modelar

pensamentos, práticas e comportamentos e justificar suas expressões. Já o segundo, refere-se à incorporação de uma representação a uma rede de significados já existentes na sociedade, a fim de lhe conferir coerência e utilidade, estabilizar o meio social e equilibrar os indivíduos de forma não contraditória (espécie de negociação com a realidade em prol do consenso) (XAVIER, 2002). Mediante tais processos, a representação social converte-se em prática, repercutindo concretamente na realidade, e se configura como uma forma de moldar e interpretar comportamentos, classificar coisas e pessoas e nomeá-las, intimamente relacionada a pertencimentos sociais, a posicionamentos recíprocos. De acordo com Moscovici (2001, p. 63), as representações são sociais não somente por terem um objeto comum e serem compartilhadas, mas, também, por serem criadas por determinadas categorias de pessoas, como por exemplo, trabalhadores sociais e especialistas do marketing político, as quais codificam e transmitem um saber-fazer, que, por sua vez, confere aos que o portam uma autoridade reconhecida. Nessa perspectiva, tudo o que “nos faz agir, preencher uma função e nos posicionar nas relações sociais obedece a uma representação dominante, [...] que tem um maior grau de ancoragem e, portanto, de legitimação e partilha no ambiente social” (XAVIER, 2002, p. 27).

Roger Chartier (1991), representante da história cultural e contraponto à história das mentalidades⁹, cuja definição de representações sociais está sendo considerada na análise desta pesquisa, pondera que a noção de representação social permite articular três tipos de relação dos indivíduos e dos grupos com o mundo social: primeiramente, o trabalho de classificação que produz variadas configurações intelectuais “pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade”; depois, as práticas “que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição”; e por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas por meio das quais “‘representantes’ (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível [...] a existência do grupo, da comunidade ou da classe”, “presentificando” a permanência de um

⁹ Uma breve discussão sobre as viradas na pesquisa histórica atual pode ser encontrada em CARDOSO, Ciro Flamarion. Introdução: uma opinião sobre as representações sociais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; MALERBA, Jurandir (Orgs.). *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 9-39.

determinado poder (CHARTIER, 1991, p. 183). Por conseguinte, em Chartier (1991), a construção de identidades sociais apresenta-se como resultado das lutas de representação, isto é, da relação de força entre “as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear, e a definição, de aceitação ou de resistência [ou mesmo de negociação], que cada comunidade produz de si mesma” (ibid., p. 183). Conforme o autor, nessas lutas de representação, são as estratégias simbólicas dos agentes “que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade”.

Definindo representações sociais como “categorias fundamentais de percepção e apreensão do real” que, embora aspirem à universalidade, “são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam”, Chartier (2002) afirma que as representações não são discursos neutros: “produzem estratégias e práticas [...] que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar [...] escolhas e condutas”. Desse modo, as representações sociais estabelecem uma conexão direta com os posicionamentos de indivíduos ou grupos dentro de um campo: aos “melhor posicionados” é atribuída uma autoridade linguística e discursiva garantidora da legitimidade (reconhecimento) de suas concepções (BOURDIEU, 1998, p. 81).

Partindo desse entendimento, tem-se como hipótese que a multiplicidade de sentidos e interpretações da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 deve-se, justamente, ao movimento de aproximação ou distanciamento entre as representações arregimentadas em lei, que se pretendem legítimas dentro do campo educacional, e as representações dos que são incumbidos de traduzi-la em práticas e em escolhas teórico-metodológicas. Conforme explicitado, é através das lutas de representações que um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, seus valores e domínio (CHARTIER, 2002, p. 17). Não deixando de ponderar que as incongruências da Resolução referida tendem a corroborar a divergência de entendimentos, considerar a produção acadêmica sobre o Curso, os discursos que entrecortam o campo educacional, as disputas que caracterizam a história da Pedagogia no Brasil, bem como as representações sociais dos atores envolvidos com a operacionalização dessa regulamentação, suas posições dentro do campo e

suas percepções frente à proposta normatizada, configura-se em exercício imprescindível à análise das imbricações da Resolução CNE/CP nº. 1/2006.

2. O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NO BRASIL: ENTRE REDEFINIÇÕES NORMATIVAS E RETICÊNCIAS DISCURSIVAS¹⁰

Desde a emergência do Curso de Pedagogia até os dias atuais, a profissão do pedagogo vem assumindo várias configurações [...] ainda hoje, a base do Curso de Pedagogia é questionada, e sua identidade ainda é indefinida, deixando o campo de atuação de seus profissionais à margem de discussões e polêmicas (AQUINO E SARAIVA, 2011, p. 251).

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, em 2006, imaginou-se o encerramento dos debates e das alterações entre grupos em disputa pela determinação de um novo currículo e perfil profissional para o pedagogo. No entanto, a Resolução CNE/CP n.º. 1/2006, menos que um ponto final, parece ter atribuído uma breve pausa nas discussões promovidas pelas associações e instâncias representativas da formação de professores e pedagogos no Brasil, ao passo que motivou o desenvolvimento de uma gama significativa de pesquisas acerca dos seus desdobramentos nas realidades de Cursos de Pedagogia em todo o país.

Ao consultar o banco de teses e dissertações do sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo em vista o reexame da produção científica sobre o Curso em questão, deparei-me com 412 resultados (entre os anos de 2010 e 2014¹¹) para o verbete Curso de Pedagogia. Esse expressivo número de trabalhos acadêmicos, objeto de estudo, em especial, da Pós-Graduação na área de Educação, levou-me a esmiuçar e esquadrihar parte dessa literatura, de modo a identificar como os autores analisaram o Curso de Pedagogia a partir dos seus marcos históricos e normativos. Trata-se, portanto, de examinar fontes secundárias, cuja maior contribuição para esta pesquisa consiste em apontar como tem sido formatado o campo educacional, no que tange às discussões sobre a formação do pedagogo no Brasil pós-DCNs 2006.

¹⁰ Na minha dissertação de Mestrado tratei, de forma mais detalhada, da trajetória histórica e legal do Curso de Pedagogia no Brasil. Assim, outros elementos normativos e discussões decorrentes podem ser encontrados em: RANGEL, Angellyne Moço. *As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP n.º 1/2006): entre a opacidade do discurso e a panacéia legislativa*. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – UENF, Rio de Janeiro, 2011.

¹¹ Ainda que a pesquisa no Portal da CAPES disponibilize a consulta a teses e dissertações publicadas a partir de 2010, observei que são raros os trabalhos datados dos anos de 2013 e 2014, assim como não foi possível selecionar trabalhos acadêmicos de anos anteriores aos disponibilizados pela página eletrônica <http://bancodeteses.capes.gov.br/> (consulta realizada em 21 de novembro de 2014).

Dentre os trabalhos publicados após a aprovação das DCNs de 2006, observa-se a prevalência de estudos orientados para as políticas de formação de professores, os currículos referendados pelas Instituições de Ensino Superior, as identidades conferidas ao pedagogo e os sentidos de prática predominantes nos Cursos de Pedagogia¹². Inicialmente, mapeando os temas das dissertações e teses, foram selecionados, aproximadamente, 50 (cinquenta) trabalhos defendidos e publicados entre os anos de 2010 e 2012¹³. Em seguida, numa análise pormenorizada, verificou-se que parte desse contingente de teses e dissertações não abordava as DCNs de 2006 para o Curso de Pedagogia ou não trabalhava a história do Curso de forma nuclear e detalhada, tal qual o interesse desta investigação. O número final de estudos tabulados restringiu-se a 15 (quinze) (Apêndice C), a saber: a tese de doutoramento de Vieira (2012) e as dissertações de Moraes (2011), Severo (2012), Viana (2011), Santos (2011), Cruz, B. C. (2011), Oliveira (2011), Melo (2012), Fiorin (2012), Luiz (2011), Bueno (2011), Costa (2012), Rocha (2011), Bernardo (2012) e Poppe (2011). Para a seleção dos trabalhos levou-se em conta o recorte feito pelos autores, a aproximação com a proposta desta pesquisa (que orbita em torno do processo de reestruturação curricular de Instituições de Ensino pós-DCNs 2006) e a referência no sumário à história do Curso no Brasil¹⁴ – temas tangenciais como o ensino de Matemática no Curso de Pedagogia, os saberes docentes ou o Curso de Pedagogia à Distância não foram considerados.

Assim sendo, será apresentada, pois, neste capítulo, uma revisão da literatura sobre o Curso de Pedagogia, com destaque para a Resolução CNE/CP nº. 1/2006, considerando as formações discursivas e proposições analíticas reiteradas pelos agentes no processo de definição e investigação deste ato normativo. Tal como Orlandi (2006, p. 27), em similitude à teoria bourdiesiana sobre a dinâmica de funcionamento dos campos, parte-se do pressuposto que as formações discursivas são componentes de formações ideológicas que determinam o que pode e deve ser

¹² Cf, por exemplo: Moraes (2011), Luiz (2011), Vieira (2012), Severo (2012), Viana (2011), Santos (2011), Oliveira (2011) e Melo (2012).

¹³ Período escolhido devido não apenas às restrições de consulta e acesso do Portal da CAPES, mas, também, ao número mais concentrado de publicações de dissertações e teses sobre o Curso de Pedagogia no contexto pós-DCNs 2006.

¹⁴ Cumpre destacar que alguns trabalhos indicados no Portal da CAPES, aparentemente em conformidade aos critérios explicitados, não foram disponibilizados na íntegra pelas respectivas instituições de ensino, o que inviabilizou a consulta / tabulação dos mesmos.

dito segundo uma dada posição no âmbito de uma dada conjuntura; para Bourdieu (2005, p. 151), o poder simbólico dos agentes, como poder de fazer ver e fazer crer, de produzir e impor a classificação legal ou legítima, depende da posição ocupada no espaço social – lugar da coexistência dos pontos de vista, variantes conforme as posições na estrutura de distribuição do capital (e dos poderes correspondentes) e as representações produzidas por meio dos *habitus*¹⁵ estruturados (BOURDIEU, 2001, p. 223). As tentativas de categorização sobre a formação do pedagogo, ao longo da história, motivaram disputas políticas e intelectuais e evidenciaram a utilização recorrente de determinados discursos, tanto pelos grupos e associações engajados nas lutas de classificação, quanto por estudiosos voltados às questões que perpassam o Curso de Pedagogia.

2.1 Os marcos regulatórios da formação do pedagogo e a produção da crença através da história

Bourdieu (2004b), em seu ensaio sobre “A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos”, empreende uma análise crítica sobre o processo de criação, circulação e consagração dos bens culturais e simbólicos, indicando os conflitos e as estratégias de legitimação de determinadas ideias, produtos e valores. Segundo ele, o que faz as reputações é o campo da produção cultural enquanto sistema das relações objetivas entre agentes e instituições, espaço das lutas pelo monopólio do poder de consagração em que se engendram o valor das obras e a crença nesse valor (BOURDIEU, 2004b, p. 25); são as estruturas do campo da produção que estão na origem das categorias de percepção e apreciação que estruturam a percepção e a apreciação dos seus produtos (ibid., p. 56). Esse entendimento dos produtos culturais pode ser redimensionado para o campo da produção acadêmica sobre o Curso de Pedagogia, na medida em que neste campo são formuladas categorias e reiterados discursos voltados à consagração de uma determinada concepção / crença sobre a formação profissional do pedagogo.

¹⁵ Sistema duradouro de disposições, gostos, posições, preferências manifestadas e opiniões expressas inculcadas nos indivíduos, a fim de organizar o mundo social enquanto espaço simbólico minimamente consensual. Segundo Bourdieu, *habitus* são estruturas estruturadas estruturantes, isto é, princípios geradores e organizadores de práticas e representações sobre o mundo social cuja apreciação é também influenciada pela trajetória social do (s) indivíduo (s) (RANGEL, 2011, p. 21).

O mapeamento dos trabalhos acadêmicos seguido de leitura atenta dos seus respectivos resumos, introdução, considerações finais e capítulo (s) correspondente (s) à história do Curso de Pedagogia, permitiu identificar similitudes nas abordagens sobre o Curso, padrões e regularidades discursivas que se conjugam numa repetição sistematizada de termos e expressões, isto é, numa reprodução sistemática de determinados discursos¹⁶. Nesse sentido, verificam-se, na revisão da literatura sobre o Curso de Pedagogia, traços de continuidades discursivas que, em certa medida, compõem uma unanimidade discursiva. Quanto a essa questão, disse, categoricamente, Nelson Rodrigues: “toda unanimidade é burra”. Pergunto: Inclusive na ciência? Até que ponto a difusão da crença em determinadas representações e discursos penetra nos estudos sobre o pedagogo de modo que não se perceba sua reprodução? E mais: a literatura produzida sobre o Curso seria uma maneira de formar uma autoridade acadêmica sobre a necessidade de reformulá-lo?

Cumprе salientar que a unanimidade discursiva a que me refiro relaciona-se às demarcações históricas e normativas do Curso de Pedagogia e às discussões elencadas pelos autores dos trabalhos acadêmicos; no que tange às abordagens e matrizes interpretativas, existem diferenças entre as teses e dissertações, ainda que os argumentos empregados não se modifiquem significativamente, posto que as tensões sedimentadas na literatura mais ampla são, também elas, reproduzidas. Por isso, ao passo que as fontes e as temáticas são “compartilhadas” (referências comuns), as filiações teóricas se diferem (posições discordantes em relação à mesma bibliografia). As divergências percebidas na literatura correspondem,

¹⁶ Por um lado, vale repisar que o objetivo do mapeamento da produção acadêmica sobre o Curso de Pedagogia consiste em entender como foi apresentado o Curso, sua história, aparato legal, críticas e questões. Não se trata de desconsiderar a importância dos estudos realizados ou desqualificá-los, tampouco analisa-los de maneira aprofundada, mediante sua diversidade de objetos e enfoques teóricos. A ideia fundamenta-se em compreender de que forma é apresentado o percurso de formação do pedagogo no Brasil, quais marcos normativos são considerados, quais fontes são utilizadas e quais os principais aspectos e discussões que norteiam os estudos. Mais do que uma síntese do que foi produzido, intenta-se problematizar parte da literatura sobre o tema, entendendo ser esta uma base empírica secundária indicadora de relevantes apontamentos sobre o campo da produção acadêmica relativa ao Curso de Pedagogia e suas vicissitudes. Por outro lado, há de se considerar a crítica feita por Evangelista (2008, p. 552) sobre o empobrecimento teórico do campo educacional, o qual, segundo a autora, testemunha o progressivo abandono da “razão”, resultado de abordagens instrumentalistas do conhecimento, e a adesão, por parte de inúmeros intelectuais da área, a conceitos gelatinosos e à difusão de concepções afeitas a variados matizes adequacionistas.

justamente, às divergências entre as ideias (e as ideologias¹⁷) estandardizadas por grupos e entidades educacionais, que marcaram a história do Curso de Pedagogia e que se fazem representar por autoridades acadêmicas conhecidas e reconhecidas no campo. Assim, a análise dos trabalhos permite cogitar a hipótese de que o pensamento institucionalizado sobre o Curso coaduna-se à reafirmação de seus dilemas e contradições e de posicionamentos político-ideológicos, além de corroborar uma “convergência” sobre sua história em discussões repetidamente apresentadas – entende-se que a repetição de um mesmo discurso por um indivíduo / grupo, para além da tentativa de realização de demandas ainda não atendidas / legitimadas, se apresenta como uma maneira de inculcação de valores e classificações específicas (RANGEL, 2011).

De modo geral, os trabalhos acadêmicos analisados concordam que a aprovação das DCNs de 2006 possibilitou novos caminhos de atuação para os egressos do Curso de Pedagogia e contemplou algumas conceituações defendidas por entidades educacionais envolvidas no seu processo de negociação (como a concepção de docência enquanto base definidora da formação); no entanto, ressaltam se tratar de um ato normativo consubstanciado por ambiguidades e lacunas herdadas da complexa trajetória deste curso. Severo (2012, p. 77), apoiando-se nos estudos de Silva (2003), assinala que o Curso de Pedagogia emerge juntamente com um problema fundamental que o acompanha no decorrer de sua história, a saber: a sua função e, em decorrência, o destino dos egressos e o papel profissional do pedagogo.

Quanto à abordagem histórica do Curso de Pedagogia no Brasil, as teses e dissertações a estruturam conforme as regulamentações curriculares descritas na parte introdutória desta pesquisa: Decreto-Lei n°. 1.190/1939, Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) n°. 251/1962 e n°. 252/1969 e Resolução CNE/CP n°. 1/2006. Alguns autores como Viana (2011), Severo (2012), Vieira (2012), Bernardo (2011) e Melo (2012), por exemplo, também se referem, dentre os

¹⁷ Ideologia entendida sob a ótica gramsciana. Gramsci compreende ideologia como forma de conhecer: partindo da premissa marxista, segunda a qual os homens tomam consciência de seus objetivos no terreno ideológico das superestruturas, entende que é no campo da ideologia que os homens adquirem consciência de sua posição social e de seus objetivos, isto é, que os conflitos reais afloram à consciência (RANGEL, 2011).

marcos regulatórios atinentes ao Curso de Pedagogia, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº. 9.394/1996. Interessa observar que, para além dessa recorrente lógica analítica do Curso através de períodos históricos e atos normativos, são reprisados, na literatura, discussões e apontamentos que abrangem desde as dicotomias teoria e prática, bacharelado e licenciatura, docente e especialista, professor e pedagogo, até os questionamentos sobre a cientificidade, a identidade e a fundamentação teórico-epistemológica da Pedagogia, as imprecisões conceituais das legislações referentes à formação do pedagogo e a centralidade da docência nas DCNs de 2006. Não deixando de sopesar as divergências de enfoques e apostas teóricas evidenciadas por estas produções científicas, é possível identificar, na sua quase totalidade, como mencionado, um movimento circular de análises e críticas sobre o Curso de Pedagogia, sistematizadas por citações / referências à uma bibliografia em comum e perpassadas pelo que Bourdieu (1998) designa por efeito de teoria.

O efeito de teoria, ou seja, o efeito de imposição de princípios de di-visão mediante a explicitação de certos aspectos do real, funda a crença na legitimidade de determinados discursos; tais discursos, considerados fontes de “referência obrigatória”, advém de autoridades reconhecidas que impõem, perante todos e em nome de todos, consensos sobre o sentido do mundo social (BOURDIEU, 1998). Na literatura sobre o Curso de Pedagogia, considerando a frequência de citações, conceituações e temáticas, podem ser identificados alguns discursos de autoridade cuja sustentação encontra-se, fundamentalmente, nas teorizações dos estudiosos José Carlos Libâneo¹⁸, Dermeval Saviani¹⁹, Iria Brzezinski²⁰, Acácia Zeneida

¹⁸ José Carlos Libâneo é graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Filosofia da Educação e doutor em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui pós-doutorado pela Universidade de Valladolid, Espanha. É professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atualmente, é Professor Titular da Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa do CNPq: Teorias e Processos educacionais. É membro do Conselho Editorial das seguintes revistas: Olhar de Professor (UEPG), Revista de Estudos Universitários (Sorocaba), Educativa (UCG), Espaço Pedagógico (UPF), Educação em Foco (UEMG), Interface-Comunicação, Saúde e Educação (Unesp Botucatu); parecerista da Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. É membro do Conselho Editorial da Editora Unijui. Foi membro de comissão de avaliação da CAPES (1999-2001). É membro de comissão do INEP desde 2002 e é membro do GT Didática da ANPEd. Recebeu como título, a Ordem do Mérito Anhanguera, Governo do Estado de Goiás em 2009. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7261628151334430>>. Acesso em: 21/02/2015.

¹⁹ Dermeval Saviani possui graduação em Filosofia e doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professor aposentado da Universidade Estadual de

Kuenzer²¹, Marli de Fátima Rodrigues²², Carmem Silvia Bissolli da Silva²³, Leda Scheibe²⁴ e Márcia Angela da Silva Aguiar²⁵.

Campinas e colaborador na mesma universidade. É Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). É membro do corpo editorial da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, dos periódicos Cadernos de Pesquisa, Educação em Revista (UFMG), História da Educação (UFPEL), Revista Educação e Sociedade, Revista Diálogo Educacional (PUCPR), Trabalho, Educação e Saúde, Educação (UFES), Comunicações (Piracicaba), Linhas (UDESC) (1518-367X), Educação e Filosofia (0102-6801), Educação e Pesquisa (USP), Percursos (UDESC) (1519-5589), Ideação (Cascavel), Educação & Linguagem e Revista Alpha (Patos de Minas). Foi membro de corpo editorial da Revista ANDE - Revista da Associação Nacional de Educação (1981-1994), Revista Brasileira de História da Educação (2000-2005), Revista Brasileira de Educação (1996-2000) e da Revista Pro-Posições (Unicamp) (1990-2000). Dentre os prêmios e títulos estão: Estatueta Paulo Freire pela ANPEd, Pesquisador Emérito pelo CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Prêmio Zeferino Vaz de Reconhecimento Acadêmico pela produção científica realizada entre 1994 e 1997 e Medalha do Mérito Educacional do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2205251281123354>>. Acesso em: 21/02/2015.

²⁰ Iria Brzezinski possui graduação em Ciências Sociais e em Pedagogia-Orientação Educacional pela Universidade Federal do Paraná, mestrado em Planejamento Educacional pela Universidade de Brasília e doutorado em Administração Educacional e Economia da Educação pela Universidade de São Paulo. Realizou o estágio Pós-Doc na Universidade de Aveiro-Portugal. É professora titular da PUC Goiás. Foi vice-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da UCG (1988-1990), fundadora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás (1997-2001 e 2008-2010), avaliadora Institucional da Universidade Estadual de Goiás (2002-2011). É membro do Comitê Científico do GT Formação de Professores da Anped, titular do Conselho Técnico-científico do CEDES, membro do Conselho Editorial da Revista Linhas Críticas (UnB), membro do Conselho Editorial da Liber Livro Editora, membro Titular do Fórum Estadual de Goiás, membro Titular do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Goiás, membro titular da Comissão de Avaliação do Plano Estadual de Goiás (2008-2017), membro do Conselho Editorial da Revista Eccos da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), membro do Corpo Editorial da Revista Educativa (PUC Goiás), membro do Conselho Editorial das Revistas Cocar da Universidade Estadual do Pará (UEPA), Caderno de Pesquisa do PPGE/Universidade Tuiuti do Paraná e Revista do Instituto Superior de Gaya/PT; membro do Corpo Editorial da Revista Trilhas da Universidade da Amazônia (UNAMA), membro do Conselho Científico da Revista Metáfora Educacional da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e membro do Corpo Editorial e Consultora had doc da Revista Brasileira de Pós-Graduação da CAPES desde de 2010. É cientista visitante na Universidade de Aveiro e foi consultora Integrante da Comissão Assessora de Avaliação da Área de Pedagogia do ENADE (2008-2014). É vice presidente da Assembléia Geral do Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional de Aveiro-PT (CIDInE). No campo dos Movimentos Sociais, foi Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) nos períodos 1996-1998; 2008-2012 e, atualmente, tornou a ser a Presidente da Anfope. É professora da Universidade de Brasília (aposentada), coordenadora do Grupo de Pesquisa no CNPq "Políticas Educacionais e Gestão Escolar" e pesquisadora da Rede Goiana de Pesquisa "Estado, Instituições e Políticas Educacionais" - REIPE da FAPEG, desde fevereiro de 2014. Dentre os prêmios e títulos recebidos, encontram-se: Moção de Aplausos pela participação da Comissão Organizadora da etapa Nacional da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em Brasília, Reconhecimento pelo MEC pela contribuição a CONAE como Delegada e participante da Comissão Organizadora, Representante dos Movimentos Sociais Educadores na Homologação do Parecer das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Membro Efetivo do Centro de Pesquisa Educação e Sociedade e Reconhecimento pela contribuição em comissão de estudos e proposições para a regulamentação da profissão do Supervisor Educacional. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6603959142820263>>. Acesso em: 14/03/2015.

²¹ Acacia Zeneida Kuenzer possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora titular aposentada da Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora da Universidade Feevale, exercendo suas atividades no Programa de Doutorado em Diversidade e

Tais autores, portadores de forte crédito científico (prestígio, prêmios, instrumentos de consagração, etc) e, alguns, de forte capital político (vide os assentos dos intelectuais em associações educacionais e no CNE), empreenderam análises sobre o Curso de Pedagogia no Brasil e produziram discursos (acadêmicos e políticos) voltados à afirmação (e ressonância) de seus ideais de educação e à defesa de um modelo único de formação para o pedagogo.

As discussões sobre o Curso de Pedagogia reiteradas na literatura foram agrupadas tendo em vista, justamente, sua recorrência, em três grandes blocos interconectados: a identidade do pedagogo, a cientificidade da Pedagogia e o papel

Inclusão Social. É Membro de comitê assessor da CAPES. Recebeu em 2011, a Comenda da Ordem de Dom Bosco pelo Tribunal Regional do Trabalho. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9099032959087648>>. Acesso em: 14/03/2015.

²² Marli de Fátima Rodrigues possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. É professora na área de Política Educacional da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atualmente é Chefe do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0868514705274513>>. Acesso em: 14/03/2015.

²³ Não foram encontradas informações sobre o currículo de Carmem Sílvia Bissolli da Silva na internet: nem na plataforma Lattes e nem nos sites de busca. A única informação disponível é a de que a estudiosa atuou (ou ainda atua) como docente na UNESP.

²⁴ Leda Scheibe é licenciada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Emérita Titular Aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina. É pesquisadora na área de Políticas de Formação de Professores para a Educação Básica. Foi Presidente Nacional da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e Vice-Presidente da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), em quatro gestões: 1985-1986, 1987-1989; 2009-2011 e 2011-2013. Foi membro do CTC da Educação Básica da Capes de 2008 a 2014 e, desde setembro de 2014 é membro do Conselho Editorial e Editora da Revista Retratos da Escola (CNTE). É professora Voluntária na UFSC e membro do corpo permanente de professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UNOESC (Universidade do Oeste de Santa Catarina). Participa do Fórum Estadual de Educação de Santa Catarina. Já recebeu na categoria prêmios e títulos: Destaque Pesquisador UFSC 50 anos e Certificado de Mérito pelo INEP. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9100164825967718>>. Acesso em: 14/03/2015

²⁵ Márcia Angela da Silva Aguiar é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. É professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Pedagogia (campus Recife). Foi Diretora do Departamento de Educação da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), professora da Educação Básica e Diretora de Planejamento da Secretaria de Educação de Pernambuco. Foi presidenta da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Coordenadora do Grupo de Trabalho "Estado e Política Educacional" (GT05), Vice-Presidenta (1993/1995) e Presidenta (2005/2009) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Exerce atualmente a presidência da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Coordenou a Comissão de Especialistas de Pedagogia e várias Comissões de Avaliação de Cursos da SESu/MEC. É uma das conselheiras da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Recebeu na categoria de prêmios e títulos: Moção de Aplausos pela Câmara Municipal de Barra do Garças e Ordem do Mérito dos Guararapes pelo Governo do Estado de Pernambuco. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9445186556699560>>. Acesso em: 21/02/2015.

da docência na estruturação curricular do Curso. Essas problemáticas históricas compõem o *corpus* básico dos trabalhos acadêmicos, sendo entremeadas por outros debates, como a oferta de Cursos Normais Superiores em paralelo à formação nos Cursos de Pedagogia e o cenário de disputas e aproximações²⁶ entre grupos de educadores em torno da definição de um perfil profissional para o pedagogo, cujo acirramento se deu no período de elaboração e promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais nos anos de 2005 e 2006.

2.1.1 A criação do Curso de Pedagogia e a construção de uma identidade multifacetada: o pedagogo em mosaico

Como constata Scheibe e Durlí (2011, p. 100), a identidade do Curso de Pedagogia foi sendo delineada conforme as demandas de formação do pedagogo no Ensino Superior e as tendências predominantes no campo educacional em cada período de sua existência. Nas palavras das autoras, a identidade do Curso “foi sendo adaptada, não sem disputas, às indicações educativas que prevaleceram nos diversos momentos da história da Educação do país”. No entanto, para além das influências conjunturais e da pluralidade de definições normativas, o processo de construção identitária do Curso de Pedagogia foi profundamente marcado por discussões consubstanciadas na literatura educacional e tentativas de imposição de conceitos e princípios por grupos e intelectuais voltados à implementação de um caminho formativo para o pedagogo mais preciso e menos tênue que, de todo modo, contemplasse suas acepções.

Em sua teoria sobre a construção das identidades sociais e profissionais, Claude Dubar (2005), define a identidade social como resultado da dupla articulação de uma orientação “estratégica” e de uma posição “relacional”, isto é, da interação entre uma

²⁶ Como já explicitado, as entidades educacionais e os grupos de educadores envolvidos na formulação e determinação de um perfil profissional para o pedagogo, intercalaram momentos de disputas e diálogos, numa lógica de ação relacional de “adversários-cúmplices” (BOURDIEU, 2008), legitimando suas posições, então dissonantes, por meio de negociações e aparentes consensos. Segundo Bourdieu (2008, p. 152), num campo de poder, especialmente no universitário, o que se percebe é, por vezes, o estabelecimento de cumplicidades em meio a antagonismos, posto que há uma coexistência competitiva de muitos princípios de hierarquização, e não uma simples dominação absoluta ou antinomias maniqueístas insuperáveis. Neste campo, os diferentes poderes são, às vezes, competidores e complementares e, em alguns aspectos, ao menos, solidários: participam uns dos outros e devem uma parte de sua eficácia simbólica ao fato de que nunca são completamente exclusivos.

trajetória social (processo biográfico) e um sistema de ação (processo relacional e comunicacional). No primeiro caso, imperam os atos de pertença que exprimem a identidade para si; no segundo caso, sobrepujam-se os atos de atribuição que visam definir a identidade para outro (concessão da identidade pelas instituições e pelos agentes em interação com o indivíduo via sistemas de ação ou relações de força entre os atores implicados). Quando há desacordo entre a identidade para si (identidade social “real”) e a identidade para outro (identidade social “virtual”), acionam-se “estratégias identitárias” mediante a realização de transações externas (objetivas) entre o indivíduo e outros significativos, ou internas (subjetivas), entre a necessidade de resguardar uma parte de identificações precedentes (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades (identidades visadas) (RANGEL, 2011, p. 73).

A identidade social é sempre reconstruída por cada geração com base em categorias e posições “herdadas da geração precedente, mas, também, através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem” (DUBAR, 2005, p. 118). O investimento “num espaço de reconhecimento identitário (é) [...] dependente da natureza das relações de poder neste espaço, do lugar que o indivíduo ocupa e do seu grupo de pertença” (ibid., 117). Desse modo, no que tange ao pedagogo e ao Curso de Pedagogia, percebe-se um movimento tensionado em prol de uma identidade visada que, assumindo os condicionantes históricos das identificações precedentes, revela influências normativas e institucionais e tentativas de nomeação por parte de grupos e instâncias envolvidas no seu processo de afirmação.

Ao abordar a problemática da identidade profissional do pedagogo, os trabalhos acadêmicos cotejados sinalizam a configuração dicotômica e divergente que acompanhou o Curso de Pedagogia ao longo de sua história. Severo (2012, p. 75) aponta que, desde sua institucionalização em 1939, o Curso de Pedagogia tem sido alvo de dúvidas e críticas em relação à sua identidade, devido, entre outros fatores, à ausência de referência epistemológica à Pedagogia como campo científico da educação nas políticas curriculares. Sob essa mesma ótica, Melo (2012, p. 16), Luiz (2011, p. 31) e Poppe (2011, p. 13) reconhecem, no processo de instalação do Curso de Pedagogia no Brasil (e mesmo após sua implantação), a existência de

dicotomias como bacharel-licenciado e professor-especialista, as quais, segundo as autoras, traduziram conflitos e corroboraram ambiguidades na formação do profissional em foco. Rocha (2012, p. 21), Oliveira (2011, p. 32), Fiorin (2012, p. 10) e Moraes (2011, p. 39) concordam que tais dicotomias perpetuaram o obscurecimento da identidade e dos elementos teóricos integradores do Curso em questão, além de terem potencializado seu desprestígio acadêmico (SANTOS, 2011, p. 2), em outras palavras, os impasses epistemológicos acabaram obstaculizando a consolidação do campo de conhecimento da Pedagogia, sua institucionalização acadêmica e a definição de um perfil profissional menos impreciso para o pedagogo.

Aos questionamentos em torno dos aspectos identitários do Curso de Pedagogia mencionados nas teses e dissertações analisadas associam-se os discursos e os estudos produzidos por intelectuais do campo educacional, especialmente, Silva (2002) e Brzezinski (2011).

Conforme Carmem Sílvia Bissoli da Silva, a identidade da Pedagogia apresenta-se como uma questão revestida de fragilidades e, por isso, propícia a investidas teórico-ideológicas de outras áreas e esferas (SILVA, 2002, p. 4). Nas palavras de Silva (2002), na medida em que “[...] os reflexos dos impasses quanto ao estatuto teórico da pedagogia têm se feito sentir em sua história [...]” (p. 6), as interrogações a respeito das funções do pedagogo encontraram correspondência na dificuldade em categorizar o curso em bacharelado / licenciatura bem como em relacionar ambos delineamentos formativos. Considerando o questionamento da identidade do Curso de Pedagogia e seus marcos históricos, Silva (2002) organizou a trajetória do Curso em quatro períodos principais, a saber:

- 1) de 1939 a 1972 – *período das regulamentações e identidade questionada*: período em que se assistiu a promulgação de um número significativo de legislações atinentes ao Curso de Pedagogia, dentre as quais, o Decreto-lei nº. 1.190/39 e os Pareceres CFE (Conselho Federal de Educação) nº. 251/62 e 252/69 de autoria do conselheiro Valnir Chagas, estes dois últimos, responsáveis por regulamentar a formação do especialista e do docente mediante um currículo considerado genérico e que trazia à tona questionamentos sobre o campo de atuação do pedagogo e sua identidade;

2) de 1973 a 1977 – *período das indicações e identidade projetada*: período que representa o conjunto de encaminhamentos de autoria do conselheiro Valnir Chagas ao Conselho Federal de Educação tendo em vista a reestruturação dos cursos superiores de formação do magistério: a ideia era “formar o especialista no professor”, substituindo o Curso de Pedagogia por novos cursos e habilitações;

3) de 1978 até 05/12/99 – *período das propostas e identidade em discussão*: período demarcado pela intensa atuação das associações educacionais que, através de seminários e encontros, promoveram discussões sobre a função e a organização curricular do Curso de Pedagogia e elaboraram documentos propositivos sobre a formação do educador – assiste-se, também, nesse intervalo temporal, a promulgação da LDBEN de 1996, que, ao introduzir os Institutos Superiores de Educação como novos locais de formação do professor atuante na Educação Básica, fez acirrar os debates sobre o Curso de Pedagogia;

4) a partir de 6 de dezembro de 1999 – *período dos decretos e identidade outorgada*: período em que a solução para os conflitos e impasses concernentes ao Curso de Pedagogia buscou ser alcançada pela via autocrática, com documentos firmados pelo poder executivo; já na década de 2000, com a publicação da Resolução CNE/CP n^o 1/2006, outros direcionamentos formataram a história do Curso.

Essa demarcação elaborada por Silva é recorrentemente abordada na literatura que trata da formação do pedagogo²⁷ e apresenta como argumento central a defesa do estatuto teórico da pedagogia. Para os estudiosos que defendem uma conformação científica para a pedagogia, a determinação de premissas epistemológicas, corpo conceitual e metodologias investigativas é um movimento fundamental em prol da afirmação da Pedagogia enquanto campo de conhecimento, dotado de especificidades e com uma identidade própria. Intenta-se, com o fortalecimento do estatuto da pedagogia, fazer com que as práticas pedagógicas não se reduzam a objetos de análise de outros campos de saberes (histórico, econômico, sociológico, etc): afirma Libâneo (2006a, p. 870) que se desconsiderada a dimensão

²⁷ Dos trabalhos analisados, a referência aos períodos demarcados por Silva (2002) pode ser encontrada em Severo (2012), Melo (2012), Bueno (2011) e Cruz, B. C. (2011).

epistemológica que sustenta o campo científico e profissional da pedagogia, esta “acaba [...] reduzida à dimensão metodológica e procedimental, o que [...] dificulta a compreensão e a construção da identidade profissional do pedagogo, seja ele professor ou especialista” – ao raciocínio do autor podem-se contrapor os argumentos de Anísio Teixeira que, discutindo o estatuto da educação, o considera uma arte e uma prática social, tal qual a medicina. Arte entendida como a capacidade que tem o ser humano de pôr em prática uma ideia, valendo-se da faculdade de dominar a matéria. A utilização de tal capacidade, ou de estados de espírito de caráter estético, carregados de vivência pessoal e profunda, podendo suscitar em outrem o desejo de prolongamento ou renovação, é uma relevante e imprescindível prática social.

Para Brzezinski (2011, p. 123), as identidades do pedagogo, ao longo da história da educação e do desenvolvimento dos estudos da Pedagogia como ciência, configuraram-se por uma forma de saber (domínio do conhecimento), de ser (atribuições de ordem ontológica) e de fazer (saberes da prática). Conseqüentemente, no entendimento da autora, a formação e a profissionalização do pedagogo, ao sofrerem profundas modificações no decorrer do tempo, favoreceram, tal como mostra Silva (2002), a delimitação de diversos contornos identitários (p. 121). Brzezinski aponta que na criação do Curso de Pedagogia, ocorrida no âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil²⁸ através do Decreto-lei nº 1.190/1939, instaurou-se uma *identidade ambivalente* para o pedagogo, apoiada na dicotomia técnico-professor, com sérias implicações na prática cotidiana do exercício da profissão. Esta ambivalência, de acordo com Brzezinski (2011, p. 124), derivava de um currículo que dissociava o conteúdo da pedagogia do conteúdo da didática, “provocando a ruptura entre o conteúdo dos conhecimentos epistemológicos específicos do campo da pedagogia e o método de ensinar esse conteúdo”.

²⁸ A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, ambas incluídas em 1937 no contexto de organização da Universidade do Brasil, foram unificadas em 1939 e passaram a se denominar Faculdade Nacional de Filosofia, estando dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, que incluía a seção de Didática. Em 1968, após a homologação da Lei nº 5.540, as seções da Faculdade de Filosofia foram desagregadas em departamentos, institutos ou faculdades correspondentes a sua área de conhecimento e a seção de Pedagogia deixou de existir, dando lugar à Faculdade de Educação, responsável por oferecer, a partir de então, o Curso de Pedagogia (que poderia ser oferecido também nos Departamentos de Educação) (CRUZ, 2008, p. 52).

Cumpramos esclarecer que na época de criação do Curso de Pedagogia, predominava uma organização curricular conhecida como “esquema 3+1”, em vigor oficialmente até a década de 1960, por meio da qual formava-se o bacharel em três anos de estudos voltados para conteúdos específicos da área (fundamentos e teorias educacionais), enquanto o título de licenciado era oferecido a quem cursasse, após o término do bacharelado, mais um ano de estudos dedicados à Didática e à Prática de Ensino²⁹. Como bacharel, o pedagogo poderia atuar como técnico em educação no Ministério da Educação ou nas secretarias estaduais e municipais, ainda que com funções pouco definidas; como licenciado, encontrava campo de trabalho, primordialmente, no Curso Normal de nível médio.

Conforme Brzezinski (2011), o “esquema 3+1” dicotomizava a formação docente da teoria pedagógica, garantindo o preparo de profissionais para os quadros burocráticos do Estado e reafirmando uma proposta universitária profissionalizante, em que teoria e prática encontravam-se apartadas. Tal fragmentação, na visão da autora, acentuou-se na década de 1960, mediante reformas curriculares que passaram a prever a oferta de especializações no Curso de Pedagogia, atribuindo uma *identidade tecnicista* à formação do pedagogo, e somente começou a ser suplantada em 2006 com as diretrizes curriculares nacionais, que resultaram numa *identidade consensuada* do pedagogo como professor-pesquisador-gestor (*unitas multiplex*³⁰).

²⁹ De acordo com SAVIANI (2007), o currículo previsto, nessa época, para o Curso de Pedagogia era o seguinte: 1º ano – Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação e Psicologia Educacional; 2º ano – Psicologia Educacional, Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação e Administração Escolar; 3º ano: Psicologia Educacional, História da Educação, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação; e o Curso de Didática, com duração de um ano, era composto pelas disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação e Administração Escolar. O bacharel em pedagogia que almejasse obter o título de licenciado deveria cursar, ainda, Didática Geral e Didática Especial (RANGEL, 2011, p. 24).

³⁰ Brzezinski utiliza essa expressão para denominar a identidade do pedagogo nas DCNs de 2006. Tal conceito, encontrado nas obras do educador Edgar Morin significa que a apreensão do real deve dar-se na sua unidade e multiplicidade. Para Morin, a educação do futuro deve “conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno” (MORIN, 2001, p. 55 apud ESTRADA, 2009, p. 86). Assim, Brzezinski entende que a identidade do pedagogo, assentada no tripé docência – gestão – pesquisa, é composta por dimensões múltiplas e autônomas, mas também unidas e conectadas numa única formação.

O discurso que evidencia as tensões entre teoria e prática, docente e especialista, bacharelado e licenciatura aparece na literatura educacional, como pano de fundo das intermitentes discussões relativas à formação de professores e pedagogos (NUNES E NUNES, 2013). Segundo Bourdieu (1998, p. 143), a relação de oposição entre palavras remete sempre a uma relação de oposição entre grupos sociais; por conseguinte, pontos de vista são sempre visões tomadas a partir de um ponto, isto é, a partir de uma posição no espaço social (BOURDIEU, 1990, p. 157). Nesse sentido, ao fazer um exercício de correlacionar, por exemplo, as ideias defendidas por Brzezinski e sua posição dentro do campo da educação, pode-se inferir que o discurso produzido pela autora, no qual apresenta a dicotomização curricular como um problema capital a ser superado no Curso de Pedagogia, expressa ideias que dizem respeito, fundamentalmente, a lemas históricos defendidos pela ANFOPE, da qual Brzezinski, na qualidade de membro, ex-presidente e atual presidente, é representante autorizada. A coesão entre bacharelado e licenciatura e a constituição de uma identidade mais ampla para o pedagogo fundamentada na docência são alguns dos temas que compõem suas teorizações e que norteiam o discurso da ANFOPE.

Aqui, também, faz-se pertinente observar que as tomadas de posição no campo educacional pelos autores dos trabalhos acadêmicos esquadrihados (teses e dissertações) relacionam-se a *doxas* produzidas pelos intelectuais consagrados na área. A influência desses estudiosos sobre a produção científica do campo pode ser relacionada tanto aos possíveis ajustamentos estruturais entre eles e os autores das produções acadêmicas, no que tange à visão de mundo social (afinidades eletivas), quanto ao poder de nomeação (competência discursiva) a eles (estudiosos) atribuído, em face do reconhecimento de seus capitais simbólicos, especialmente, de seus capitais de crédito científico (BOURDIEU, 2004a, p. 25). De acordo com Bourdieu (ibid., p. 39),

[...] mediante o domínio que assegura sobre as instâncias e os instrumentos de consagração, academias, dicionários, prêmios ou distinções [...], o poder científico institucional [...] chega a produzir o efeito de halo quase carismático, especialmente sobre os jovens pesquisadores [...].

A análise da produção acadêmica sobre o Curso de Pedagogia revela uma adesão, por parte dos autores das teses e dissertações, aos discursos em disputa no campo educacional que, amplamente veiculados em instrumentos de consagração (livros, revistas, boletins e manifestos), contribuíram (e contribuem) para o espraiamento de concepções e crenças sobre a formação do pedagogo, especialmente no que se refere à sua identidade profissional, em que pese o papel da docência nessa determinação.

2.1.2 A dimensão da docência no Curso de Pedagogia, as dicotomias identitárias e os encaminhamentos legislativos do final do século XX: o pedagogo em xeque

Na interpretação de Fonseca (2008, p. 53), em seu trabalho de Mestrado sobre os percursos históricos do currículo de formação do pedagogo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o legado corrente nas discussões sobre a estruturação dos Cursos de Pedagogia, segundo o qual, para atuar na escola é preciso ser docente, teve sua origem pouco depois da criação do Curso. A defesa da noção de docência como condição necessária ao exercício de funções técnicas em educação é percebida na Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 – uma lei influenciada, conforme a autora, pelas ideias de educadores que creditavam ao professor o papel de pensar a educação ao invés de simplesmente executar atividades planejadas e pensadas por assistentes, diretores e inspetores (ibid., p. 49). Ao determinar a preparação profissional para as atividades administrativo-pedagógicas como complementar e exclusiva aos docentes (para o curso de administração escolar para o ensino primário oferecido nos Institutos de Educação era exigido, no mínimo, dois anos de exercício no magistério), a Lei Orgânica do Ensino Normal, na opinião de Fonseca (ibid., p. 50), afirmou a retórica legitimadora de grupos de educadores que advogavam o desenvolvimento das funções especializadas como atribuição dos professores³¹. “Ao final da década de 1950 começava-se a interrogar o modelo universitário de trinta e entram em pauta as discussões sobre a formação do magistério [...]” (VIEIRA, 2007, p. 9).

³¹ A tese da docência como base da formação do pedagogo, observada por Fonseca (2008) já nos atos normativos do final dos anos 40, tornou-se central nas DCNs de 2006, sendo amplamente disseminada, desde os anos de 1980, no discurso da ANFOPE e dos intelectuais apoiadores desta interpretação.

No que se refere à formatação do Curso de Pedagogia nos anos de 1960, período comumente referido na literatura por comportar marcos legais importantes à formação do pedagogo e intensos debates sobre o Curso em foco, os trabalhos acadêmicos analisados enfatizam as modificações introduzidas pelas normatizações publicadas nos anos de 1962 e 1969 (e o caráter tecnicista³² a elas adjacente) (ROCHA, 2012; FIORIN, 2012; OLIVEIRA, 2011; LUIZ, 2011) e a fragmentação da profissionalização pedagógica, correlata à criação das habilitações profissionais (SEVERO, 2012; COSTA, 2012; VIANA, 2011). Tais discussões têm como fontes mais citadas Saviani (2007; 2008) e Brzezinski (2007; 2011).

Os autores das teses e dissertações, ao abordarem o Parecer CFE nº 251/1962, compartilham as mesmas considerações: Severo (2012, p. 77), Luiz (2011, p. 32), Vieira (2012, p. 41), Santos (2011, p. 37), Bueno (2011, p. 53) e Costa (2012, p. 25) destacam, pontualmente, a fixação de um currículo mínimo para o Curso de Pedagogia e a atualização da dicotomia bacharelado e licenciatura através da manutenção do “esquema 3+1”. Segundo esses autores, o Parecer CFE nº 251/1962 promoveu poucas mudanças estruturais no percurso formativo do pedagogo.

Saviani (2008, p. 42), em sua análise sobre a legislação educacional da década de 1960, assinala que o texto legal do Parecer CFE nº 251/1962 acentuou as indefinições do Curso de Graduação em Pedagogia, atribuindo-lhe um caráter de provisoriedade, e sinalizou a necessidade de formação no Ensino Superior do professor primário, propondo a formação de especialistas para o nível de pós-graduação. Entretanto, apesar do destaque dado às controvérsias referentes à manutenção ou extinção do curso de Pedagogia no Brasil, o Parecer CFE nº 251/1962 garantiu a formação dos técnicos em educação nos Cursos de Pedagogia,

³² O advento do tecnicismo na educação brasileira data, segundo a bibliografia consultada para esta pesquisa, da década de 1960, quando, no decorrer do regime militar, foram implementados programas de desenvolvimento social e econômico, frutos do convênio de cooperação firmado entre o Brasil e os Estados Unidos. O foco principal da tendência pedagógica tecnicista consiste em produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções no mercado de trabalho, apartando o trabalhador da reflexão sobre o seu fazer, já que o mesmo acataria, sem criticar, as formas de pensar vigentes na sociedade, elaboradas por grupos que detêm o controle das instituições e cujas atividades são predominantemente diretivas.

com o diferencial de flexibilidade que permitia aos alunos cursarem as disciplinas da licenciatura concomitantemente com as do bacharelado – enquanto o professor primário continuou a ser formado nas Escolas Normais. Concretamente, a prática adotada no Curso de Graduação em Pedagogia continuou ser “a de cursar as matérias da licenciatura e do bacharelado até a 3^a série, deixando a prática de ensino e a didática para a última série” (RANGEL, 2011, p. 25) (“esquema 3+1”), ao passo que fora fixado um currículo mínimo³³ para o Curso e ratificado a duração de quatro anos para sua integralização, “visando a formação de um profissional ao qual (o Parecer) se [...] (referia) vagamente e sem considerar a existência [...] de um campo de trabalho que o demandasse” (SILVA, 1999, p. 38). Desta forma, sofrendo alterações pouco significativas, como a distinção entre disciplinas optativas e obrigatórias, a estrutura curricular projetada para o Curso de Pedagogia manteve, conforme Saviani (2008, p. 42), um caráter difuso e generalista. No final da década de 1960, o regime militar introduziu modificações na política educacional do país. Em consonância às especificidades do novo cenário, demandante de profissionais treinados e instrumentalizados para o mercado de trabalho, o Curso de Graduação em Pedagogia, a partir do Parecer CFE nº 252/1969, passou a formar professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção (BRASIL, 2005).

Sobre as modificações advindas desta legislação, alguns autores dos trabalhos acadêmicos considerados nesta pesquisa, como Vieira (2012, p. 43), Melo (2012, p. 22), Rocha (2012, p. 30), Bueno (2011, p. 58) e Viana (2011, p. 127) realçam a estruturação do Curso de Pedagogia em habilitações, o fim da distinção (ao menos na lei) entre licenciatura e bacharelado e o direito dos pedagogos à docência no ensino primário (“quem pode o mais pode o menos”). Fiorin (2012, p. 43) e Luiz (2011, p. 33), por sua vez, destacam, com base em Brzezinski, o caráter fragmentário do Curso de Pedagogia fomentado pela divisão curricular em

³³ Vieira (2007, p. 8) pontua que o currículo mínimo estabelecido pelo Parecer CFE nº 251/1962 consistia em sete matérias para o bacharelado: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias a serem escolhidas pela IES. O estabelecimento de currículos mínimos, conforme a autora, “objetivava criar uma unidade básica de conteúdos nacionalmente, que auxiliasse em caso de transferência de alunos em todo território nacional”. Tal proposta causou manifestações contrárias por parte de educadores que entendiam ser o estabelecimento do currículo mínimo uma atitude autoritária que desconsiderava a diversidade nacional (VIEIRA, 2012, p. 41).

habilitações. Em contraponto, Oliveira (2011, p. 34), Santos (2011, p. 60) e Bernardo (2012, p. 62) aludem-se à interpretação de Libâneo e Pimenta (Santos cita de forma indireta), os quais entendem que o Parecer do CFE nº 252/69 promoveu um “avanço na definição da identidade do curso ao fixar com mais clareza os estudos teóricos necessários à formação do pedagogo e à explicitação das habilidades profissionais” (BERNARDO, 2012, p. 62).

Eis um importante indicativo da divergência de posicionamentos e das disputas por classificação que compõem o campo educacional: enquanto os estudiosos (Brzezinski, Scheibe, Aguiar e Freitas) ligados às associações de educadores, em especial à ANFOPE, defendem a base docente como pressuposto indispensável à formação do pedagogo e criticam o modelo das habilitações creditando-lhe à introdução da divisão técnica do trabalho na escola (típica do modelo de produção capitalista), Libâneo (assim como Pimenta, Franco, Kuenzer e Rodrigues) reafirma a distinção entre docência e pedagogia e entende ser necessária a formação de pedagogos especialistas com funções distintas do professor. Ambas as visões foram largamente difundidas no campo educacional, seja pelas produções científicas (livros, artigos, pesquisas) – refinados mecanismos de convencimento e inculcação de estruturas de pensamento fundadoras de consensos sobre o sentido mundo social –, seja pelos discursos veiculados por grupos e entidades educacionais em manifestos tornados públicos e em eventos (congressos, encontros, simpósios) – canais de discussão e divulgação de ideias orientados para a demarcação de posições político-filosóficas e para a congregação de adeptos.

Retomando a história do Curso de Pedagogia, através do Parecer CFE nº 252/1969, a didática tornou-se disciplina obrigatória e integrante do núcleo comum do Curso, que passou a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o título de bacharel (CRUZ, 2008, p. 59). Tal decisão, conforme Vieira (2012, p. 44), apresentou-se como resultado da compreensão de que os portadores do diploma de Pedagogia deviam ser, em princípio, professores do Ensino Normal. Quanto à centralidade da docência exposta no Parecer, relata Cury (p. 10) que “o especialista poderia coexistir em todo e qualquer professor, desde que tivesse experiência de ensino em qualquer área de conteúdo”, ou seja, para que pudesse se graduar em uma das habilitações implementadas pelo Parecer CFE nº 252/1969, o pedagogo em formação deveria,

pois, comprovar experiência no magistério³⁴. Argumenta Fonseca (2008, p. 67-68) que a compreensão do princípio docente como estruturador da formação do especialista fundamenta-se na tradição que prevê a manutenção da escola como território privilegiado do professor.

Quanto ao magistério primário, prevaleceu, no Curso de Pedagogia, a premissa de “quem pode o mais pode o menos” (quem prepara o professor primário pode também assumir esta incumbência) (BRZEZINSKI, 2002), sem previsão, no entanto, de uma habilitação específica para este fim, bastando, unicamente, o cumprimento de estudos em cadeiras como Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau. Complementarmente, a Resolução CFE nº 2/1969, revalidou o currículo mínimo e a duração de quatro anos para o Curso de Pedagogia.

Para Brzezinski, contrária ao modelo de especialização, a regulamentação de 1969 para o Curso de Pedagogia, enquadrada na lógica formal da tendência tecnicista da educação, “conduziu à excessiva fragmentação do curso” (2007, p. 238). De acordo com a estudiosa, as diversas habilitações previstas para a formação do pedagogo, sob a égide das teorias taylorista/fordista de organização do trabalho, fomentaram uma visão desintegradora do trabalho pedagógico, distinguindo as atividades docentes das não-docentes. Conseqüentemente, o Curso de Pedagogia limitou-se, na década de 1960, na acepção de Brzezinski (2011, p. 126), a treinar pedagogos, em atendimento a uma ideologia que buscava transpor para a organização escolar as relações particularizadas do trabalho produtivo. Fiorin (2012) e Luiz (2011), em correspondência às ideias apresentadas pela autora, acrescentam que a política educacional do período teve por intentos subordinar o sistema educacional aos imperativos do modelo econômico desenvolvimentista, “limitando a oferta de educação à demanda do sistema produtivo” (BRZEZINSKI, 1996, p. 65 apud FIORIN, 2012, p. 33), e reafirmar uma visão positivista e tecnicista da educação, regida por tendências do mercado baseadas na racionalidade, na eficiência e na eficácia (LUIZ, 2011, p. 40).

³⁴ De acordo com Brzezinski (2002, p. 75), a prática demonstrou a inviabilidade dessa condição e, aos poucos, as instituições passaram a reconhecer o estágio das disciplinas pedagógicas feito durante o curso como exercício do magistério.

Saviani (2008, p. 50 apud RANGEL, 2011, p. 27) assevera que a regulamentação supracitada, Parecer CFE nº 252/1969 e Resolução CFE nº 2/1969, encontra-se circunscrita a um contexto essencialmente mercadológico que, determinando a oferta de habilitações no Curso de Graduação em Pedagogia, “pretendeu superar o caráter generalista, que fomentava a identificação do pedagogo como ‘especialista em generalidades’ ou ‘especialista em coisa nenhuma’”. Entretanto, continuou-se formando, no mesmo curso, “o generalista pela parte comum do currículo e o especialista pela parte diversificada, com funções pouco precisas e para um mercado de trabalho indeterminado”. O entendimento de Saviani (2008) quanto às consequências das normatizações da década de 1960 para o Curso de Pedagogia, quais sejam, a descaracterização e esvaziamento do curso e a prevalência de uma “concepção produtivista de educação” fundamentada na racionalidade técnica³⁵, é também endossado nos trabalhos acadêmicos em pauta.

Severo (2012, p. 78) pontua, por exemplo, que dentre os aspectos problemáticos da organização do curso através da reforma de 1969 estão “[...] a redução da ideia de domínio pedagógico à instrumentalização técnica [...] (e) a ambivalência de um currículo que contém, contraditoriamente, duas perspectivas interpostas: o generalismo e o tecnicismo [...]”. Costa (2012, p. 27), compartilhando essa premissa, assinala que a fragmentação na formação do pedagogo pós 1969 derivou “das duas partes incoerentes de conteúdos, representadas por tendências opostas de educação, sendo uma generalista e outra tecnicista”; já Fiorin (2012, p. 39) chama a atenção para o primado da racionalidade técnica e o direcionamento da educação

³⁵ Segundo Andrade et al (2004), o modelo da racionalidade técnica marcou a história da formação de professores no Brasil. O princípio da racionalidade técnica pauta-se na associação da atividade docente à “aplicação de técnicas cientificamente fundamentadas”. Sob essa ótica, cabe ao professor enfrentar os problemas decorrentes da prática “por meio da aplicação de conhecimentos produzidos no campo da pesquisa científica [...] sem questionamentos de prescrições acerca do ‘que’ – a ciência – e do ‘como’ – a técnica – ensinar” (p. 12). Assim, a compreensão de prática, neste modelo, relaciona-se à aplicação de saberes científicos e técnicas, a qualquer tempo e em qualquer contexto, apartando o professor da dimensão reflexiva e crítica. Na década de 1990, Andrade et al (ibid.) salientam a ascensão, no cenário brasileiro, de um outro modelo formativo baseado, então, na racionalidade prática, na qual o professor “deixa de ser um técnico aplicador de teorias para se transformar em um profissional praticante, cuja inquietude se apascenta no eufemismo de ‘prático-reflexivo’” (p. 13). Nesta perspectiva, há um fortalecimento da prática e dos “saberes da experiência” (nas legislações educacionais a partir dos anos 1990, por exemplo, pode ser observado um significativo aumento da carga horária de prática nos cursos de licenciatura), ao passo em que ocorre um esvaziamento do “papel dos conhecimentos científicos na formação inicial docente, deixando [-se] de reconhecer a importância dos conhecimentos científicos e acadêmicos de referência” (p. 17).

para a produtividade durante a década de 1960, e Rocha (2012, p. 31), citando Saviani (2008), afirma que, após as deliberações de 1969, o “curso de pedagogia continuou com sua dicotomia” e se descaracterizou ao ser subordinado a uma lógica mercadológica.

A regulamentação sancionada em 1969 para o Curso de Pedagogia vigorou para além da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 1996), sendo formalmente alterada apenas em 2006, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Mais uma vez, é possível perceber que as categorias elaboradas pelos estudiosos conhecidos como “referências obrigatórias” na abordagem sobre o Curso de Pedagogia são retratadas nas pesquisas acadêmicas, impõem-se simbolicamente e configuram-se como determinantes (e eficazes) na produção (e reprodução) de interpretações sobre a formação do pedagogo. É importante salientar que as conceituações dos grupos e dos intelectuais sobre o Curso de Pedagogia, evidenciadas em expressões como “generalista-especialista” e “base docente”, dissimulam legados ideológicos, cuja conservação é garantida porquanto esses educadores acionam seus capitais simbólicos e utilizam suas competências linguísticas para atrair novos aderentes.

A crítica aos Institutos Superiores de Educação (ISEs), amplamente propagada na literatura, é outra temática entrecortada pela imposição simbólica de uma dada visão; objetivamente, esta visão relaciona-se à afirmação das Faculdades e Centros de Educação como locus privilegiado da formação de docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental³⁶. Sobre os ISEs, os autores utilizados como referências nos trabalhos acadêmicos supracitados são unânimes em afirmar a falta de legitimidade acadêmica dessas instituições; no entanto, não desconsideram a ameaça que os ISEs provocaram ao Curso de Pedagogia no que

³⁶ Em 1999, o Governo assinou o Decreto-lei nº 3.276/99, segundo o qual a formação em nível superior de professores para “atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, (deveria fazer-se) [...] exclusivamente em cursos normais superiores”. Alguns educadores consideraram que o ato governamental decretava, conseqüentemente, o fim dos Cursos de Pedagogia e do Magistério de nível médio como formadores de docentes. A pressão dos grupos de educadores para retirar a exclusividade, levou à mudança do termo *exclusivamente* por *preferencialmente* (RANGEL, 2011).

tange aos atrativos de uma formação mais rápida e à possível exclusividade no preparo de docentes para as etapas iniciais da Educação Básica (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

Considerada como uma das principais marcas da reestruturação do sistema educacional promovida pela LDBEN 1996, a proposição dos Institutos Superiores de Educação como novo *locus* da formação docente, fez retomar as discussões em torno da formação universitária (e não universitária) dos profissionais da educação. Ao introduzir os ISEs como outros possíveis locais de formação do professorado atuante na Educação Básica, prever a formação de docentes através do Curso Normal Superior e admitir a formação de profissionais não docentes para a Educação Básica na pós-graduação, a LDBEN 1996 reacendeu especulações quanto ao papel dos Institutos e das Faculdades de Educação na formação de docentes e especialistas e à extinção do Curso de Pedagogia no país (COSTA, 2012, p. 27), já que, segundo os educadores que não concordavam com a proposta de implantação de novos locais para a formação de docentes e pedagogos, poderiam os ISEs fazer tudo o que os Cursos de Pedagogia fazem de forma mais barata e aligeirada (SAVIANI, 2005, p. 24).

É oportuno elucidar que o Substitutivo ao Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentado por Darcy Ribeiro, que resultou na LDBEN de 1996, no que se refere aos Institutos Superiores de Educação, tem inspiração e expressão na perspectiva anisiana de educação, especialmente, no que diz respeito ao ensino integral e à formação superior do magistério (RANGEL, 2011, p. 31). Entretanto, apesar da repisada aderência desta perspectiva no campo educacional, o discurso de Darcy Ribeiro não alcançou a ressonância desejada entre os educadores. O fato de não transitar com “desenvoltura no campo da educação e ter suas ideias contestadas, pode ser entendido pelo fato desse educador representar o último pilar da política de educação empreendida por Anísio Teixeira” (ibid., p. 35). No mundo acadêmico, os intelectuais que seguiam a liderança de Saviani viam, nos ideais educacionais anisianos, óbices a serem suplantados, frente à propositura da teoria da “Curvatura da Vara”,³⁷ uma teoria que se baseia na premissa de que o dominado

³⁷ Saviani apropria-se da filosofia enunciada por Lênin que, ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais, respondeu o seguinte: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e

não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Com a teoria da “Curvatura da Vara”, o que Saviani intenta é desqualificar o movimento escolanovista e o pragmatismo deweyano dos métodos centrados na experiência e no aluno, e valorizar a assimilação de conteúdos e o desenvolvimento de fórmulas disciplinares e procedimentais enquanto mecanismos de instrumentalização e libertação das classes populares. A criação dos Institutos Superiores, na medida em que reanimava um projeto de formação conclamado nas décadas anteriores por Anísio Teixeira, constituía-se ameaça aos propósitos da “Curvatura da Vara” (ibid., p. 35). De todo modo, na correlação de forças entre os grupos em disputa pela definição do *lócus* e do perfil profissional docente, manifestadas no processo de formatação da LDBEN 1996, as propostas de Darcy Ribeiro alcançaram legitimidade devido à sua intensa e desembaraçada atuação no campo político.

Cumprir dizer que a alternativa de formação docente nos Institutos Superiores de Educação mobilizou, na época da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, discussões e manifestações contrárias aos ISEs em todo o país.

Na literatura sobre o Curso de Pedagogia, as críticas aos ISEs e ao Curso Normal Superior, como assinalado, foram sedimentadas. As educadoras Kuenzer, Rodrigues, Freitas, Silva, Scheibe e Aguiar posicionaram-se contrárias à implantação de um novo *locus* formador de docentes por entenderem que a possibilidade de formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos Institutos Superiores de Educação representava uma superposição frágil e aligeirada ao que já se realizava nos Cursos de Pedagogia das Universidades e Faculdades de Educação. De acordo com Acácia Zeneida Kuenzer e Marli de Fátima Rodrigues (2007, p. 263), a consequência da equivalência dos Cursos Normais Superiores aos Cursos de Pedagogia estaria na “formação de profissionais com diferentes níveis de qualificação [...] (fazendo) juz à mesma certificação”, cabendo ao mercado, nesse sentido, proceder à seleção mediante

suas demandas e necessidades – o que, na visão das autoras, terminaria fragilizando a profissionalização docente³⁸.

Tratando dessa questão, Helena Costa Lopes de Freitas (1999) designa os Institutos Superiores de Educação como instituições de caráter técnico-profissional com forte tendência ao “aligeiramento da formação [...], (devido ao) rebaixamento das exigências e das condições” formativas que abrange, entre outros fatores, a ênfase em uma formação prática desvinculada da pesquisa e da produção de conhecimento. Para Freitas, o fortalecimento dos ISEs enquanto *lócus* de formação do professor das primeiras etapas da Educação Básica configurou-se como uma estratégia adotada pelo governo brasileiro face às exigências dos organismos internacionais, orientada tanto para a adequação das instituições formadoras e dos conteúdos à reforma da educação básica e sua aplicação na sala de aula – que incluía o enxugamento de gastos públicos com educação, a massificação e o caráter de capacitação pedagógica na formação de professores, o individualismo e a responsabilidade pessoal no processo formativo –, como para a desarticulação das faculdades e centros de educação enquanto instituições geradoras de novas ideias que contestam e fazem críticas às políticas educacionais. É o que pensa Silva (2002) ao prever a produção, no Curso Normal Superior, de “profissionais menos críticos e questionadores, alheios à dinâmica da pesquisa e do debate acadêmico”. Tais proposições reverberaram nos trabalhos científicos de Rocha (2012), Viana (2011), Luiz (2011), Costa (2012) e Bueno (2011).

Rocha (2012, p. 33) e Bueno (2012, p. 83) reproduzem o entendimento de Freitas (1999) quanto à designação do Curso Normal Superior como um curso de caráter técnico-profissionalizante eminentemente prático³⁹, que desqualifica e banaliza o

³⁸ Menga Lüdke (2013, p. 119-120), apoiando-se na análise de Maurice Tardif sobre a profissionalização docente, aponta alguns aspectos inerentes ao magistério que denotam a sua distância à adequação plena da noção corrente de profissão, dentre os quais: o frágil reconhecimento do trabalho do professor como domínio exclusivo deste grupo, que acarreta vulnerabilidades e oscilações ameaçadoras ao seu caráter profissional; a falta de clareza sobre o saber específico do trabalho docente, posto que não há um recorte epistemológico bem definido da educação, sujeita a influências de diversas ciências; e a variedade de vias para a preparação dos professores com diferenças de níveis e qualidade (Curso Normal de nível médio, Curso Normal Superior, Curso de Pedagogia, etc), o que redundava numa composição muito desigual do professorado.

³⁹ É oportuno sublinhar que esses argumentos se chocam com o pensamento social do autor do Substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases, Darcy Ribeiro. Desde 1983, quando foi eleito vice-governador do Estado do Rio de Janeiro e assumiu a coordenação do projeto de educação do

rigor científico do ensino superior e representa o cumprimento às lições emanadas pelos organismos internacionais. Em complementariedade, Luiz (2011) acentua que a criação do ISEs ocasionou uma variedade de configurações formativas e provocou a descaracterização da finalidade do Curso de Pedagogia, além de ter reascendido o receio de extinção do Curso de Pedagogia no país⁴⁰ (VIANA, 2011; COSTA, 2012).

O discurso contrário aos ISEs espalhou-se na produção acadêmica do campo como um continuum e contribuiu para a criação da *crença coletiva*, isto é, para o “*desconhecimento coletivo* do arbitrário de criação de valor [...] (por um) determinado uso das palavras” (BOURDIEU, 2004b, p. 161), em sua fragilidade institucional e instrucional. As teorizações produzidas sobre o Curso de Pedagogia aliadas à repetição de discursos pedagógicos, intensificaram-se, sobretudo, após a LDBEN de 1996, um período fortes discussões sobre os rumos deste Curso.

2.1.3 A cientificidade da Pedagogia, a centralidade da docência e as Diretrizes Curriculares Nacionais: o pedagogo em questão

Uma década após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Resolução CNE/CP n.º. 1/2006 definiu novas diretrizes formativas para o pedagogo, sem deixar de revelar as contradições, as disputas e as polêmicas construídas e repisadas ao longo da história do Curso no Brasil. Duas celeumas seculares reiteradas pelos trabalhos acadêmicos ao tratarem das DCNs de 2006

Governo Brizola, Darcy Ribeiro montou uma equipe para reorganizar o Ensino Normal no Rio de Janeiro. Darcy não somente retoma a discussão em torno das ideias de Anísio Teixeira como traz para o Rio de Janeiro a discussão sobre a formação do professor que se realizava então na América Latina. Consultando o arquivo Darcy Ribeiro pode-se perceber, nos registros documentais que ele guardou – principalmente os relatórios de pesquisas realizadas no Rio de Janeiro –, que não se tratava de um projeto de “caráter técnico-profissionalizante eminentemente prático, que desqualifica e banaliza o rigor científico do ensino superior e representa o cumprimento às lições emanadas pelos organismos internacionais” (DAMASCENO, 2014).

⁴⁰ Em 2006, a Resolução CNE/CP n.º. 1, através do artigo 11, contrariando os grupos de educadores que defendiam a formação universitária para o professor da Educação Básica e os intelectuais que se posicionavam favoráveis à formação especializada para o pedagogo, autorizou a transformação do Curso Normal Superior em Curso de Pedagogia, bastando aos ISEs interessados na mudança, elaborarem e protocolarem um novo projeto pedagógico de curso. Para Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 263), a possibilidade dos Cursos Normais Superiores ascenderem ao *status* de Cursos de Pedagogia apresentou-se como uma solução à pouca aceitação do Curso Normal Superior e, estrategicamente, acabou fortalecendo o Curso Pedagogia enquanto espaço privilegiado de formação do pedagogo-docente.

relacionam-se à significação epistemológica da pedagogia (estatuto de cientificidade) e à posição ocupada pela docência, já que, através da Resolução CNE/CP nº. 1, a docência afirma-se oficialmente como a base do Curso de Pedagogia.

As questões relativas à definição de um estatuto epistemológico para a Pedagogia não são um consenso entre os teóricos da educação. Severo (2012, p. 70) assinala que os principais pontos de conflito em torno da definição da concepção de Pedagogia são “a falta de clareza na delimitação do seu objeto de estudo, da sua especificidade metodológica e da relação que mantém com os outros campos científicos que se voltam à educação”. Há uma tendência, como indica Cruz (2008), em pensar a pedagogia ou como um campo de saber ligado, exclusivamente, às ações e à experiência, o que a destitui de capacidade reflexivo-teórica, acentua a dicotomização da relação teoria-prática e a aproxima de uma arte, ou como um discurso prescritivo, o que contribui para distanciar o conhecimento pedagógico de sua possível natureza científica.

Conforme Saviani (2007), o conceito de Pedagogia delineou-se, inicialmente, através de uma dupla referência: de um lado, estritamente ligado à filosofia, desenvolvendo-se como uma reflexão sobre a finalidade ética que guia a ação educativa, e de outro, relacionado à ideia grega de paidéia, estabelecendo-se como a formação da criança para a vida. A partir do século XVII, Saviani (2007) aponta que esses dois aspectos tenderam a se unificar: primeiro, num sistema pedagógico em que a finalidade da educação constituía a base para a definição dos meios compendiados na didática, entendida como “a arte de ensinar tudo a todos”; depois, num sistema em que os fins da educação deveriam ser elaborados com base na ética, e os meios educacionais, apoiados na psicologia. Já na segunda metade do século XIX, Franco; Libâneo; Pimenta (2011) asseveram que, na França e nos países de língua inglesa, estudiosos se engajaram em afirmar a cientificidade da educação, lançando mão do entendimento de que os fatos humanos poderiam ser investigados à luz do paradigma positivista.

“No âmbito do positivismo, a pedagogia foi, na origem, assimilada à prática educativa” (SAVIANI, 2007, p. 101). Tal é o entendimento de Durkheim. Na obra

Educação e Sociologia, Durkheim (2011) apresenta três sentidos para a pedagogia: pedagogia como arte significando prática pura, pedagogia como reflexão sobre a ação e pedagogia como doutrina educativa (FABRE, 2004). Dessas três formas de interpretação da pedagogia, Durkheim atém-se ao segundo nível, apresentando a pedagogia como uma teoria prática, ou seja, uma teoria praxiológica orientada à reflexão e ao melhoramento da ação educativa. Nesta perspectiva, a pedagogia não estuda cientificamente os sistemas de educação, apenas reflete sobre eles para orientar a ação do educador e inspirar-lhe uma visão teórica (ibid., p. 69); por isso, seu papel é esclarecer as práticas educacionais determinando o que deve ser, ao invés de explicar ou descrever o fenômeno educativo (atribuições de outras ciências como a sociologia e a psicologia). A pedagogia em Durkheim se difere, pois, da ciência da educação: está entre a arte e a reflexão, entre uma prática pura e uma combinação de ideias que dirigem a ação do educador. Sob essa ótica, a pedagogia não constrói para si uma autonomia científica e fica submetida a outros campos de saber, fica restrita como objeto de outras ciências empíricas que, em conjunto, firmam-se como sua base teórica e anunciam-se como ciências da educação (CRUZ, 2008). Foi em meados do século XX, segundo entende Saviani (2007), que “a pedagogia enveredou por um caminho de autonomia científica”.

De acordo com Saviani (2007, p. 102), “em sua trajetória multissecular, a característica mais saliente da pedagogia pode ser identificada na relação teoria-prática”. Ao longo de décadas, alguns críticos se dividiram entre o entendimento da prática como valorativamente inferior e o entendimento da prática como valorativamente superior, comparada à teoria. Saviani (ibid., p. 103) aponta que essa distinção revela duas grandes tendências em torno das quais se agrupam as concepções de educação: de um lado as concepções pedagógicas ligadas à pedagogia tradicional, dominante até o final do século XIX, na qual a ênfase se dirigia aos métodos de ensino (“como ensinar”) com base em fundamentos filosóficos e didáticos, e de outro, as concepções oriundas da pedagogia nova, propagada no início do século XX, voltada para os métodos de aprendizagem (“como aprender”) com aporte nos fundamentos psicológicos da educação. Nesse sentido, teoria e prática são histórica e ideologicamente construídas de forma dissociada, ao passo que, consideradas partes indissociáveis da pedagogia, constituem-se “paradoxalmente no próprio dilema pedagógico” (CRUZ, 2008, p.

169). A superação desse dilema, em Saviani (2007), encontra-se na formulação de uma nova concepção pedagógica, na qual, teoria e prática encontram-se articuladas em uma unidade compreensiva⁴¹.

Viana (2011, p. 114), em sua dissertação sobre “a relação teoria e prática na formação do licenciado em Pedagogia”, sinaliza que ao se instituir o Curso de Pedagogia no Brasil, divulgou-se, no espaço acadêmico de formação para o magistério, a importância da prática⁴² desarticulada da produção científica e da apropriação da teoria, o que impactou, diretamente, na estruturação curricular do Curso.

Como ponderam Franco, Libâneo e Pimenta (2011), no Brasil, as concepções sobre educação são provenientes de diversas tradições epistemológicas; por conseguinte, os significados sobre o fenômeno educativo pelas instituições formadoras compreendem desde a Pedagogia geral, até a Pedagogia como Ciência da Educação ou Ciências da Educação. Afirmam Franco, Libâneo e Pimenta (2011) que na década de 1980⁴³, o predomínio do entendimento de Pedagogia como ciência da

⁴¹ Saviani (2007) apresenta o dilema teoria-prática como insolúvel dentro do âmbito das tendências pedagógicas tradicional e renovadora e, a partir da indicação das contradições dessas tendências, propõe uma nova formulação teórica tendo em vista a superação do dilema: a pedagogia histórico-crítica, inspirada na proposta de escola unitária gramsciana que, conforme Soares, encontrava-se orientada, basicamente, para uma educação que proporcionasse, às classes subalternas, a obtenção de qualificações técnicas e a aquisição de uma sólida formação, no sentido de ampliar sua esfera de participação no governo da sociedade. Saviani posiciona-se, então, como um crítico das outras tendências pedagógicas, principalmente, da Escola Nova (vide a teoria da Curvatura da Vara), centrando sua argumentação na defesa da história enquanto eixo da organização dos conteúdos curriculares. Quanto à Pedagogia, entende que a identidade do pedagogo deve ter como base a formação do educador e que a pedagogia deve estruturar-se num corpo consistente de conhecimentos, tendo a prática educativa como ponto de partida e de chegada (ibid.).

⁴² Vale observar que os termos teoria e prática e “esquema 3+1” são retraduzidos nos trabalhos acadêmicos esquadrinhados (teses e dissertações) como realidades orgânicas da formação do pedagogo, isto é, como realidades estabelecidas, não havendo problematização ou questionamento sobre seus fundamentos.

⁴³ Laélia Portela Moreira (2010), em sua pesquisa sobre o estatuto da pedagogia como área de conhecimento, assevera que as discussões em torno do estatuto de cientificidade da pedagogia despontaram no Brasil em meados da década de 1950, com a constituição do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), cujo principal idealizador foi Anísio Teixeira. O objetivo do CBPE era “possibilitar a reconstrução da educação em bases científicas por meio de ampla reforma educacional e da colaboração entre cientistas sociais e educadores” (MOREIRA, 2010, p. 89). Diz Moreira (ibid., p. 89) que a concepção de educação que sustentava a proposta do CBPE pautava-se tanto na noção de arte científica quanto na ideia de ciência aplicada. A educação entendida como arte, arte prática e científica baseada em métodos e conhecimentos advindos das ciências sociais (ou ciências-fonte), negava a possibilidade de autonomia do campo educacional: a “impossibilidade de uma ciência da educação autônoma dar-se-ia menos pela hegemonia de qualquer das ciências-fonte, do que pelo caráter de arte da educação” – a ideia era, não de subordinação da pedagogia, mas de

educação modificou-se com a introdução do pensamento marxista no campo educacional, associada à incorporação da teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron, que teceu críticas à Pedagogia, evidenciando seu papel como agente de reprodução das desigualdades sociais no ambiente escolar⁴⁴. Em pouco tempo, essa formulação perdeu espaço para estudos pedagógicos sobre a docência, cujo mote centrava-se na ideia de que a base da formação de todo educador é a docência.

Como previamente mencionado, a ideia da docência como base da formação dos profissionais da educação, ainda que possa ter se originado na década de 1940 como analisa Fonseca (2008), ganha relevo na década de 1970 no discurso da ANFOPE, cujo gérmen de mobilização encontra-se no movimento pró-formação do educador. Foi mediante o conjunto de indicações normativas elaborado pelo conselheiro Valnir Chagas, com o objetivo de reestruturar os cursos superiores de formação do magistério a nível nacional e redefinir o papel da Faculdade de Educação, que o movimento pró-formação do educador corporificou-se. Algumas indicações, como a de n.º. 70/1975, que pretendia “formar o especialista no professor”, deslocando a formação do pedagogo para a pós-graduação e, com isso, propugnando a extinção do Curso de Graduação em Pedagogia, tal como previa o Parecer CFE n.º. 251/1962, chegou a ser homologada pelo Ministério de Educação e Cultura, sendo sustada e devolvida ao CFE em 1976 (CRUZ, 2008, p. 60). Nesse ínterim, professores, instituições universitárias e organismos governamentais começaram um movimento em prol da reformulação do Curso de Pedagogia e de maior participação nos debates sobre a formação docente (ibid., p. 61).

Nos anos 1980, a criação do Comitê Pró-Formação do Educador, posteriormente transformado em Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores

transformação, através da ação pedagógica, dos conhecimentos produzidos pelas ciências sociais em conhecimentos pedagógicos. Segundo Moreira (ibid., p. 94), no final dos anos 1970, as ciências da educação passaram a “hegemonizar o campo teórico da Pedagogia entre nós”; já na década seguinte, ganham espaço as análises de cunho macrossocial dos fenômenos educacionais nas quais o foco dos debates passou a ser o caráter transformador ou conservador da educação escolar.

⁴⁴ Segundo Bourdieu e Passeron (1992), a ação pedagógica reproduz a cultura dominante e as relações de poder de um determinado grupo social; por isso, o ensino, encarnado na ação pedagógica, tende a assegurar o monopólio da violência simbólica legítima. Assim, a ação pedagógica é violência simbólica, na medida em que impõe e inculca um arbitrário cultural de modo também arbitrário, por meio da educação.

(ANFOPE), figurou-se como decisiva aos desdobramentos envolvendo o Curso de Pedagogia. A concepção de “base comum nacional na formação dos profissionais da educação”, a ideia da “docência como base da formação do educador” (ibid., p. 61) e o entendimento de que o Curso de Pedagogia é, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado, posto que forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas educativas, foram os principais argumentos defendidos pela Associação.

Segundo Libâneo (2006b), a tese que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”, apóia-se na sociologia. A visão sociologizante, fundamentada na crítica à divisão técnica do trabalho na escola, levava ao entendimento que a formação no Curso de Pedagogia estava “fragmentada”, pois prepararia para o mercado dois tipos distintos de profissionais: pedagogos que planejam e pensam, de um lado, e professores que apenas executam, de outro. Em decorrência, a partir dessa crítica, determinou-se como palavra de ordem, já nas décadas de 1980 e 1990, a eliminação da divisão do trabalho na escola e a transformação de seus membros em professores, tendo em vista a democratização do processo de trabalho escolar (RANGEL, 2011, p. 28). Nas palavras de Libâneo (2006b), “[...] Foi natural, daí, chegar à tese da docência como base do currículo de formação dos educadores, tese essa que se difundiu pelo país, bem como a supressão das habilitações [...]”. Em contraposição à difusão do lema da ANFOPE, Libâneo (2006a) argumenta que os elementos presentes nas relações capitalistas de produção não incidem direta e igualmente na escola, posto que sua natureza é imaterial, e que, dadas as condições de funcionamento da escola, a divisão técnica do trabalho tende a ser uma necessidade, pois um especialista profissionalmente preparado contribui para o enfrentamento das desigualdades produzidas pela escola (fracasso escolar, práticas de exclusão social, etc).

De todo modo, a ressonância dos ideais promovidos pela ANFOPE fez com que prevalecesse, entre as universidades e faculdades de educação, a tendência de organizar o Curso de Pedagogia em torno de habilitações voltadas para a docência, com destaque para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa, segundo Scheibe e Durli (2011), tendo incorporado a proposta de formação de

professores para a Educação Infantil, foi a identidade que obteve hegemonia nas DCNs aprovadas em 2006, concorrendo com outras perspectivas referentes ao estudo científico da educação e às possibilidades de organização do conhecimento pedagógico.

Tais perspectivas, adversas ao eixo da docência como estruturante do processo de formação do pedagogo, foram abordadas pelos educadores Maria Amélia Santoro Franco, José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta (2007), três estudiosos signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros, e podem ser assim resumidas: pedagogia como única ciência da educação; ciência da educação com a supressão do termo pedagogia; ciências da educação com a exclusão da pedagogia; e ciências da educação com a inclusão da pedagogia. A primeira posição defende a unicidade da ciência pedagógica, estabelecendo a pedagogia como a única ciência da educação, sendo as demais ciências, “auxiliares”; a segunda posição refere-se ao estudo científico da educação como “ciência da educação” no singular, sem menção ao termo pedagogia; já na terceira concepção, a educação é objeto de um estudo conjunto de ciências e, na quarta, a pedagogia é entendida como uma das ciências da educação, tendo sua autonomia epistemológica preservada. Esta última concepção é defendida por Franco, Libâneo e Pimenta, a partir do entendimento da pedagogia enquanto um campo de estudos e de reflexões sobre a prática educativa, com identidade e problemáticas próprias (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Segundo Durlin (2007, p. 94), se na perspectiva da ANFOPE, o pedagogo é um professor com possibilidades de atuação no magistério, na gestão e na pesquisa educacional, na perspectiva de Libâneo, o pedagogo é o cientista da educação que poderá, através de outro percurso formativo, formar-se professor. Ao primeiro posicionamento, caberia o ônus de reduzir a pedagogia à docência e colaborar contraditoriamente com o fenômeno do alargamento das funções docentes; ao segundo, o ônus de retomar dicotomias presentes na história do Curso de Pedagogia. De uma forma ou de outra, ambos os posicionamentos espraiaram-se nas produções acadêmicas sobre o Curso de Pedagogia, transmudando-se em discursos de autoridade com alto grau de aderência e cumplicidade por parte de educadores e pesquisadores interessados nos encaminhamentos da formação do pedagogo.

Para Goodson (1999, p. 28), estudioso da teoria e da história do currículo, as lutas pela definição de um currículo envolvem “prioridades sociopolíticas e (um) discurso de ordem intelectual”. Esse discurso relaciona-se à pretensão de nomeação do mundo pelos agentes sociais. De acordo com Bourdieu (1998), a nomeação contribui para a estruturação do mundo social na medida em que o discurso e as formas estereotipadas ou rituais de expressão “se configuram como programas de percepção dotados de eficácia simbólica de construção da realidade”. É nesse contexto que os agentes e grupos “melhor posicionados” buscam garantir para si uma autoridade linguística e discursiva que legitime suas concepções, pois a especificidade do discurso de autoridade reside não somente na sua compreensão, mas, principalmente, no seu reconhecimento enquanto discurso hegemônico – sendo um dos efeitos desse reconhecimento, a dominação simbólica no campo (BOURDIEU, 1998, p. 91 apud RANGEL, 2011, p. 83). No que se refere ao Curso de Pedagogia, os grupos e as entidades educacionais bem como os intelectuais da área (sendo grande parte desses intelectuais membros e representantes de associações corporativas), lançando mão do poder político relativo à ocupação de posições estratégicas no campo (cargos, nomeações e representações) e ao controle dos meios de produção e reprodução de discursos (manifestos, prêmios e publicações), pleitearam a consagração de seus aparatos conceituais (docente, especialista, etc) nas deliberações (documentos formais e legislações) referentes à formação do pedagogo.

A configuração do campo educacional referente ao Curso de Pedagogia delineou-se, pois, em meio a disputas políticas entre grupos de educadores em prol da garantia, pela imposição jurídica, de um determinado perfil profissional para o pedagogo. Importa repisar que tais disputas, voltadas à reprodução, oficialização e institucionalização de determinadas ideias (e ideologias), envolvem dois elementos fundamentais à retroalimentação do corporativismo⁴⁵ do campo supracitados: a

⁴⁵ Corporativismo entendido como o movimento em prol do fortalecimento do “espírito de corpo” de um dado agrupamento profissional, isto é, uma doutrina que objetiva garantir os interesses de categorias funcionais, definir seu espectro de atuação / especialização e reforçar seus elementos de distinção com relação a outras categorias no mercado (profissionalização, conhecimentos e competências). O corporativismo sustenta-se através das associações de classe e dos sindicatos, em seus discursos e ações, e, também, das relações de poder que corroboram o escopo do grupo profissional. Ao analisar o Serviço Social no Brasil sob a ótica da sociologia das profissões, Dayse de

ocupação de posições (poder) e a afirmação de discursos (crença). De acordo com Evangelista (2005),

trata-se de um terreno de contendas conceituais no qual o vencedor [...] portará o direito supostamente legítimo de definir o que é o 'pedagogo' no Brasil, hoje. [...] a grande disputa presente no debate [é] a formação de consciências.

Corroborando esta afirmação, pode-se depreender que o litígio entre os grupos orienta-se, fundamentalmente, para a definição normativa do pedagogo. Isto porque a legalização do capital simbólico confere a uma dada perspectiva um valor absoluto e universal (definição oficial), não circunscrito à relatividade inerente aos pontos de vista particulares (BOURDIEU, 1990, p. 164). Em um campo marcado por disputas simbólicas e dissensos epistemológicos traduzidos em contendas essencialmente políticas, a lei é entendida (e utilizada) como um mecanismo de legitimação de princípios de visão e de divisão do mundo social – aspecto cognitivo da luta política relativo à criação de categorias de percepção, em que pese o papel do Estado na formação e imposição de estruturas cognitivas a serem partilhadas pelos indivíduos –; de produção de zonas de consenso e controle ajustadas a posições específicas dentro do campo, mesmo que, em alguns casos, o consenso seja apenas aparente – haja vista as tensões e impasses circundantes –; e de autenticação de ideologias e representações que contribuem para amalgamar sentidos de realidade.

Segundo Bourdieu (2001, p. 227), a forma por excelência do “poder simbólico [...] socialmente instituído e oficialmente reconhecido é a autoridade jurídica, sendo o direito a objetivação da visão dominante reconhecida como legítima, [...] da orto-

Paula Marques Silva declara que, frente à complexidade do mercado de trabalho contemporâneo, em que há um aumento da competitividade e o surgimento de novas ocupações, “[...] as corporações profissionais têm um papel e um lugar assegurados [...]” (2003, p. 6). Quanto ao delineamento das categorias profissionais, completa a autora que a “argumentação da exclusividade cognitiva é uma característica básica para a formação do núcleo profissional. Mas mesmo a universidade assumindo um papel fundamental para o credenciamento com base no argumento técnico-científico, sua estruturação não é independente do mercado de trabalho, tampouco da ação dos organismos corporativos. [...] A maior ou menor dependência do mercado define o peso da *expertise* na balança do poder e do prestígio profissional” (ibid., p. 14). Com relação ao Curso de Pedagogia, analisando-se sua história e todas as questões a ela relacionadas, pode-se inferir que a profissionalização do pedagogo, numa perspectiva mais abrangente, tal qual referendada nas DCNs de 2006, deveu-se ao atendimento de demandas do mercado (criação de novos postos de trabalho) e à pressão dos grupos de educadores quanto à defesa de uma atuação multidimensional do pedagogo (criação de demandas para o mercado refletidas, entre outros, nos concursos públicos para escolas, empresas, hospitais e instituições não escolares). Ambos os movimentos (mercado e grupos de pressão) acabaram autenticando nichos de atuação do pedagogo em diferentes áreas.

doxia, garantida pelo Estado”. Nesse sentido, no que se refere aos embates entre entidades educacionais e grupos de educadores pela deliberação de um determinado perfil profissional para o Curso de Pedagogia, pode-se dizer que os aparatos legais foram / são vislumbrados como credenciais, ou melhor, vias de efetivação de princípios balizadores do mundo social tornados oficiais pela chancela do Estado, detentor do “monopólio da nomeação oficial” e fundador de um “conformismo lógico-moral” que se faz consenso na sociedade (id., 2014, p. 229-230).

No ano de 2005, após um longo período de negociações, em que se assistiu a composição de comissões pelo Ministério da Educação, tendo em vista a reformulação dos cursos de Pedagogia⁴⁶, e a realização de diversos encontros e seminários promovidos por grupos e entidades educacionais, voltados à produção e publicação de documentos, manifestos e discursos a favor de novas perspectivas de formação para os pedagogos, o CNE divulgou o Parecer CNE/CP n°. 05/2005, revisado pelo Parecer CNE/CP n°. 03/2006 e homologado na Resolução CNE/CP n°. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, então vigentes.

Conforme Durlí (2007, p. 199), o processo de gestação das Diretrizes Curriculares Nacionais esteve pautado em antagonismos de concepções de educação e de formação profissional, mediante os quais procurava-se responder a três questões presentes em grande parte das definições do Curso de Pedagogia, a saber: “(i) qual a função do Curso de Pedagogia? (ii) como organizar o Curso de Pedagogia? (iii) quem é o pedagogo?”. Os trabalhos acadêmicos analisados indicam um cenário de disputas de concepções e correlação de forças em torno das DCNs de 2006 (SEVERO, 2012, p. 91; VIEIRA, 2012, p. 55; BERNARDO, 2012, p. 67; MORAES,

⁴⁶ Em 1998, a Secretaria de Educação Superior do MEC designou membros da comunidade acadêmica para a Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia (CEEP), cuja principal atribuição consistia em analisar propostas advindas de vários pontos do país a fim de prescrever novas linhas de ação para a formação do pedagogo. Nos anos 2000, a CEEP foi recomposta e as discussões empreendidas nos anos anteriores foram ratificadas. Em 2002, o CNE constituiu uma Comissão Bicameral, composta por conselheiros das Câmaras de Educação Superior e Básica, com o intuito de estabelecer e aprovar diretrizes para a formação de professores da Educação Básica e para o curso de graduação em Pedagogia. A Comissão Bicameral passou por processos de renovação nos anos subsequentes, fazendo-se presente em muitas das deliberações do Conselho Nacional de Educação.

2011, p. 25; OLIVEIRA, 2011, p. 62; LUIZ, 2011, p. 36). De fato, a análise da história do Curso e do contexto de definição das DCNs, permite inferir que a homologação da Resolução CNE/CP n.º. 1/2006 ocorreu mediante “interesses contraditórios e influências político-ideológicas diversas, mobilizadas pela sociedade civil⁴⁷, por intermédio de entidades educacionais, e pelo Estado, através do CNE” (RANGEL, 2011, p. 40).

As entidades educacionais e os grupos envolvidos nos debates pela reconfiguração do Curso de Pedagogia, basicamente, ANPEd, ANPAE, ANFOPE, FORUMDIR, CEDES, o grupo signatário do Manifesto de Educadores Brasileiros e o próprio CNE⁴⁸, intercalaram momentos de enfrentamentos e diálogos, atribuindo-se representantes autorizados dos educadores brasileiros. Por isso, ainda que a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia seja apresentada, pelo CNE, num tom de consenso, isto é, pressupostamente estruturada em interesses gerais, é verossímil considerar que “esse discurso funda-se em tensões, contradições e ambiguidades [...] que, em forma de disputas, trazem à baila ações e estratégias dos agentes” (ibid., p. 103). Estes agentes, estabelecendo-se como dominantes no campo, convertem seus interesses particulares em gerais, “dando a impressão de que se trata de um campo plácido, livre de dissensos” (ibid., p. 103).

A partir das teorizações de Bourdieu (2004a), o conceito de campo pode ser definido como “um microcosmo que extravasa a dimensão material e alcança a dimensão simbólica”. “Sujeito a pressões sociais externas” e, ao mesmo tempo, regido por leis específicas (“regras do jogo”), o campo revela “posições e representações definidas de acordo com a estrutura de distribuição do capital” (RANGEL, 2011, p. 20). Por conseguinte, um campo, na acepção bourdieusiana, dispõe de esquemas de

⁴⁷ Sociedade civil entendida a partir da matriz teórica gramsciana como “o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’” (GRAMSCI, 2001 apud RAMOS, 2005), formado por organizações responsáveis pela elaboração e difusão de ideologias (exemplos: sistema escolar, igrejas, sindicatos, partidos políticos, organizações profissionais, etc), isto é, por organismos sociais coletivos voluntários relativamente autônomos em face da sociedade política, mediante os quais, as classes buscam exercer a hegemonia através de consenso (MATOS, 2008 apud RANGEL, 2011, p. 40).

⁴⁸ Nos trabalhos acadêmicos há uma variação na indicação das entidades envolvidas no processo de negociação das DCNs de 2006. Vieira (2012), por exemplo, não se refere à ANPED, já Costa (2012), não cita a ANPAE.

classificação e de identificação que determinam a coexistência de dominados e dominantes (e possíveis frações), ambos responsáveis pela mobilização da energia social do campo e pela “produção (ou reprodução) da crença coletiva do valor de bens materiais ou simbólicos”. Estas relações de força inscritas no campo revelam diferentes modos de dominação, que variam conforme o grau de objetivação do capital social acumulado e funcionam do seguinte modo: a monopolização do poder simbólico por um grupo de atores sociais conduz à instauração de violência simbólica e à implementação de “relações permeadas por arbitrariedade e manipulação”, características que, por serem desconhecidas, isto é, dissimuladas, levam à inculcação de um *habitus* específico, tendo em vista a conformação inconsciente a uma dada autoridade, e “propiciam o reconhecimento e a legitimidade do grupo que exerce a dominação” (BOURDIEU, 2004b apud RANGEL, 2011, p. 21). Por isso, comumente, o grupo dominante “se apresenta como representante autorizado de seu campo, decidindo acerca das condições de elaboração e circulação do discurso [...], viabilizando ou não a exclusão de certos agentes da comunicação” (BOURDIEU, 1998, p. 133 apud RANGEL, 2011, p. 21).

Ao analisar o contexto de elaboração e implementação da Resolução CNE/CP n°. 1/2006 pode-se depreender a existência de um campo sujeito a pressões externas e orientado por regras próprias, no qual alguns grupos ora se enfrentaram (disputas políticas), ora se aproximaram (coligações discursivas), objetivando alcançar o monopólio do poder de decisão e do discurso dirigido à sociedade e, principalmente, o reconhecimento de seu próprio ideal de educação. As ideias e os posicionamentos mobilizados nessa busca pela definição de um modelo único de formação para o pedagogo acabaram reverberando nas determinações contidas na Resolução supracitada e nos estudos desenvolvidos a partir desta normativa.

Através dos artigos 2º e 4º da Resolução CNE/CP n°.1/2006, fica estabelecido que o Curso de Graduação em Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício da docência em Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas que tenham como pressupostos os conhecimentos pedagógicos. Assim definido, o Curso de Pedagogia volta-se, unicamente, à formação de licenciados (BRASIL, 2006) e as habilitações entram em

regime de extinção⁴⁹. Tal deliberação, como explicitado, ainda que tenha atendido, em certa medida, aos apelos de algumas entidades educacionais envolvidas no seu processo decisório (em especial à ANFOPE), não conseguiu sanar as especulações sobre a conformação identitária do Curso, pois o entendimento da docência como base da formação do pedagogo não é unânime no campo educacional, e representou, para alguns estudiosos, a perpetuação de um caráter ambíguo no que tange ao perfil profissional do pedagogo.

Os trabalhos científicos esquadrihados sublinham, em relação às DCNs de 2006, ponderações e críticas encontradas nos estudos de Libâneo (2006a); Franco, Libâneo e Pimenta (2007); Kuenzer e Rodrigues (2007); Saviani (2007) e Aguiar et. al. (2006). Majoritariamente, os autores das teses e dissertações reproduzem elementos presentes nas teorizações de Libâneo, Saviani e Kuenzer e Rodrigues, dentre os quais, o questionamento da docência como eixo basilar da identidade do Curso de Pedagogia.

Na Resolução CNE/CP nº. 1/2006, a docência é descrita como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional” (art. 2º), construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, sustentado pela confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como por valores, posturas e atitudes éticas e manifestações estéticas, lúdicas e laborais (BRASIL, 2005c), não restrita ao “planejamento, execução e avaliação” de tarefas educativas (art. 2º). Mediante o disposto na resolução, as atividades docentes abrangem, para além do ensino-aprendizagem na sala de aula, um espectro mais amplo de funções, que incluem: participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (art. 3º) e “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares” (art. 4º). Por conseguinte, o pedagogo a ser formado, a partir de 2006, deve ser capaz de conjugar as funções de professor, pesquisador e

⁴⁹ De acordo com o Parecer CNE/CP nº. 05/2005, documento anterior à Resolução CNE/CP nº. 1/2006 que lhe serviu de embasamento, o aprofundamento em alguma modalidade de ensino específico no Curso de Pedagogia, de acordo com as necessidades locais e regionais (educação à distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular), não deverá configurar-se em habilitação.

gestor, considerando as práticas pedagógicas escolares e não escolares existentes em seu campo de atuação (tal como preconizava a ANFOPE, com a diferença de não haver sido contemplado na resolução o entendimento do Curso como ser, ao mesmo tempo, um bacharelado e uma licenciatura).

Evangelista e Triches (2008), ao analisarem a Resolução CNE/CP n.º. 1/2006, dividem sua organização em três grandes eixos, por ordem de importância: docência, gestão e produção de conhecimento. Quanto ao eixo da docência, conceito hegemônico da proposta⁵⁰, fica evidenciado, conforme as autoras, mediante o alargamento das atribuições formativas para o pedagogo e a pluralidade das atividades docentes previstas na resolução, que ao Curso de Pedagogia corresponde uma concepção de “docência ampliada” (VIEIRA, 2007, p. 94; DINIZ; LIMA, 2010, p. 136). Tal concepção, cujo aporte teórico encontra-se em Libâneo (2006a) e Kuenzer e Rodrigues (2007), é referida nos trabalhos acadêmicos de Severo (2012), Bernardo (2012), Fiorin (2012) e Viana (2011).

Para Severo (2012), a ampliação (ou alargamento) em demasia da ação docente, referendada nas DCNs, apresenta-se como um problema e um equívoco lógico-conceitual (reducionismo): um problema, pois contribui para a desconfiguração da docência ao associá-la aos processos de gestão e investigação pedagógicas, e um equívoco conceitual, na medida em que limita o campo epistemológico ao seu eixo constitutivo, isto é, redundante na subsunção do termo principal ao termo secundário – importa acrescentar que Severo expõe explicitamente no texto sua filiação às teorizações desenvolvidas por Libâneo, consideradas uma “uma lúcida alternativa”. Bernardo (2012) e Fiorin (2012) destacam a imprecisão das funções do pedagogo nas DCNs de 2006, ocasionadas, conforme as autoras, por imprecisões conceituais quanto aos termos pedagogia e docência, já que, pelas diretrizes, “[...] toda e

⁵⁰ Evangelista e Triches (2008, p. 9) constataram, após a contagem de palavras no texto da Resolução CNE/CP n.º. 1/2006, que “docência/docente” aparece oito vezes, “professor”, cinco; “licenciatura/licenciado”, nove; “gestão”, nove; “pesquisa”, quatro; “produção de conhecimento”, uma; e “pedagogo”, nenhuma. Tal constatação pode ser compreendida como um forte indicativo da primazia da docência enquanto base formadora do Curso de Pedagogia, oficialmente estabelecida em 2006. Para Libâneo (2012, p. 23), defensor da pedagogia enquanto ciência da educação, a proposta das DCNs de 2006 reduz a pedagogia à prática de ensino e sanciona uma inversão epistemológica, pois “a base da formação docente é o conhecimento pedagógico” e não o inverso (LIBÂNEO, 2006a, p. 851).

qualquer atividade profissional no campo da educação (passa a ser) [...] enquadrada como atividade docente” (LIBÂNEO, 2006a).

Segundo Libâneo (2006a), a pedagogia não se restringe à docência: o trabalho pedagógico difere-se do trabalho docente pois a docência é uma modalidade da atividade pedagógica. Assim, “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” e “um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor” – premissas básicas do pensamento deste intelectual referenciada nos trabalhos acadêmicos mencionados. Para este e alguns outros estudiosos da área educacional, especialmente, os signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros, o Curso de Pedagogia deveria configurar-se em um bacharelado destinado à formação de profissionais não docentes, ocupando-se apenas da formação de “pedagogos *stricto sensu*”, enquanto os cursos de licenciatura deveriam incumbir-se da formação de “professores da educação básica, que são também pedagogos, mas em uma perspectiva *lato sensu*, reservado ao pedagógico da sala de aula” (CRUZ, 2008, p. 63).

A sobrelevação da docência e sua definição como base da formação acadêmica do pedagogo configura-se, indubitavelmente, como o ponto de maior tensão da Resolução CNE/CP nº. 1/2006, posto que retrata um dos embates epistemológicos mais acirrados referentes à determinação de um perfil profissional para o pedagogo; ao mesmo tempo, a concepção de “docência ampliada”, traduzida num extenso rol de competências e habilidades a serem alcançadas pelo formando do Curso de Pedagogia, pode ser considerada, paradoxalmente, como o aspecto “conciliador” na norma em foco, ainda que tal conciliação seja extremamente sutil. Aqui, pode-se dizer que as regiões de consenso e de dissenso apresentam contornos tênues: apesar da crítica à abrangência das DCNs de 2006, especialmente, à probabilidade de sobrecarga e conseqüente aligeiramento curricular oriundos da “oferta de três especialidades” (docência, gestão e pesquisa) em um único curso (LIBÂNEO, 2006a), a concepção de “docência ampliada” parece reunir, por um lado, tanto as ideias defendidas pelos grupos que entendem ser a gestão educacional o campo de ação do pedagogo, como as ideias dos que definem a docência como o pressuposto do trabalho pedagógico; e por outro, simboliza o nó górdio dos conflitos intelectuais e de poder (pedagogo *versus* docente; especialista *versus* generalista) que

compuseram a história do Curso de Pedagogia no Brasil. De acordo com Brzezinski (2011, p. 130), “optar por uma solução negociada requer concessões e renúncia das partes que negociam. O acordo ou a solução negociada se sustenta na relação *perde/ ganha*, de modo que, ao final, os atores em disputa se contentam com *meia* conquista [...]”. Destarte, a tentativa de atendimento de demandas antagônicas em torno da definição do pedagogo traduziu-se na ampliação das suas funções que, embora aponte uma possibilidade de consenso, abarca ambiguidades não resolvidas na Resolução CNE/CP n^o. 1/2006.

Ademais, a concepção de docência ampliada, segundo Diniz e Lima (2010, p. 136), é resultado das reformas educacionais implantadas no Brasil a partir da década de 1990. Pondera Limonta (2009, p. 93), em sua tese sobre o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, que, a partir dos anos 1990, a formação para o trabalho, em observância às demandas da reestruturação produtiva, é reorientada para a “construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer que, suspostamente, permitem ao trabalhador” mais agilidade nas respostas às questões práticas cotidianas e maior adaptabilidade aos contextos produtivos em constante mutação. De acordo com a autora, com a lógica das competências, um novo perfil profissional de docente reflexivo⁵¹, inovador e capaz de ajustar-se às mudanças passou a ser vislumbrado nos projetos dos cursos e considerado na própria legislação educacional.

Na Resolução CNE/CP n^o. 1/2006, os dezesseis incisos do artigo 5^o prescrevem uma variedade de competências a serem cumpridas e incorporadas pelos licenciados do Curso de Pedagogia. Dentre elas podem ser citadas: compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos; fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental e daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; trabalhar, em espaços escolares e

⁵¹ A proposta do professor reflexivo foi formulada pelo norte-americano D. Schön (1990). Inspirado em John Dewey, o autor propõe uma epistemologia da prática centrada na investigação que o professor faz a partir de sua própria experiência pedagógica, baseada na reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, como alternativa para produzir o conhecimento na e sobre a ação de ensinar para fazer contraposição ao racionalismo técnico (FREITAS, M. A. S. 2005, p. 139). A proposta de Schön é considerada, por alguns estudiosos, limitante e reducionista, pois tende a uma possível hegemonia autoritária, ao considerar a reflexão suficiente para resolver os problemas da prática (ibid., p. 142).

não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases de desenvolvimento, em diversos níveis e modalidades; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; demonstrar domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; atuar como agentes interculturais no trabalho em escolas indígenas e / ou de remanescentes quilombolas; participar da gestão das instituições, planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares; e realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos (BRASIL, 2006).

Para Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 259), assim como para Libâneo (2006a), como dito anteriormente, em contraposição aos intelectuais que endossam (e embasam) o discurso da ANFOPE, a subsunção da gestão e da pesquisa na docência gera uma imprecisão conceitual e uma amplitude descaracterizada. Para esses autores, defensores da noção de pedagogia enquanto ciência, a gestão e a investigação não podem se reduzir, devido às suas especificidades, à ação docente. Por isso, Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 264) entendem que a abrangência do perfil e das competências do pedagogo dispostas nas DCNs lembra a de um “novo salvador da pátria, para cuja formação o currículo proposto é insuficiente”, haja vista o demasiado número de funções a serem aprendidas e aperfeiçoadas no tempo de 3.200 horas, e basicamente instrumental, pela predominância de competências ligadas à dimensão prática da ação educativa. Para Kuenzer e Rodrigues (2007), a concepção de docência das DCNs de 2006 se coaduna e atende aos pressupostos da chamada *epistemologia da prática*.

Segundo Kuenzer e Rodrigues (2007), o paradigma da prática emergiu, no Brasil, no final da década de 1980 e início dos anos 1990, juntamente com o período de reformas educacionais e a profusão de uma literatura pedagógica acerca do “professor reflexivo” e do “professor-pesquisador”, sob o argumento de que a produção intelectual e os avanços teóricos estariam afetando pouco a prática docente. Logo, em resposta à “ineficiência dos modelos de formação” e ao “elevado academicismo das propostas”, concebeu-se como necessária a elaboração de modelos formativos pautados na formação reflexiva do professor, na construção de

competências profissionais e na centralidade prática (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 265).

Tardif (2002, p. 255 apud COSTA, 2012, p. 29) define epistemologia da prática como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano [...] que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes”. Em contraposição a esta conceituação mais ampliada de saber, Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 269) alegam que a ideia de um professor reflexivo que reflete sobre a prática a partir da própria prática, toma a prática em um sentido utilitário, reduzindo a formação docente a um conhecimento tácito e pragmático, restrito à experimentação e aos modos de fazer (aplicar, planejar, realizar, etc).

A ideia da centralidade prática nas DCNs propagada, criticamente, nos / pelos estudos de Kuenzer e Rodrigues (2007), é abordada e reiterada por Severo (2012), Oliveira (2011), Poppe (2011), Viana (2011) e Costa (2012). Afirma Severo (2012, p. 99) que nas DCNs de 2006, a pedagogia encontra-se subordinada “a um tipo de prática específica, a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Para Oliveira (2011, p. 69-70), as DCNs centram o currículo nos modos de fazer, reforçando a dimensão instrumental do Curso de Pedagogia. Poppe (2011, p. 74), por sua vez, percebe que a tentativa de superação da dicotomia entre teoria e prática pelas Diretrizes, centrou-se no exercício da profissão, no espaço da prática de ensino, “muito mais do que nas disciplinas que compõem o currículo”, um entendimento que, na visão de Viana (2011, p. 150-151), encontra fundamento na epistemologia da prática, caracterizada pela “mínima apropriação do conhecimento científico” e pela não ultrapassagem dos limites do campo empírico. Costa (2012, p. 29-30), utilizando outras fontes de referência, explicita que em lugar da redução epistemológica, está ocorrendo uma valorização da epistemologia da prática, isto é, uma ênfase na dimensão prática da profissão docente.

Retomando a análise dos principais aspectos da Resolução CNE/CP n.º. 1/2006 expressos na literatura sobre o Curso de Pedagogia, considerando que esse ato normativo encontra-se entrecortado por definições que corroboram a perpetuação de disputas e dilemas do campo educacional, resta pontuar algumas observações.

De acordo com LIBÂNEO (2006a), das imprecisões conceituais de base quanto ao objeto de estudo da pedagogia encontradas na Resolução, traduzidas, na visão do autor, na confusão das nomenclaturas pedagogo / professor e na indistinção das atividades e identidades destes profissionais, decorrem outras insuficiências, como: descrição vaga das competências necessárias aos egressos do curso de pedagogia, que misturando objetivos, conteúdos e recomendações morais, estabelece expectativas de formação de um superprofissional; e falta de precisão, devido à redação repetitiva e confusa, quanto à definição da estrutura curricular dividida nos núcleos de estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores. Para o autor, as imprecisões e dubiedades da resolução trazem sérias consequências para a formação profissional do pedagogo-docente, como, por exemplo, a limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica – resultado da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e dos campos de atuação profissional do especialista; o inchamento de disciplinas no currículo – decorrente do excesso de atribuições previstas para o professor, que acentua a superficialidade e a precariedade da formação; e a secundarização da importância das práticas de gestão. Nas palavras de Libâneo (2006a, p. 6): a Resolução CNE/CP nº. 1/2006, pela frágil fundamentação teórica, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos diversos âmbitos de “atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo”.

Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 261) concluem, em suas análises sobre as DCNs de 2006 para o Curso de Pedagogia, que os encaminhamentos dados pela Resolução CNE/CP nº. 1/2006, a partir dos dissensos que a entrecortam, terminaram subsumindo o especialista ao docente, isto é, habilitando “o especialista no professor”, e restringindo o Curso de Pedagogia ao Curso Normal Superior, da mesma forma proposta por Chagas e veementemente rejeitada na década de 70. Apontam as autoras que o resultado da resolução “foi a redução do campo epistemológico da Pedagogia, com seu vasto elenco de possibilidades formativas [...], à docência para crianças” (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 262). Embora concordem que a licenciatura preceda à formação especializada, Kuenzer e Rodrigues posicionam-se contrárias à concepção de prática docente como pré-

requisito para a formação do pedagogo em seus possíveis percursos profissionais (gestão e atividades em espaços não escolares, trabalho de pesquisa, etc).

Completando o conjunto de ponderações à formação do pedagogo pós DCNs de 2006, Saviani (2008, p. 67), ao analisar a Resolução CNE/CP n.º. 1/2006, identifica um paradoxo: acredita ser esta regulamentação extremamente restrita no essencial e demasiadamente extensiva no acessório⁵². Restrita no que se refere aos pressupostos que configuram a pedagogia como “um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências”, e extensiva, devido à sua dilatação em múltiplas e reiterativas formas linguísticas, como *interdisciplinaridade, ética e sensibilidade afetiva e estética, diversidade, faixas geracionais*, entre outras. Para Gatti (2012, p. 161), são evidentes as dificuldades impostas às Instituições de Ensino Superior no atendimento às postulações exaradas pela Resolução CNE/CP n.º. 1/2006. Assevera a autora que as DCNs para o Curso de Pedagogia demoraram dez anos para serem promulgadas “e nem por isso trouxeram orientações mais precisas”.

Interessa observar que, em termos de análise das regularidades discursivas na literatura sobre o Curso de Pedagogia, há um uso sistemático de expressões e conceitos nas produções acadêmicas, como “competências” e “epistemologia da prática”, além das tônicas atribuídas à docência e às dicotomias teoria-prática, professor-especialista, etc, cujo poder (grau de eficácia simbólica) está na “capacidade de prescrever sob a aparência de descrever” e de “denunciar sobre a aparência de enunciar” (BOURDIEU, 1998, p. 118). De acordo com Frigotto (1991, p. 267 apud SHIROMA; CAMPOS, 1997, p. 20), uma das “estratégias de esvaziamento de conceitos ou categorias no campo educacional tem sido sua apropriação formal e anacrônica pelas instâncias burocráticas e o uso das mesmas ‘bandeiras’ para forjar um consenso”. Em observância à fala de Frigotto (1991), depreende-se que os intelectuais (autoridades no campo) referenciados nos trabalhos acadêmicos constroem seus arcabouços argumentativos tendo em vista a

⁵² Santos (2011), Bueno (2012) e Viana (2011) reproduzem essa passagem da obra de Saviani em suas dissertações.

consolidação de suas ‘bandeiras’ e a criação de consensos, contrastando-as, sob a aparência de enunciar e descrever, a outras interpretações⁵³.

Nesse sentido, consideradas as ambiguidades, as amplitudes, as restrições e as indefinições da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 bem como os discursos e as concepções sistematicamente reiterados na literatura sobre o Curso de Pedagogia, reveladores de lutas políticas e de disputas intelectuais em prol do reconhecimento de princípios de classificação, proponho, na próxima sessão, uma *conversão do olhar*⁵⁴, através do esquadrinhamento dos projetos pedagógicos, das matrizes curriculares e das entrevistas realizadas com os docentes dos Cursos de Pedagogia das três Instituições de Ensino pesquisadas. O objetivo é examinar o alcance das DCNs de 2006 a partir dos interlocutores responsáveis por sua operacionalização e verificar se a *crença coletiva* construída pelas entidades educacionais, pelos grupos e intelectuais da área atingiu as instituições, os dirigentes e os docentes dos cursos. Interessa igualmente averiguar se há autonomia dos agentes nos encaminhamentos das propostas para o Curso de Pedagogia e como estes atores lidam com os *chavões / slogans* revalidados na literatura sobre o Curso.

⁵³ Rocha (2012) e Costa (2012) ao debruçarem-se sobre a análise das DCNs identificam três concepções em disputa. Rocha (2012) pontua as concepções de Aguiar et al (2006) (posicionamento da ANFOPE); Libâneo, Pimenta e Franco (ampliação genérica da ação docente em meio a imprecisões conceituais) e Kuenzer e Rodrigues (proposta de formação do pedagogo unitário). Costa (2012) tece observações semelhantes e destaca as concepções das entidades representativas da educação (ideia de base comum nacional e de docência como base da formação de todos os profissionais da educação), Libâneo, Pimenta e Franco (descaracterização do campo epistemológico da pedagogia e formação dominada por estudos disciplinares da área de metodologia) e Kuenzer e Rodrigues (reducionismo na formação profissional, enrijecimento da qualificação profissional e privilegiamento da prática). Após apresentarem as ideias dos intelectuais e dos grupos em disputa, Costa (2012) e Rocha (2012) enfatizam que o Curso de Pedagogia deve ter como base a docência sem reduzir a Pedagogia (Rocha, 2012, p. 45), a fim que o trabalho pedagógico não se desvincule do trabalho docente (Costa, 2012, p. 49) – concepções próximas às defendidas pelos intelectuais ligados às associações educacionais.

⁵⁴ *Conversão do olhar* enquanto movimento de ruptura, de reorientação do olhar sociológico para analisar o objeto sob outro prisma. Segundo Bourdieu (2005, p.39), “as rupturas epistemológicas são muitas vezes rupturas sociais, rupturas com as crenças do corpo de profissionais, com o campo de certezas partilhadas”. Neste trabalho, trata-se de analisar o Curso de Pedagogia para além dos discursos sancionados na produção acadêmica da área educacional e da legislação sobre o tema, de modo a buscar respostas nas falas e entendimentos dos agentes sociais envolvidos com a conformação / recontextualização da lei e sua operacionalização no âmbito das Instituições de Ensino Superior.

3. O CURSO DE PEDAGOGIA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES E O ALCANCE DA RESOLUÇÃO CNE/CP N^o. 1/2006 NAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS: MÚLTIPLAS INTERPRETAÇÕES

A Resolução CNE/CP n^o. 1/2006 “constitui-se, de fato, um marco histórico para o Curso, deflagrando a redefinição do perfil do Pedagogo que, sem dúvida, não será tranquilo, linear, isento de resistências e formas de concretizar ou burlar o modelo proposto” (VIEIRA, 2007, p. 123).

Após a apresentação e a análise do Curso de Pedagogia através dos seus principais aspectos históricos e marcos legais, em especial, a Resolução CNE/CP n^o 1/2006, e do exame dos discursos sobre a formação do pedagogo produzidos e reproduzidos na literatura educacional, resta averiguar quais os impactos da promulgação das Diretrizes Curriculares na estruturação dos Cursos de Pedagogia e quais as interpretações atribuídas, pelas Instituições de Ensino Superior, aos diversos percursos formativos para o pedagogo. Para tanto, serão examinadas as matrizes curriculares e os projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das três instituições pesquisadas⁵⁵ e analisadas as falas dos docentes formadores. O objetivo é compreender como estão sendo operacionalizadas as DCNs e quais as nuances interpretativas acerca do curso em questão.

Como dito na parte introdutória deste trabalho, para a análise do conteúdo das entrevistas foram definidas categorias, quais sejam: Curso de Pedagogia ideal; Curso de Pedagogia real; Diretrizes Curriculares Nacionais e Identidade do Pedagogo. Para a análise das matrizes curriculares dos Cursos examinados, as disciplinas também foram distribuídas em categorias. Foram utilizadas, com adaptações, as categorias apresentadas no relatório de pesquisa de Gatti e Nunes sobre a formação de professores para o Ensino Fundamental (2009), a saber:

⁵⁵ As instituições foram denominadas, aleatoriamente, IES1, IES2 e IES3. Ainda que a amostra compreenda o único Centro Universitário do município que oferece o Curso de Pedagogia e as duas Universidades particulares com o Curso de Pedagogia presencial, optou-se por nomeá-las com outras designações a fim de preservar as instituições e os docentes participantes da pesquisa. Os nomes atribuídos aos professores e coordenadores entrevistados seguem a lógica dos nomes atribuídos às Instituições (E1D significa um dos docentes entrevistados da Instituição 1 e assim por diante).

I) Fundamentos Teóricos da Educação: disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas do conhecimento (ex.: “Sociologia” e “História”) e suas correlatas no campo da educação (ex.: “Sociologia da Educação” e “História da Educação”).

II) Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais: disciplinas de conhecimento pedagógico voltadas a propiciar uma formação mais ampla na área de atuação do pedagogo enquanto professor e profissional da educação, tais como: matérias ligadas à estrutura e funcionamento do ensino (ex.: “Planejamento e Políticas Educacionais”), ao currículo (ex.: “Avaliação da Aprendizagem”), à gestão escolar, (ex.: “Organização do Trabalho Pedagógico”) e /ou ao ofício docente (ex.: “Ética Profissional”).

III) Conhecimentos relativos à formação profissional específica: disciplinas que viabilizam o instrumental para a formação do professor, quais sejam: conteúdos do currículo da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) (ex.: “Arte e Educação”), didática geral, didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino (ex.: “Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências”) e/ou saberes relacionados à tecnologia (ex.: “Informática Aplicada à Educação”).

IV) Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos: disciplinas ligadas a áreas de atuação em segmentos determinados, tais como: Educação Especial (ex.: “Educação Especial e Inclusão”); Educação de Jovens e Adultos (ex.: “Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos”); Educação em contextos não escolares (ex.: “Educação em instituições não escolares”).

V) Outros saberes: disciplinas que ampliam e complementam o repertório de competências do pedagogo (ex.: “Libras”).

VI) Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): disciplinas que abordam as metodologias de pesquisa e elaboração do TCC.

VII) Atividades complementares: disciplinas relacionadas às atividades integradoras recomendadas pelas DCNs de 2006 (ex.: “Atividades Complementares”).

Na categoria “Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos”, optou-se por não incluir a Educação Infantil, como o fez Gatti e Nunes (2009). Todas as disciplinas referentes a esta etapa da Educação Básica foram

agregadas à categoria “Conhecimentos relativos à formação profissional específica”. Nesta mesma categoria também foi incluída a disciplina Didática Geral – na pesquisa de Gatti e Nunes, a Didática Geral compôs a categoria “Fundamentos Teóricos da Educação”. Quanto ao Estágio Supervisionado, como componente curricular obrigatório em todos os Cursos de Pedagogia, verifica-se que sua carga horária é registrada nas matrizes como parte das estruturas curriculares (em alguns casos integram o conjunto de disciplinas, em outros aparece nas matrizes de forma destacada), mas não há, nos projetos pedagógicos dos cursos, maiores sinalizações sobre sua articulação às demais disciplinas formativas. Apesar de não integrar nenhuma categoria de análise das matrizes, a carga horária total dos estágios foi registrada nas tabelas das instituições de ensino acompanhada das devidas observações.

3.1 O CURSO DE PEDAGOGIA DA IES1: a formação do pedagogo entre os limites da “clientela” e a necessidade do “fazer acontecer”

“O pedagogo é um profissional que ele faz acontecer na escola, na empresa, no hospital [...]” (docente entrevistada E1D).

3.1.1 Apresentação e Matriz Curricular da IES1

Conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da IES 1 datado de 2008⁵⁶ e então em vigor no ano do trabalho de campo realizado em 2012-2013, esta instituição particular de ensino, que conta com uma história de mais de 50 anos⁵⁷, foi implantada, na cidade de Campos dos Goytacazes, no ano de 1996, com a missão de “formar cidadãos para a gestão [...] [de] novos conhecimentos com visão humanista, crítica e reflexiva, [...] [tendo em vista contribuir] para a construção de uma sociedade justa e igualitária” (PPC IES1, 2008, p. 16).

⁵⁶ Não foram disponibilizadas pela IES1 versões anteriores do Projeto Pedagógico do Curso.

⁵⁷ De acordo com o histórico da Instituição, disponível no portal eletrônico da Universidade na internet, a história da IES1 inicia-se no ano de 1959, no estado do Rio de Janeiro. A partir de 1976, inauguram-se os primeiros cursos superiores e, já na década de 1990, assiste-se o processo de expansão para outras cidades do estado do Rio e para alguns outros estados do país. O grande diferencial da IES1, conforme as informações registradas em seu sítio eletrônico, é “a qualidade acadêmica dos professores, a sintonia do ensino com as demandas e inovações do mercado de trabalho e a moderna infraestrutura dos laboratórios e clínicas, todas essas características, aliadas ao valor acessível das mensalidades”.

Com base nessa premissa, o Curso de Pedagogia ofertado pela IES 1 foi concebido, de acordo com o texto do PPC, orientando-se à formação de alunos com uma visão ampliada e crítica da sociedade,

[...] (à) promoção da reflexão sobre os processos históricos, sociais e políticos implicados na sua configuração, [...] (ao) reconhecimento da importância da concepção sócio histórica da educação e [...] (ao) compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação com a formação humana (ibid., p. 12).

Assim, a formação de pedagogos na IES1 descrita no PPC, reportando-se ao artigo 3º da Resolução CNE/CP nº. 1/2006, encontra-se pautada num repertório de informações e habilidades, “composto [...] (pela) pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” a serem consolidados no exercício da profissão, e em princípios basilares, dentre os quais, interdisciplinaridade, contextualização e democratização, com vistas a uma atuação empreendedora do profissional da educação, seja no exercício da docência, seja no da administração, supervisão, inspeção e orientação educacional, ou em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (ibid., p. 13).

Como missão do Curso de Pedagogia, está a formação de *pedagogos-professores* para a atuação na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio (modalidade Normal), na área de atuação dos profissionais da educação, como administração, supervisão, planejamento, inspeção e orientação educacional, ou ainda, em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, capazes de atuar com dinamismo nas diferentes dimensões do trabalho pedagógico e esferas educacionais, intervindo criticamente (ibid., p. 16). Por conseguinte, “entende-se que o Curso de Pedagogia deve caminhar para a formação de um profissional reflexivo, pesquisador e atuante” (ibid., p. 17), oferecendo

elementos que garantam sólida formação teórica indispensável para que o futuro profissional da educação atue em diferentes setores de atividades educativas: instituições de ensino, secretarias de educação, áreas de políticas públicas, planejamento, pesquisa e administração, instituições escolares [...] e outras dos processos educativos não formais (ibid., p. 17).

O Curso de Pedagogia da IES1 tem como carga horária total 3.645 horas distribuídas em 3,5 anos (três anos e meio). Após o término do Curso, o título conferido é de Licenciado em Pedagogia, sendo a formação docente “a base nuclear do Curso” (ibid., p. 18).

Observa-se no PPC da IES1, um movimento de aproximação com os termos e os encaminhamentos definidos pela Resolução CNE/CP nº. 1/2006, especialmente no que se refere à empreitada de formação de um “docente múltiplo”, polivalente (KUENZER; RODRIGUES, 2007), capaz de atuar nas áreas de ensino, gestão e pesquisa – a possibilidade de formação de um superprofissional pelas DCNs foi, como pontuado no capítulo anterior, alvo de discordâncias entre os grupos de educadores e intelectuais do campo educacional e, ao mesmo tempo, o ponto de convergência das diferentes demandas.

A partir das conceituações utilizadas no projeto da IES1, entende-se que a instituição, ao menos no nível formal, haja vista o Projeto Pedagógico ser o documento oficial que orienta as ações e referenda os princípios norteadores do Curso, procurou adequar-se à legislação – algumas passagens do projeto são, inclusive, transcrições de partes do texto da normativa, como é o caso da definição da formação para o pedagogo e dos princípios curriculares pensados para o curso. Importa destacar que as expressões e os jargões pedagógicos como “saberes reflexivos”, “autonomia do pensamento”, “compromisso social” e “educação para e na cidadania” encontrados no texto da Resolução de 2006, aparecem no PPC da IES1 (e também nas falas das professoras entrevistadas), compondo um discurso performativo que, sob a aparência de dizer o que é, confirma e define o que deve ser. Segundo Bourdieu (1998, p. 137), o efeito de ocultamento de um discurso performativo que objetiva a afirmação de determinadas ideias, “se exerce plenamente [...] nos jargões especiais, produzidos pelos especialistas com o intuito explícito de sistematicidade”. Assim, o excesso de verbalismo da legislação do Curso de Pedagogia, com reflexos nítidos no projeto do Curso da IES1, opera no âmbito da linguagem e produz efeitos no plano ideológico, travestindo o discurso regulamentar com argumentos dificilmente refutáveis e facilmente assimiláveis.

Santos (2011, p. 111) pontua que a presença de “trechos de sentido genérico” na resolução supracitada tende a redundar em imprecisões teórico-metodológicas e a contribuir para o fortalecimento da ideia de polivalência na formação do pedagogo, sem uma definição mais exata das suas áreas de atuação. É o que pode ser observado no PPC da IES1, no qual as concepções legitimadas na resolução, tais como a ideia de docência como base da formação do pedagogo e a ampliação de competências profissionais, são reiteradas.

Conforme consta no Projeto⁵⁸ (PPC IES1, 2008, p. 7), a proposta de redefinição do perfil profissional do pedagogo originou-se das determinações legais apresentadas pela LDBEN 1996, das inovações introduzidas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia de 2006 e de estudos estatísticos do mercado de trabalho “que exige uma atuação flexível, diferenciada, dimensionada e ampliada da profissão”. Como objetivos do Curso, podem ser citados: instrumentalizar o pedagogo com conhecimentos específicos para a atuação na docência e no processo ensino-aprendizagem; e formar o gestor escolar e o coordenador pedagógico para organizar e gerir sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais, sem desconsiderar a capacitação para atuação em projetos de pesquisa (produção do saber científico e tecnológico no campo educacional).

Sob esta perspectiva, a matriz curricular do curso da IES1 está organizada em “Rede de Saberes Contextuais Relacionais em formato de teia, onde diversos contextos educativos se entrelaçam em diferentes núcleos” (ibid., p. 54), os quais contemplam saberes de cunho reflexivo e profissional, saberes voltados para a autonomia do pensamento e da ação e saberes orientados à consolidação da práxis e à competência profissional (ibid., p. 54). A estrutura do Curso da IES1 engloba, pois, três núcleos: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento de Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores. Esse modelo de organização foi determinado pelas DCNs de 2006 sem a explicitação de conteúdos ou prescrição de um currículo mínimo.

⁵⁸ Cabe uma observação: o Projeto Pedagógico do Curso da IES1 faz somente algumas referências a autores e teorias. Apenas são citados sobre projeto político pedagógico: André (2001), Libâneo (2001) e Vasconcellos (1995); e sobre saberes docentes: Pimenta (1999), Morin e Tardif (2002).

A título de esclarecimento, conforme a Resolução CNE/CP nº. 1/2006, o núcleo de estudos básicos considera a “multiculturalidade da sociedade brasileira” e deve articular, entre outros quesitos:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia [...]; b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não escolares; c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares; d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano [...]; g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro [...]; h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea [...]; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade [...], articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa [...] (BRASIL, 2006).

Já o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado para a área de atuação profissional a ser priorizada pela Instituição de Ensino Superior, deve possibilitar “investigações sobre processos educativos e gestoriais em diferentes situações”, “avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem” e “estudo, análise e avaliação das teorias da educação”, contempladas a diversidade sociocultural do país e o caráter de inovação das propostas educacionais. Por fim, o núcleo de estudos integradores deve proporcionar ao formando o enriquecimento curricular, viabilizando àquele a participação em “seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão” orientados pelo corpo docente da IES, “atividades práticas” voltadas para “aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos” bem como “atividades de comunicação e expressão cultural” (ibid., 2006).

Analisando a matriz curricular da IES1 a partir das categorias provenientes do estudo de Gatti e Nunes (2009), pode-se perceber, como mencionado, que a formatação do curso considera a multidimensionalidade de atuação do pedagogo explicitada na Resolução CNE/CP nº. 1/2006. Entretanto, aliado a um contorno

curricular mais generalista, destacado no PPC, a matriz do curso prioriza algumas áreas específicas, dentre as quais: Língua e Linguagem, Educação Especial, Gestão Escolar, bem como as metodologias dos diferentes conteúdos a serem ministrados no Ensino Fundamental.

Tabela 1 – Matriz Curricular da IES1 dimensionada em categorias

Categoria	Subcategoria	Carga horária		Disciplina	
		Horas	%	Nº	%
Fundamentos teóricos da educação	Áreas de conhecimento diversas	180	4,9	5	7,4
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e Funcionamento	195	5,3	5	7,4
	Currículo	60	1,6	1	1,5
	Gestão Escolar	225	6,2	4	5,9
	Ofício Docente	45	1,2	1	1,5
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos da Educação Básica (Infantil e Fundamental)	435	11,9	11	16,2
	Didática Geral	75	2,0	1	1,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	525	14,4	8	11,8
	Tecnologias	60	1,6	1	1,5
Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos	Educação Especial	285	7,8	6	8,8
	Educação de Jovens e Adultos	90	2,5	1	1,5
	Educação à Distância	45	1,2	1	1,5
	Educação em contextos não escolares	90	2,5	1	1,5
Outros saberes		135	3,7	3	4,4
Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso	Trabalho de conclusão de Curso	90	2,5	2	2,9
	Metodologia de pesquisa	105	2,9	2	2,9
Atividades Complementares		495	13,6	7	10,3
Estágio Supervisionado		510	14,0	8	11,8
TOTAL		3645	100	68	100

Fonte: GATTI; NUNES, 2009, com algumas adaptações.

Como pode ser depreendido da tabela acima, o bloco de “Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino” apresenta a carga horária mais significativa da matriz, correspondendo a 525 horas de um conjunto de 8 disciplinas subdivididas entre: “Pedagogia do Saber Docente” do ensino de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciência e “Pedagogia e Práxis Docente” da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esse dado indica uma preocupação da

IES1, ao menos em termos disciplinares, em enfatizar aspectos metodológicos e práticos na formação do pedagogo, sobretudo do docente do Ensino Fundamental (a formação para a Educação Infantil aparece timidamente no currículo), ainda que de modo muito pontual, pois não existem outras opções de disciplinas que discutam os saberes e suas aplicações, exceto a área de Língua Portuguesa que, no bloco de “Conteúdos da Educação Básica”, corresponde a 330 horas de um total de 435 horas. Das 11 disciplinas agregadas no conjunto “Conteúdos da Educação Básica” (maior número registrado na matriz), 9 são da área de Linguagem / Literatura, sendo 3 destas ofertadas na modalidade à distância (Língua e Linguagem: ato de escrever; Saber docente – Literatura Infanto-juvenil; e Língua e Linguagem: saberes e contextos orais). Outros índices que chamam atenção na matriz dizem respeito às disciplinas relativas à “Educação Especial”, que, totalizando 6, abrangem 285 horas / aula, e à “Gestão Escolar”, com 225 horas distribuídas em 4 disciplinas.

As ênfases no currículo da IES1, além de estarem relacionadas à dinâmica institucional, que conforme os relatos das professoras entrevistadas, pauta-se em orientações emanadas da Reitoria – todos os campi da rede de universidades da qual a IES1 faz parte têm a mesma matriz para o curso de Pedagogia (informação disponível no portal eletrônico) –, também se coadunam, em certa medida, às representações compartilhadas pelas docentes com relação à atuação do pedagogo: há uma concordância da importância da oferta de disciplinas que tratem da educação especial / inclusão escolar (ao menos 1/3 das professoras mencionam a inclusão como uma questão importante a ser tratada no currículo) e o entendimento de que, devido às características da clientela do curso (como por exemplo, grande parte dos alunos com defasagens de conhecimento, principalmente em língua portuguesa), devem ser proporcionadas aos licenciandos disciplinas que abordem a leitura, a escrita e a compreensão oral / textual.

Em paralelo, a formação de profissionais da educação nas áreas de administração, supervisão, planejamento, inspeção e orientação educacional é pontuada, reiteradamente, no PPC da IES1 e ratificada na matriz. Essa terminologia, proveniente de legislações anteriores às DCNs de 2006, relaciona-se à denominação das habilitações que conformavam o Curso de graduação em Pedagogia e que foram oficialmente extintas com a Resolução CNE/CP nº. 1/2006 –

a partir de 2006, suprimiu-se, ao menos formalmente, o preparo de especialistas no Curso de graduação em Pedagogia. De qualquer modo, tal dimensão formativa, prevista na Resolução de 2006 e na LDBEN de 1996, ganha relevo na matriz curricular da IES1, seja mediante o peso das disciplinas referentes à gestão escolar (6,2 % do total), seja na carga horária do Estágio Supervisionado na Formação dos Profissionais da Educação, que, isoladamente, totaliza 90 horas (a maior carga horária dos estágios previstos durante o curso).

Nesses termos, a matriz curricular da IES1 aponta um desenho formativo maiormente embasado em saberes referentes à Linguagem, Educação Especial e Gestão Escolar, com destaque para as metodologias e didáticas específicas. Por outro lado, os conhecimentos relativos ao ofício docente e aos espaços não escolares estão praticamente ausentes no currículo, o que aponta uma compreensão do espaço escolar como o campo privilegiado de atuação do pedagogo e uma certa nulidade de atenção à problematização do trabalho docente. Prioriza-se no Curso de Pedagogia da IES1, a partir do que está registrado no PPC e na matriz curricular, o “como” ensinar, em detrimento do “por quê” ensinar (um exercício epistemológico que contribuiria para evitar que as disciplinas se transformassem em receituários), não obstante o percentual bastante representativo das disciplinas que trabalham os “Conteúdos da Educação Básica” (“o quê” ensinar) – embora haja uma sobrelevação da área de Língua Portuguesa (a única variação desse conjunto são as disciplinas “Arte e Educação” e “Práxis Educativa: Movimento e Expressão Corporal”) –, e o percentual pouco expressivo das disciplinas que formam o grupo dos “Fundamentos Teóricos da Educação”, praticamente três vezes menor que o bloco de “Conteúdos da Educação Básica”.

No PPC da IES1 (2008, p. 28), a relação teoria-prática é definida como o “eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo [...] desde o primeiro ano do curso”; entretanto, ainda que a matriz curricular abarque disciplinas com uma carga horária formada por elementos teóricos e práticos e conserve a preponderância de disciplinas ligadas a práticas de ensino, não é possível afirmar se a conexão supracitada é garantida pelo arranjo curricular – nos discursos da maioria das professoras entrevistadas, essa relação aparece como uma aproximação a ser buscada e concretizada.

Libâneo, em estudo realizado sobre o ensino da didática, das metodologias específicas e disciplinas conexas do ensino fundamental nos currículos dos Cursos de Pedagogia do Estado de Goiás, publicizado em 2009, sinaliza a falta de saberes disciplinares nos currículos dos Cursos pesquisados e a necessidade urgente de reformulação curricular nos Cursos de Pedagogia, no sentido de assegurar aos futuros professores o domínio dos conhecimentos que irão ensinar e sua articulação com metodologias de ensino adequadas (LIBÂNEO, 2010, p. 580). A hipótese apontada pelo autor é que as deficiências na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental “estariam sendo um dos fatores determinantes do baixo desempenho do sistema de ensino brasileiro, [...] evidenciado nas avaliações em escala” (ibid., p. 581).

Gatti, ao analisar as propostas curriculares de setenta e um cursos de graduação em Pedagogia em todo o país (pesquisa realizada em parceria com Nunes e apresentada em 2009 na Coleção Textos Fundação Carlos Chagas), em concordância com as considerações de Libâneo, destaca a ausência de relações com os conhecimentos atinentes ao mundo do trabalho docente e à Educação Básica e chama atenção para a desconexão entre teorias e práticas, entre teorizações e realidades escolares nos Cursos de Pedagogia, uma incoerência que, segundo ela, tende a corroborar uma formação inicial propedêutica, desvinculada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho. Levando em conta o PPC e a matriz do Curso de Pedagogia da IES1, pode-se observar que, tal qual os estudos de Gatti e Nunes (2009), há, neste Curso, uma dispersão disciplinar que busca abarcar os variados campos de atuação profissional do pedagogo, ao mesmo tempo em que existe uma restrição tanto na carga horária de disciplinas referentes ao trabalho docente, quanto na oferta de disciplinas que integram os conteúdos da Educação Básica.

Quanto ao perfil do pedagogo a ser formado pela IES1, de acordo com o Projeto Pedagógico da Instituição de Ensino em questão, a abrangência do trabalho pedagógico requer que o formado do Curso de Pedagogia atue de forma ética, crítica, cooperativa, exerça a capacidade de liderança e de busca permanente do conhecimento, concebendo o fenômeno educativo no processo histórico, dinâmico e

diversificado e respondendo criticamente aos desafios impostos pela sociedade. Nesse sentido, o profissional de Pedagogia deve estar munido da

capacidade de construção de conhecimentos, habilidades e competências que lhe permitam uma inserção no mundo contemporâneo, como docente/pesquisador/gestor de processos pedagógicos que envolvam crianças, jovens e/ou adultos, em instituições escolares e não escolares (PPC IES1, 2008, p. 20).

Entre as competências essenciais para a constituição do perfil profissional do pedagogo, a IES1 estabelece: integração teoria-prática (superação de fronteiras entre disciplinas); sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais (análise crítica da sociedade e realidade educacional) e compromisso social com a educação (análise política da educação) (ibid., p. 20). Mais uma vez o binômio teoria-prática, uma das questões mais emblemáticas do campo educacional, é realçado como o pressuposto fundamental à formação do pedagogo da IES1 (ainda que não seja possível mensurar sua operacionalização no curso), em conformidade com a concepção formativa aprovada nas DCNs de 2006.

No que tange ao campo de atuação do pedagogo formado pela instituição mencionada, segundo consta no projeto, este profissional deverá, ao final do curso, estar habilitado a

Atuar em atividades educacionais destinadas ao atendimento à infância de 0 a 5 anos; ministrar aulas nas séries iniciais do ensino fundamental; preparar o profissional docente da educação básica (cursos normais de nível médio), trabalhando com as disciplinas pedagógicas; exercer atividades pedagógicas na educação profissional e na área de serviços e de apoio escolar, para administração, planejamento, inspeção e supervisão educacional para a educação básica, conforme prevê o art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; atuar na gestão das instituições, participando na elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos pedagógicos; gerenciar programas e projetos educacionais realizados em espaços escolares e não escolares; contribuir com a produtividade das instituições escolares e não escolares no que diz respeito ao desenvolvimento de recursos humanos; elaborar, desenvolver e divulgar o conhecimento pedagógico; produzir reflexão teórica a partir das práticas pedagógicas; implementar as políticas educacionais em espaços escolares e em órgãos dos sistemas de ensino; desenvolver atividades de ensino e pesquisa articuladas ao contexto social, pautando sua conduta em princípios éticos, políticos econômicos e sociais; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva, em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras (ibid., p. 21-22).

Tais competências serão organizadas e construídas durante o Curso de Pedagogia a fim de qualificar o aluno para o exercício profissional nas áreas: magistério da Educação Infantil, formação pedagógica do profissional docente; magistério das séries iniciais do ensino fundamental, formação pedagógica do profissional docente; magistério das matérias pedagógicas do Ensino Médio, e em cursos de Educação; área de serviços e apoio escolar, gestão, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação básica, conforme prevê o artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ibid., p. 36). O enfoque do PCC da IES1 e da matriz que a ele corresponde consiste, portanto, na formação do “docente-gestor”, um dos temas que marcou os embates pela definição das diretrizes do Curso de Pedagogia, já discutidos.

A determinação das funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional como parte formativa da Licenciatura em Pedagogia, através do artigo 14 da Resolução CNE/CP n.º. 1/2006, em referência ao artigo 64 da LDBEN de 1996, suscitou, na época de tramitação das DCNs de 2006, críticas por parte de associações de educadores e intelectuais que viram neste artigo uma descaracterização da formação do pedagogo enquanto docente. No Parecer CNE/CP n.º. 05 de 2005, documento que embasa as DCNs de 2006, a formação dos profissionais prevista no art. 64 da LDBEN de 1996 não havia sido até então contemplada na Licenciatura em Pedagogia; foi o Parecer CNE/CP n.º. 03/2006, resultante da pressão exercida por grupos de educadores contrários à restrição do Curso à docência e pelos que viam nessa supressão uma inconstitucionalidade (pois a LDBEN é a lei educacional mais ampla do país e, portanto, ocupa um patamar superior ao de uma Resolução ou Parecer), que retificou essa definição. Assevera Libâneo (2010, p. 567), representando o grupo de educadores que defendem uma formação distinta do professor e do pedagogo, que a formação do “docente-gestor” num mesmo percurso formativo, como prevê as DCNs de 2006, é “uma ideia controvertida”, criada pela ANFOPE, que acentua a fragmentação e a sobrecarga no currículo do Curso. Para Vieira (2007), a incorporação no texto da resolução de várias e em alguns casos, conflitantes, “demandas elaboradas por setores da comunidade educacional” fornece a impressão de que as DCNs representam uma “colcha de retalhos” (VIEIRA, 2007, p. 76), uma “[...] ação de recortar e colar que na

totalidade do documento [...] (perde) o significado” (SOARES, 2010, p. 93 apud COSTA, 2012, p. 38).

De todo modo, atendendo às DCNs de 2006, conforme o PPC, a IES1 busca trabalhar os conteúdos propostos no currículo e promover o desenvolvimento de competências e habilidades relativas à profissão do pedagogo, isto é, do “docente-gestor”, utilizando como estratégia o TDE (Trabalho Efetivo Discente), que prevê “atividades acadêmicas como estudo em laboratórios, bibliotecas, atividades culturais, estudos individuais e em grupos, vivências e práticas, atividades de campo, iniciação científica e pesquisa didática” (PPC IES1, 2008, p. 34).

Outro recurso considerado essencial pela IES1, objetivando um maior entendimento da profissão pelos licenciandos, é o Estágio Curricular Supervisionado. A IES1 define a prática do Estágio Curricular Supervisionado não somente como o cumprimento de um requisito legal, mas, sobretudo, como um “espaço privilegiado de aprendizado para o (a) discente em contato com a realidade da Educação Básica [...] (e) no exercício da gestão de processos educacionais” (ibid., p. 42). O Estágio Curricular Supervisionado na IES1 tem carga horária de 510 horas (a Resolução de 2006 sinaliza 300 horas de estágio numa carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico no curso) e tem previsão de início já no 1º período do curso, a fim de “articular a dimensão prática do currículo mediante uma perspectiva interdisciplinar”.

A Resolução CNE/CP nº. 1/2006 prevê, no artigo 8º, que o Estágio deverá ser realizado ao longo do curso nos seguintes espaços:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006).

Essa distribuição dos campos de estágio determinada pela Resolução aparece no PPC da IES1, com a ressalva de que o espaço escolar desponta como o cenário

privilegiado das atividades de estágio, seja na carga horária (465 horas num total de 510 horas), seja na apresentação dos aspectos a serem contemplados pelo estagiário, como “conhecer a escola” e “conhecer o processo pedagógico” (PPC IES1, 2008, p. 44).

Para Gatti (2012, p. 157), a divisão do estágio do Curso de Pedagogia em seis partes, “não favorece a consolidação de interfaces entre teorias e práticas, pois cada uma dessas instâncias educacionais tem suas facetas peculiares [...]”. Conforme Aquino e Saraiva (2011, p. 253), existem, ao menos, sete espaços de atuação do pedagogo pós-DCNs 2006: escola, empresas, instituição hospitalar, meios de comunicação, sindicatos, turismo e museus. Para as autoras, não há uma única direção na formação do licenciado em Pedagogia, pois não existe apenas uma identidade profissional para o pedagogo, mas, sim, várias identidades, moldadas pela conjuntura histórico-política e pelas oportunidades de atuação do egresso do Curso de Pedagogia – acrescenta-se aqui, a influência das representações sociais sobre a profissionalização do pedagogo mobilizadas pelas entidades educacionais envolvidas na formatação das DCNs de 2006 e por intelectuais da área.

Jodelet (2001, p. 17-18), em observância aos estudos de Moscovici, afirma que as representações sociais guiam os indivíduos na maneira de nomear e definir os vários aspectos do cotidiano, na maneira de interpretar e estatuir tais aspectos e nas tomadas de posição a respeito e sua defesa. De acordo com Jodelet, as representações circulam nos discursos e são “veiculadas em mensagens e imagens mediáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais”. Sob esta ótica, as definições partilhadas por membros de um mesmo grupo, via recursos comunicacionais, constroem, para este grupo em específico, uma visão consensual da realidade, um capital cognitivo comum. É esse capital cognitivo comum que irá contribuir para a estruturação do mundo social, ou melhor, para a sedimentação de determinadas interpretações de realidade; por isso, seu alcance envolve disputas entre atores e grupos que buscam a generalização de suas concepções e a afirmação de seus posicionamentos no campo. No que tange ao Curso de Pedagogia, em meio ao processo de elaboração da Resolução CNE/CP nº. 1/2006, grupos e entidades educacionais buscaram impor como legítimos os princípios de construção e avaliação da realidade social mais favoráveis à

acumulação do capital simbólico de reconhecimento de seus ideais de educação (BOURDIEU, 2001, p. 228). Tais princípios alcançaram, particularmente no nível linguístico-formal, a IES1 em seu projeto estrutural de curso. Resta averiguar sua ressonância entre o professorado e sua relação com as representações dos docentes, em especial, aquelas que versam sobre o Curso de Pedagogia e o profissional pedagogo.

3.1.2 Entrevistas com os formadores do Curso de Pedagogia da IES1

Foram entrevistadas, durante o 1º semestre de 2013, nove professoras do Curso de Pedagogia da IES1, incluindo a coordenadora do Curso. Das nove entrevistas, oito aconteceram na própria instituição e uma na residência da entrevistada. Ao menos sete professoras relataram que a escolha da profissão deu-se mediante a identificação com a carreira docente, seja motivada por influências externas (familiares e conhecidos – ex: irmã, mãe, professor, etc) ou por definição pessoal. Apenas duas professoras informaram que a escolha da profissão foi circunstancial, pois não desejavam, num primeiro momento, desempenhar atividades ligadas ao magistério. Cumpre destacar que em alguns relatos, o contexto sócio histórico e cultural pareceu ter sido determinante para a decisão, posto que, segundo duas entrevistadas, na época das suas escolhas acadêmicas, o Curso Normal Médio, seguido de Cursos Superiores voltados para a formação docente, apresentava-se como o primeiro (e muitas vezes o único) caminho formativo-profissional possível para as mulheres. O relato da entrevistada E1I ilustra essa questão: “[...] Não é nem pensar em ser professora. Quando eu me formei no Curso Normal, naquele tempo, é... A moça tinha que fazer o Normal. Se ela quisesse estudar, ia fazer o Normal”.

Das nove entrevistadas, seis possuem graduação em Pedagogia e três em Letras. Todas as docentes têm, no mínimo, especialização. Quatro informaram ter feito Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado), sendo que uma delas encontrava-se, na época da pesquisa, cursando doutorado em Educação fora do Brasil. Em média, as entrevistadas possuem cerca de doze anos de atuação no Curso de Pedagogia da Instituição. Somente duas professoras disseram ter um tempo menor de experiência no Curso (dois anos e um ano), enquanto que a coordenadora relatou experiência de, aproximadamente, trinta anos na formação de pedagogos (contabilizando os

anos dentro e fora da IES1). Todas as professoras são horistas e, pelo menos, sete delas trabalham em outras instituições e / ou em outros cursos da própria Universidade, uma condição contratual de trabalho sinalizada como fator limitante à elevação da qualidade do Curso, visto que, nas palavras da coordenadora, não há “um tempo específico para ele [o professor] trabalhar com a questão da pesquisa”, e tal carência tende a se refletir nos trabalhos de conclusão de curso do alunado, momento em que fica nítida a dificuldade do aluno em “conversar com os autores” (Entrevistada E1G).

Questionadas sobre quais fundamentos, objetivos e estrutura curricular que um Curso de Pedagogia deve apresentar, elementos que compõem a categoria temática Curso de Pedagogia Ideal, as entrevistadas, de um modo geral, repisam questões ligadas ao estreitamento da relação teoria-prática, à necessidade do desenvolvimento de competências na área de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e à expansão do campo de atuação do pedagogo.

Quanto aos objetivos do Curso de Pedagogia, três professoras afirmam ser fundamental: 1) empreender uma formação teórica aliada à prática, ou melhor, atribuir à formação um viés mais prático, que envolveria uma aproximação com a “realidade do trabalho pedagógico” e uma dissolução das ideologias educacionais; e 2) fazer com que o licenciando considere a importância da “formação integral” dos seus futuros alunos e a “contextualização dos conteúdos” a serem ensinados visando à promoção de uma “aprendizagem significativa”. Na opinião da entrevistada E1D, o Curso de Pedagogia “[...] deveria ter, além da teoria, mais prática, porque os alunos, eles saem com a bagagem teórica muito boa, mas a prática ainda deixa a desejar [...] porque a prática é muito diferente da teoria [...]”. Em consonância, para a docente E1B,

[...] não dá para ser mais aquela visão de currículo, **só a formação de conteúdos, teoria**; então, é uma visão de **formação integral do sujeito**, né? Eu acho que isso é fundamental o pedagogo sair do curso, ele sabendo quem é essa clientela que ele vai abordar [...] E trazer o conteúdo pro **contexto do aluno** [...] pra poder chegar no que a gente fala tanto: **aprendizagem significativa**, né? [...] (grifos da autora).

Pode-se perceber, ao analisar as falas das professoras entrevistadas, que a dicotomia entre teoria e prática é naturalizada e ganha destaque nos discursos. Como pontuado anteriormente, essa dicotomia perpassa os embates e as orientações legislativas para o Curso de Pedagogia. O Relatório do Parecer CNE/CP nº. 05/2005, documento que embasa as DCNs de 2006, salienta a dicotomização teoria-prática, caracterizando-a como uma desafiante crítica enfrentada pelo Curso de Pedagogia juntamente com a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional (BRASIL, 2005, p. 4). A acentuação da dimensão prática se faz presente nas DCNs de 2006, na medida em que alguns de seus artigos sinalizam como essenciais à formação do pedagogo, aplicações de conteúdos, leis e princípios por parte dos licenciandos (a palavra aplicação aparece, pelo menos, seis vezes no texto da resolução), além da consideração de “conhecimentos teóricos e práticos”. A centralidade prática fomentada pela Resolução CNE/CP nº. 1/2006 associa-se, segundo Poppe (2011, p. 57), à ideia de que a base da formação do pedagogo é a docência, uma discussão em aberto devido aos “dissensos existentes na comunidade acadêmica acerca de o curso de Pedagogia formar especialistas ou professores ou ambos”. Tal centralidade faz-se notar no PPC da IES1 e nas entrevistas realizadas com o corpo docente: nos dois casos, a dimensão prática do Curso é apresentada como um postulado, isto é, reconhecidamente necessária.

Vale salientar que nas falas das entrevistadas a relação teoria-prática possui significados distintos, mas entrelaçados: ora se referem ao currículo e ao trabalho a ser realizado no Curso de Pedagogia (carga horária de prática de ensino e modelo formativo adotado), ora se remetem à disparidade entre o que os alunos aprendem no Curso e o que encontram na realidade das escolas, ou mesmo entre a legislação educacional e a realidade prática. De qualquer forma, o reconhecimento das dificuldades que os licenciandos enfrentam (ou enfrentarão) no cotidiano da escola e da distância entre as instâncias acadêmica e escolar, liga-se à maneira como a instituição conforma os tempos de prática, aos direcionamentos filosóficos definidos pelo Curso e à interpretação da instituição e dos docentes quanto a este espaço.

De acordo com a professora E1B, há, na instituição, um empenho dos docentes em realizar a vinculação teoria-prática: “é até uma proposta nossa enquanto grupo, né, trabalhar, o curso ter essa característica, ele trabalha a teoria, mas ele trabalha a

prática, entendeu? [...]”. O diferencial da IES1 em comparação às demais instituições é, inclusive, para a professora E1H, “a interdisciplinaridade prática” que, conforme a fala da docente E1B, pode ser encontrada na matriz do curso: “[...] se a gente for analisar as disciplinas, uma tá interconectada com a outra, que é como se fosse uma rede mesmo”. No entanto, ainda que a conexão teoria-prática seja assinalada por algumas docentes como realidade do Curso da IES1, outras professoras afirmam ser uma “carência” a ser suplantada, posto que o aluno de Pedagogia “sai com teoria, mas não sai com a prática”. A professora E1D afirma, por exemplo, que “só o estágio não é suficiente” e que “existe um choque muito grande” quando o estagiário vai a campo, pois ele não consegue visualizar a teoria na prática. Para a docente E1G, há certa discrepância entre o que preconizam o PPC do Curso e a legislação da educação e a sua materialidade:

[...] aí você fala, um **ensino democrático**, um **ensino de autonomia**, você fala em uma **serie de valores que na minha concepção ainda são extremamente ideológicos** [...] quando você também quer vincular essa prática com a transformação, até o próprio aluno tem dificuldade [...] Então, há uma grande dificuldade você, num currículo pleno de uma instituição, você aprender **todas essas possibilidades** [...] que **você fala aqui dentro, teoricamente**, mas que lá fora ele não vai encontrar, na maioria das vezes (grifos da autora).

A professora reconhece, pois, a existência de termos frequentemente empregados no campo educacional e acredita serem ideológicos pela falta de correspondência prática. É preciso destacar, contudo, que a produção e veiculação de jargões no campo educacional supõem e sedimentam ideologias e ultrapassam qualquer senso de aplicação, ou seja, estão além da esfera prática e não deixam de exprimir representações sociais e ideologias ao se converterem em práticas. O poder de expressões como “formar para a cidadania”, “formação integral” e “ensino democrático” reside na crença coletiva de seu valor: segundo Bourdieu (2004b), “o desconhecimento coletivo do arbitrário de criação de valor” se realiza através de determinado uso das palavras, ao mesmo tempo em que “o sentido e o valor das palavras dependem do mercado em que são colocadas”, isto é, à legitimidade e aderência das expressões pedagógicas coaduna-se a opacidade das palavras e discursos que corroboram posições dentro do campo e exprimem representações sociais as quais, ao serem compartilhadas, orientam-se para o consenso.

Retomando às percepções das entrevistadas quanto aos objetivos que devem nortear um Curso de Pedagogia, outras três docentes acreditam que o Curso deve estimular o “comprometimento” do licenciando com o processo educativo e promover um “preparo decente” dos alunos, aliando-o ao aprendizado das especificidades da Língua Portuguesa a fim de cativá-los e motivá-los à aprendizagem, leitura, escrita e pesquisa. As demais entrevistadas apontam a necessidade de trabalhar no Curso aspectos relativos ao desenvolvimento infantil, posto que o pedagogo “é aquele que conduz” (E1D); à gestão e empreendedorismo, uma “grade mais intensa” por conta da “necessidade de uma visão de gestão mais real” (E1A); e à conscientização dos pedagogos em formação sobre o papel social da educação (maior compreensão da “responsabilidade da educação”) e sobre a pluralidade de indivíduos (a importância de “lidar com todos”) (E1I). Na opinião da entrevistada E1F, “a área de educação é amor” e, por isso, é preciso que os pedagogos recebam um “preparo decente” e se dediquem à profissão, já que “o comprometimento do curso de educação [é o] que realmente deixa a desejar”.

Para tanto, as professoras entrevistadas elencam competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o Curso de Pedagogia. Dentre estas, as que mais aparecem no discurso das docentes são: a) aplicação dos conhecimentos teóricos e conteúdos aprendidos em aula na prática profissional (referência ao pressuposto da dicotomia / conflito entre teoria e prática, já explicitado), que envolve a compreensão da realidade em que vive e atua (“análise crítico-reflexiva”) e o exercício da autonomia e criticidade (senso crítico) por parte dos licenciandos; b) atenção aos aspectos relacionais (pelos pedagogos em formação), que inclui saber lidar com as diferenças, saber observar e “captar a alma” diferenciada dos futuros alunos, “saber falar” com as pessoas e “saber fazer bem feito”, desenvolvendo a inteligência emocional (“equilíbrio emocional”) e entendendo que existe uma pluralidade cultural / diversidade na escola; e c) promoção dos hábitos de estudo e leitura, em termos de compreender o que se está lendo e de “costurar” as reflexões dos autores lidos (teorizações), na prática. A docente E1G entende as dificuldades de leitura e de compreensão textual dos alunos do Curso de Pedagogia como um “grande drama”, proveniente de defasagens da educação básica e da situação socioeconômica de uma “demanda fragilizada” cognitivamente.

Aqui, merecem ser assinaladas duas tendências das falas das professoras entrevistadas, além da reiteração da necessidade de aprofundamento da dimensão prática. A primeira, perceptível na maioria das entrevistas, tem a ver com o uso de expressões genéricas que tão somente reforçam slogans educacionais, como “olhar holístico” e “visão interdisciplinar”, e denotam a comunhão de representações e idealizações sobre o Curso, observadas nas afirmações “educação é amor”; “educação não é um ato solitário, é um ato solidário”; “nossa missão árdua [de professor]”; “botar seu sonho em prática”. A segunda concerne ao perfil dos licenciandos, considerado um dos entraves à qualidade do Curso. Na percepção da entrevistada E1E, os alunos “não tem aquela vontade de ir além”, ainda que “a maioria vá conseguir” atingir as competências requeridas pelo Curso. A professora E1I diz que a grande dificuldade do alcance da excelência do Curso “[...] às vezes, não está nem na universidade, no professor, mas está na dificuldade que o aluno tem, né, nas limitações que ele tem pra ele se dedicar mais a esse curso”. Em outras palavras, um dos principais problemas do Curso, na percepção das entrevistadas, não está no currículo, na instituição ou no trabalho realizado pelo corpo docente; o grande impeditivo de uma qualidade mais consolidada para o Curso assenta-se nas características da clientela. O aluno de Pedagogia aparece, pois, como um sujeito com lacunas de conhecimento herdadas de sua trajetória de escolarização básica, com um baixo capital cultural (se comparado ao aluno idealizado pelas docentes), refletido nas dificuldades de interpretação dos conteúdos e teorias ensinadas no Curso, e com um domínio muito frágil de leitura e escrita, ferramentas intelectuais basilares à formação superior. A docente E1I ilustra esse raciocínio:

[...] Eu vejo o curso de pedagogia, atualmente, com **algumas deficiências, não do curso, não dos professores**; eu não encontro mais aqueles alunos que eu encontrei há trinta anos atrás. Então, hoje, nós encontramos, **alunos trabalhadores que estudam à noite** [...] eles também vieram de um **ensino médio que não dá muita base ou eles não tiveram oportunidade, né, de estudar muito** pra competir com outras pessoas que fazem vestibular pra instituições públicas, então eles **acabam caindo aqui**. E o que eu tenho percebido, também, é que o **nível socioeconômico é baixo**, então vem de famílias que, a **família não incentiva a leitura**, eles não tem livros pra ler, então, **a clientela deixa muito a desejar**. Mas não é por isso que a gente vai... Trabalhar com elas [alunas] para ver se elas conseguem alguma coisa, uma melhora de vida né? Uma **ascensão social** [...] o curso dá base para elas, os professores procuram sempre incentivar e dar o melhor que elas podem, para esses alunos. Agora, muitas [alunas] não conseguem, justamente, pela **dificuldade que elas têm em até aprender**, porque não são muito chegadas à leitura, ou não tem tempo, né, e pelo trabalho também [...] (grifos da autora).

Sobre o arranjo curricular do Curso de Pedagogia e os possíveis espaços de atuação do egresso, as professoras da IES1 afirmam, unanimemente, que a atuação do pedagogo não deve se restringir ao ambiente da escola e que o currículo do curso deve contemplar, de modo geral, disciplinas que visem o aprimoramento da leitura e escrita, do “como ensinar” e do relacionamento com “o público da diversidade”. A maior incidência de respostas quanto às disciplinas que devem compor o currículo ocorre, pois, em Língua Portuguesa (quatro vezes), Inclusão / Educação Especial (três vezes) e Metodologia de Ensino (três vezes), seguidas de Psicologia e Filosofia (duas vezes cada uma). As disciplinas que compõem os Fundamentos Teóricos da Educação, excetuando-se as duas últimas citadas, e as que se referem à gestão aparecem esparsamente. Na fala da E1F, o curso não deve ser “muito só teórico”.

Interessa sublinhar que as respostas das docentes quanto ao currículo relacionam-se com a matriz da IES1, suas ênfases e encaminhamentos, o que pode indicar a influência da perspectiva institucional e do *modus operandi* do curso em que atuam na construção de suas representações sobre ele: os modelos organizacionais e os efeitos administrativos da instituição na qual os professores formadores se reconhecem como membros tendem a manter “ingerências diretas na construção dos seus trajetos de identificação” (SEVERO, 2012, p. 114), se refletindo na forma como concebem seu campo de atuação e como organizam suas experiências profissionais. De qualquer maneira, para a E1G, o currículo “é diversificado, mas, ainda, é ideologicamente, e não pragmaticamente, colocado...” (dicotomia teoria-prática), no sentido de que ele ainda esbarra em limites operacionais concretos: “[...] ideologicamente, ah, toda escola tem que ter uma equipe multidisciplinar, a gente fala para eles [os alunos] isso, quando ele chega na prática, ‘cadê professora?’ [...]”. Ao mesmo tempo, constata-se que algumas professoras, ao serem abordadas sobre o currículo do Curso, limitam-se a enfatizar as disciplinas que lecionam: a professora da área de pedagogia diferencial, enfatiza a importância da inclusão; a professora de direito educacional, enfatiza a relevância da legislação; a professora de gestão empresarial considera a necessidade de ampliação de uma visão empreendedora e empresarial no curso. As marcas da origem disciplinar das entrevistadas ficam nítidas nos depoimentos, como é o caso da E1C, formada em Letras e professora da

área de linguagem: “[...] as disciplinas com as quais eu trabalho, elas são importantíssimas porque elas trabalham todas as especificidades relativas à língua portuguesa, entendeu? [...]”.

Quanto à atuação profissional do egresso, os espaços mais mencionados foram empresa (sete vezes), escola (seis vezes) e hospital (cinco vezes). Entretanto, ainda que haja uma alusão aos diferentes espaços de atuação do pedagogo e à ampliação inaugurada pelas DCNs de 2006, vista como positiva pelas professoras, as representações das entrevistadas quanto ao curso relacionam-se, na sua quase totalidade, ao ambiente escolar e ao pedagogo como professor ou como coordenador / orientador pedagógico – a única que reforça o âmbito empresarial nos diferentes momentos da entrevista é a professora de empreendedorismo.

A cada posição que o indivíduo ocupa dentro de um determinado campo e grupo social corresponde um certo número de pressupostos, “uma doxa” (BOURDIEU, 2004b, p. 58). Nesse sentido, é preciso levar em conta, sob uma ótica analítica bourdieusiana, que as professoras da IES1 ocupam posições análogas no campo educacional, compartilhando a condição de docente de Ensino Superior com aproximações em seus capitais simbólicos, no entanto, distinguem-se por suas filiações a escolas de pensamento e por suas trajetórias acadêmicas, reveladas nos discursos. Ainda assim, as representações sobre o Curso de Pedagogia do corpo docente da IES1 apresentam similitudes que fortalecem a concepção do profissional como “docente-gestor”, mais gestor do que docente (verificada no PPC). As docentes E1E, E1C e E1B, por exemplo, reconhecem e evidenciam a amplitude profissional do pedagogo possibilitada com as DCNs de 2006 e acreditam ser importante esse “leque de opções” para o egresso do Curso; não obstante, suas percepções sobre o espaço e as funções do profissional supracitado recaem sobre a escola, a docência e a gestão escolar. Seus discursos revelam essas ambiguidades:

[...] Hoje em dia eu percebo que está muito assim aberto, não só dentro das escolas, mas as empresas também [...] o **campo já está se abrindo muito** mais, apesar de ainda o **pedagogo se voltar mais para as escolas**, né? [...]. (Entrevistada E1E – sobre o campo de atuação do pedagogo) (grifos da autora)

[...] [o pedagogo] **é orientador pedagógico**, é pedagogo, ele vai orientar, ele vai buscar, ele vai congrega, ele **vai coordenar** [...]. (Entrevistada E1E – entendimento do pedagogo como profissional da gestão escolar) (grifos da autora)

[...] eu falo muito é... **Voltado para o magistério**, você tá percebendo, né? Mas, a gente sabe que o pedagogo ele não pode estar voltado apenas para o magistério hoje, né? Ele tem que tá voltado também para a questão empresarial, é... Também na questão de, de trabalhar na, na, na pedagogia hospitalar também, nos hospitais [...] **ampliou o campo de trabalho do pedagogo, né?** [...] Isso é **muito importante**. (Entrevistada E1C – sobre o campo de atuação do pedagogo) (grifos da autora)

[...] Eu ainda acho que a, a universidade tinha que ter uma **escola de aplicação** porque ficaria muito mais fácil e muito mais tranquilo [...]. (Entrevistada E1C – entendimento do pedagogo como profissional ligado à docência e à escola) (grifos da autora)

[...] aonde ele pode estar atuando... Cada vez mais a gente vê **um leque de opções, né?** Ele trabalha, hoje, em empresa, hospitais [...] dando aula, enfim, para várias, vários níveis de escolaridade, né? Hoje, a gente tem um **leque muito grande**, né, pro pedagogo, coisa que um tempo atrás a gente não tinha, né? (Entrevistada E1B – sobre o campo de atuação do pedagogo) (grifos da autora)

[...] O pedagogo ele tem que **estar atuando com o professor** né? Auxiliando no **planejamento, né, na avaliação** [...]. (Entrevistada E1B – entendimento do pedagogo como profissional da gestão escolar) (grifos da autora)

Outras docentes, ratificando a concepção de um pedagogo generalista e polivalente tal qual assevera a Resolução CNE/CP nº. 1/2006, aludem-se à atuação do pedagogo em “qualquer área” – porque “educação tá na rua, educação tá na farmácia, educação tá no ônibus [...] tá em todos os aspectos” (E1F) –, e “onde existir carência do relacional” – em situações onde o “olhar do pedagogo tem que ser um olhar holístico” e sua postura profissional pautar-se em “agir na incerteza”, “tomar decisões” e “fazer acontecer” (E1H). A fala da docente E1H evidencia, ainda que de modo indireto, o princípio de base docente na formação do pedagogo – um dos grandes temas da trajetória do Curso de Pedagogia, defendido pela ANFOPE, referendado nas DCNs de 2006:

[...] qualquer função fora da sala de aula, você **precisa ter uma experiência em sala de aula** para você **bem desempenhar na educação** [...] então eu penso o seguinte, como elas [as alunas] têm uma **carga horária enorme de estágio em sala de aula**, se elas passarem num concurso, para orientação educacional, elas vivenciaram uma **carga horária muito boa de experiência da relação professor aluno** [...] (grifos da autora).

No tocante à categoria de análise Diretrizes Curriculares Nacionais, que abarca as percepções das entrevistadas sobre as DCNs 2006 e a relação Estado-educação, as maiores recorrências nos depoimentos referem-se, justamente, à modificação do ordenamento do curso com a ampliação da atuação do pedagogo e à distância entre os pressupostos promulgados na legislação e a realidade prática desse profissional, principalmente, no espaço escolar.

Os relatos das professoras exprimem uma visão positiva das DCNs de 2006 e destacam como sendo importantes, no rol de mudanças inauguradas pela normativa, as muitas possibilidades de exercício profissional do egresso do Curso de Pedagogia. Ao mesmo tempo, as entrevistadas apontam algumas limitações no movimento de adequação das DCNs à prática acadêmica da IES1, tais como: dificuldades dos discentes em buscar o conhecimento com autonomia e em ter maior comprometimento e dedicação ao curso; limites do estágio supervisionado, cujas oportunidades ainda são insuficientes; e distância entre as concepções do grupo de legisladores (ideal) e os entendimentos do grupo de educadores que estão operando as diretrizes (real), isto é, entre as teorizações presentes na norma e as práticas docentes a serem promovidas tanto pela IES1, quanto pelos próprios licenciados em suas áreas de atuação.

Olha, eu acho que essas diretrizes, elas... O **objetivo é melhorar o ensino**, entendeu? É... **dar qualidade**, né? [...] você **tem que colocar em prática**. O ensino é maravilhoso, o curso de pedagogia, a **matriz curricular é maravilhosa**, ela está **expandindo** [...]. (Entrevistada E1D) (grifos da autora)

[...] A Resolução 1 de 2006, por exemplo, quando ela fala, em outras palavras, que **pedagogo é tudo**, aí eu acho, assim, **me encontrei**, me acertei! Porque o que mais me angustiava é... Na formação do pedagogo, né, no curso de pedagogia, é que você ora era supervisor, ora era administrador, ora era orientador [...] então eu acho que esse campo de atuação quando saiu na Resolução 1 de 2006, que diz que o **pedagogo ele vai atuar nessa diversidade de área**, eu senti uma grande necessidade na formação do aluno, que tem que formar o aluno com **um olhar muito mais holístico**, mas, por outro lado, a gente começa desenvolvendo competências e habilidades para aquilo que **deve ser feito muito mais rápido** [...]. (Entrevistada E1H) (grifos da autora)

[...] Tem muita coisa dentro do currículo, da matriz curricular que **permite** isso [implementação das DCNs de 2006], mas eu percebo que, de repente, a forma como está sendo passado é que não... É que **há um entrave** nisso daí [...] Até chegar a ponta como é que isso tá sendo passado, de que forma? [...] **Do aluno**, entendeu? [...] A gente vai levando, vai encaminhando o aluno, agora ele também tem que ter aquela noção de que

ele **tem que buscar**, de que ele **tem que estudar** [...] eles sempre estão **esperando o professor** [...]. (Entrevistada E1E) (grifos da autora)

[...] é colocado isso para as diretrizes, até mesmo o curso [...] ele oferece, tá? [...] mas **falta uma conscientização** também do próprio aluno de **querer fazer e fazer bem**, tá? Porque eu já ouvi a questão dos alunos falarem: "**Ai, para quê tanta disciplina? Para que tanta coisa?** Quando a gente vai, nós vamos para a prática, não vemos nada disso!" [...] em termos de diretrizes, eu vejo que, às vezes, há um certo... Como é que eu digo... É colocado, **torna-se obrigatório**, mas **não se faz presente no curso**, entendeu? Eu acho que as coisas ainda não tomaram um **rumo de conscientização**, de um **curso de é... De qualidade**. [...]. Então, em relação à questão das **diretrizes, ainda está distante do que é realmente a nossa prática** [...]. (Entrevistada E1F) (grifos da autora)

[...] Se existem as diretrizes curriculares, elas são normativas pra poder se seguir [...] as propostas das diretrizes, **elas caminham não muito factuais**, ainda [está faltando] **vontade política** mesmo [...] mas há essa **discrepância** que existe entre **o que ele aprende e aquilo que ele vai praticar**... [...] A gente ensina todas essas **questões ideologicamente corretas** [escola de autonomia, currículo flexível], mas, acredito que o aluno que sai daqui, ele sai com essa visão, mas **chega lá fora, é uma decepção**. (Entrevistada E1G) (grifos da autora)

[...] o curso de pedagogia [...] ele tem no seu currículo **todas as disciplinas que estão caminhando para esse sentido**, né? Para essa, para essa nova... **Novo campo de trabalho do pedagogo** [...] eu penso, penso assim, não é o ideal, ainda, **não é o ideal** [...] as **diretrizes curriculares** estão bem, bem... **Desenvolvidas**. Eu, eu coloco a questão de que essa visão ou esse, esse foco do pedagogo, ela **ainda precisa de um campo de estágio** [...] Esse **novo leque**, esse novo foco ele veio, **vem favorecendo**, lógico, porque amplia o campo de trabalho do pedagogo [...]. (Entrevistada E1C) (grifos da autora)

[sobre as DCNs] [...] Eu vejo, talvez, na maneira que essas disciplinas são abordadas [...] eu acho que a **universidade**, em si, aqui, ela é **muito focada no mercado**. Então, ela promove, ela diz ao professor o que é pra **aproximar** disso [das DCNs]... Então, a gente pode fazer essa ligação, mas eu acho que as **leis ainda tão muito distantes de uma realidade da educação** como está. [...] às vezes, **a gente tem muita dificuldade**. (Entrevistada E1A) (grifos da autora)

[...] quando eu fiz pedagogia, por exemplo, né [...] as diretrizes eram totalmente diferentes, **era o pedagogo da escola** [...] não tinha toda essa visão. Então, o currículo vai mudando de acordo com a necessidade da sociedade, né? E aí, automaticamente, **as diretrizes** também, sendo atualizadas, **tem tudo a ver com o perfil do pedagogo que a gente tenta trabalhar hoje**, né? [...] eu vejo **as diretrizes**, assim, também, **tem muita coisa boa**, né, que são parâmetros mesmo, pra você poder estar repensando, né, na sua própria prática, repensando o seu fazer no dia-a-dia, mas muitas coisas que estão no **plano no ideal** ainda, muito teórico ainda e **pouca relação da teoria com a prática**, entendeu? [...] Muitos autores, as próprias pessoas que pensam essas diretrizes, que elaboram e tal, ficam **muito no plano da teoria**, daquilo que é ideal. Então, eu vejo essa **distância da realidade ainda** [...] será que esses teóricos, essa equipe, também tem o pé no chão? [...]. (Entrevistada E1B) (grifos da autora)

[...] Tem alguns pontos nas diretrizes curriculares do curso de pedagogia que são **difíceis até pra gente perceber se aquilo conseguiu ser**

atingido, né? Mas, eu acho que nas linhas gerais, as diretrizes curriculares hoje, do curso de pedagogia, elas são **bem abrangentes**, né? E dando muita oportunidade ao **aluno de estudar uma infinidade de coisas** que eles vão precisar na sua vida prática. [...] Então, hoje, eu **acho que avançou** porque até o supervisor pedagógico, o orientador, ele deixou de ser aquele profissional burocrático que ia visitar a escola pelo simples fato de saber o número de alunos, só o quantitativo, né? E ele, hoje, já interfere, ajudando na elaboração do projeto político pedagógico da escola, né? Então eu acho que **houve uma mudança muito grande**, né? [...] houve muita mudança, principalmente, nas próprias habilitações. O curso daqui começou apenas com a formação de educação infantil e de primeira a quarta. Então, ele **foi acrescentando, né, outras habilitações**. Então, isso fez com que o próprio projeto se modificasse, né, na sua estrutura. [...] A **única dificuldade** que eu acho como coordenadora, eu ainda acho **o estágio**, em campo de **estágio das disciplinas do normal médio**, das disciplinas pedagógicas [...] é a única coisa que no meu entender deixa a desejar. (Entrevistada E1I) (grifos da autora)

As concepções das entrevistadas quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia ao mesmo tempo em que sinalizam uma receptividade quanto à esfera mais ampla de atuação do pedagogo estabelecida legalmente, repisam representações sobre a legislação educacional e indicam alguns contrapontos com as premissas da Resolução CNE/CP nº. 1/2006. A maioria das entrevistadas partilha o entendimento de que os aparatos normativos desconsideram a realidade da educação e figuram no plano ideal, não conseguindo se realizar satisfatoriamente – uma percepção que integra o conjunto de questões do campo educacional e que é colocada genericamente nas entrevistas. Para as professoras, as DCNs de 2006 não são plenamente factíveis devido à distância entre a teoria e a prática, entre o que propõe a lei e o que se executa na instituição, entre o “ideologicamente correto” e a realidade, tanto do curso, como do espectro de ação do egresso.

Mais uma vez, a visão dicotômica que acompanha os debates sobre o Curso de Pedagogia reaparece nos discursos, os quais assinalam tomadas de posição política dentro do campo: as professoras reproduzem em suas falas a distância para com o grupo de educadores imbuídos de “pensar as diretrizes”. Tal pensamento possui estreita relação com as representações das entrevistadas quanto ao papel do Estado na educação: “numa rede pública, você é obrigado a seguir um sistema que você não concorda” (E1D); “não vejo essa vontade política [de investir na educação]” (E1E); “quem tá lá no poder, quem sabe administrar e quem tem todo o processo de legislação, de direcionamento na mão, não faz porque é conivente com a questão da corrupção” (E1F); “o grande bandido da história da educação do Brasil é o poder

público” (E1G); “há, ainda, um descaso muito grande com o professor” (E1C); “quando um planejamento, uma proposta, né, vem de cima para baixo, né, do governo federal, estadual, municipal [...] vem algo imposto” (E1B).

Os discursos das professoras demarcam, pois, gradações no campo educacional: de um lado, os profissionais que atuam na formação de base (Educação Básica) e na preparação do professorado; de outro, os grupos detentores de forte capital político que ocupam posições estratégicas junto ao Estado, os quais, na opinião de parte das docentes da IES1, não estão devidamente sintonizados com as demandas da realidade do trabalho docente e pedagógico. Entretanto, essa aparente não-representação, que reforça, de certa forma, uma visão maniqueísta do próprio campo (sociedade x Estado; professor x poder público), é extremamente ambivalente, posto que as entrevistadas reconhecem as determinações da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 como “muito importantes”, uma reforma “em cima de uma realidade que estava ultrapassada” (E1H) e pontuam a postura “contraproducente” (resistência e acomodação) de alguns professores frente às mudanças consideradas positivas trazidas pelas diretrizes. A docente E1H, defende a ideia de que

[...] toda diretriz é uma teoria que um grupo pensou acreditando poder ser prática, não utopia [...] Só que, às vezes, as pessoas não conseguem **comungar com o desejo de quem escreveu**, de quem legislou, e aí fica ‘ah, isso é utopia!’ [...] e nada faz para mudar [...] como toda mudança gera um desconforto, eu acho que o maior problema, o maior nó de colocar em prática quaisquer que sejam as diretrizes, é a **questão dos paradigmas**. As pessoas que vêm sobre outras diretrizes, elas são **muito resistentes** em se adaptar às novas modalidades, às novas normas, e aí ficam criando **entraves** para que as coisas **não possam acontecer** [...] (grifos da autora).

Completam as docentes E1E e E1C, respectivamente:

[...] Agora, é aquela história: você tá acostumada a fazer aquilo sempre, certinho, da mesma forma; para você mudar, requer **muito esforço** [...] então é uma coisa que é gradativa. [...] E eu vejo também que o **professor** muitas vezes **se acomoda** [...] (grifos da autora).

[...] eu acho que o **professor** ainda é muito... Eu não diria irresponsável, mas ele, ele **não se sente responsável pela aprendizagem do aluno** [...] (grifos da autora).

Depreende-se dos relatos das docentes que não há um questionamento sobre o formato de curso inaugurado com a Resolução CNE/CP nº. 1/2006. As críticas,

quando ocorrem, são mais genéricas e pontuais e, por vezes, o aluno e o próprio professor são tidos como os “entraves” do cumprimento bem sucedido da normativa. A entrevistada E1D afirma que a “matriz é maravilhosa” e “está expandindo”. Paralelamente, as falas das docentes E1H, E1I, E1F e E1C revelam três pontos cruciais no debate sobre as diretrizes curriculares: o tempo de formação, o campo de estágio e a extinção (ou não) das habilitações.

A professora E1H aponta que na formação diversificada do pedagogo proposta pelas diretrizes, competências e habilidades são desenvolvidas “para aquilo que deve ser feito muito mais rápido”, se comparado ao formato de curso anterior em que era formado o pedagogo-especialista. Com a implementação das DCNs de 2006, o que se pode deduzir da fala da docente E1H, é que ocorreu um certo aligeiramento da formação, voltada, agora, a uma “diversidade de área” – como assinalado pelos intelectuais da área educacional, críticos das DCNs (LIBÂNEO, 2000; KUENZER; RODRIGUES, 2007). A docente E1C relata que o Curso de Pedagogia da IES1 está caminhando para “abranger essa amplitude”, mas que existem problemas quanto ao estágio a serem sanados, no sentido de possibilitar a diversidade preconizada pela legislação: para a entrevistada E1C, a ampliação do campo de estágio resolveria a questão da ampliação formativa do pedagogo.

[...] eu acho que o pedagogo ainda sai... **Inexperiente na questão de, de, de ter contato com todos os campos de trabalho** para os quais ele... Ele pode ser encaminhando a partir do, do término do curso de pedagogia [...] não é nem a questão das, das disciplinas, nem de ter maior tempo de curso, nada disso; é a questão mesmo da **abertura de espaço para esse campo de trabalho**, de estágio (grifos da autora).

A professora E1I também indica o campo de estágio como a única dificuldade do Curso da IES1, enquanto a professora E1F vê o estágio (não o campo em si) como algo a ser repensado: “[...] a questão do estágio, né? [...] Eu acho que [há carência de] um estágio efetivo, funcional”. Gatti (2012), em seu estudo sobre os Cursos de Pedagogia, ressalta a amplitude das obrigações formativas dos mesmos e a complexa especificação do estágio requerido na Resolução CNE/CP nº. 1/2006 – complexa, devido aos diferentes “níveis de ensino a atender e das diferentes configurações profissionais e institucionais a vivenciar” (GATTI, 2012, p. 156); uma

complexidade enfrentada pela IES1 e retratada nas representações do corpo docente sobre o Curso.

Ademais, como sabido, com as DCNs de 2006, as habilitações que conformavam o Curso de Pedagogia foram oficialmente extintas. Todavia, as percepções de algumas professoras da IES1 sobre a formação do pedagogo terminam por indicar traços de permanência deste tipo de concepção. De acordo com a professora E1I, “houve muitas mudanças” no Curso da IES1 com as DCNs de 2006, “principalmente, nas próprias habilitações”, pois o Curso “começou apenas com a formação de educação infantil e de primeira a quarta” e, depois das mudanças legais, “ele foi acrescentando [...] outras habilitações”. Seguindo esta mesma interpretação, a docente E1H comenta que “ser professor” “é uma das habilitações que o curso dá”. É interessante ponderar que o projeto do Curso de Pedagogia da IES1 não faz alusão às habilitações; no entanto, os depoimentos das docentes, associados à descrição das opiniões dos alunos sobre o Curso empreendida pela professora E1F, segundo a qual os alunos já a questionaram “para quê tanta disciplina?”, “para que tanta coisa?”, deixam entrever que a elaboração do arranjo curricular do Curso pode ter sido pensado mediante uma lógica somativa de disciplinas e conteúdos, tal qual o modelo de habilitações. Outrossim, em meio a um conjunto diversificado de disciplinas, a matriz da IES1 contempla ênfases formativas (Língua Portuguesa, Educação Inclusiva e Gestão Escolar) que, conforme as entrevistadas, encontram-se concatenadas de modo interdisciplinar. Cabe aqui um questionamento levantado por Gatti e Nunes (2009, p. 37) a partir dos resultados de sua pesquisa sobre formação de professores: será a formação panorâmica dos Cursos de Pedagogia “suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar um ensino calcado em conhecimentos disciplinares, mas que adote uma perspectiva interdisciplinar?”.

Ao abordar as especificidades do Curso da IES1 tal como ele se apresenta, as professoras entrevistadas salientam: elementos da formação oferecida pela instituição, características da clientela de Pedagogia e indicadores de funcionamento do Curso. As respostas, agrupadas na categoria Curso de Pedagogia real, respondem, em certa medida, a indagação de Gatti e Nunes (2009).

Para a maioria das docentes da IES1 (seis das nove entrevistadas), a estrutura da universidade, em termos de aparato tecnológico, não atende às demandas dos professores – todas comentam que o número de projetores multimídia é insuficiente. Outras duas professoras apontam problemas de “ruídos nas salas” (E1A) e no acervo da biblioteca, “aquém daquilo que a gente precisa” (E1E). Por outro lado, como pontos positivos, é destacada, em cinco depoimentos, a inauguração da brinquedoteca, considerada um marco importante para o Curso, por ser um espaço que “faz agir, poder agir como se a gente estivesse lá no campo de estágio” (E1C), bem como é sinalizada, em três depoimentos, a disponibilidade do laboratório de informática – “o laboratório de informática, ele atende o nosso curso” (E1H). No que concerne à estrutura curricular, seis professoras dizem ter participado da reelaboração do PPC e cinco sinalizam haver uma preocupação da IES1 com a atualização e revisão de ementas que vêm pré-definidas pela Reitoria – “existe até uma cobrança semestral pra gente estar fazendo essa revisão, né?” (E1B). Afirma a professora E1H que “o curso que tem mais mudança [...] [na universidade] é o de Pedagogia” – um movimento que acompanha as inúmeras modificações do curso ao longo do tempo e as tentativas de ajuste das indefinições que ainda o caracterizam.

Segundo algumas professoras, o Curso da IES1, em seu arranjo curricular atual, corresponde às exigências legais e aos apelos do mercado de trabalho, por oferecer opções formativas variadas. Para a professora E1F, o Curso “[...] está buscando mais atualidade [...] Não está fora do mercado”. Visão semelhante tem a professora E1I, para quem “[...] o modelo do currículo do curso de pedagogia da [IES1] [...] [está] super adequado”. Em sua opinião,

[...] o **leque de opções** que a [IES1] oferece [...] **tá muito rico**. [...] Eles estudam toda a atuação do pedagogo nas **mais diversas áreas** [...] o nosso curso, atualmente, é um curso que **complementa todas essas necessidades** que a gente tá vendo por aí, mesmo no âmbito da escola e no âmbito de fora da escola (grifos da autora).

Aqui, deve-se ponderar que a matriz da IES1 reúne um conjunto de saberes que visam proporcionar uma formação generalista para o pedagogo, tal qual preconiza as DCNs de 2006; no entanto, termina por secundarizar a pesquisa e abordar de forma muito pontual experiências formativas em espaços não escolares. A professora E1I reconhece a carência de tempo dedicado à pesquisa na IES1 e

atribui esta falha à indisponibilidade de carga horária do corpo docente, contratado apenas para lecionar as disciplinas, e à indisponibilidade do alunado, que se ocupa com outras atividades, principalmente trabalho, nos contra turnos do curso:

[...] a dificuldade é, justamente, o **pouco tempo dos alunos** [...] nós estamos trabalhando numa universidade que é particular, então, nós **não temos tempo de pesquisa**. Então, eu acho que faz muita falta esse tempo, né? Que o professor se dedicaria a fazer pesquisa com seus alunos, entendeu? Porque aí ele ia **colocar as ideias na prática**, né? [...] Então, a universidade fica muito **presa só ao ensino**. [...] (grifos da autora).

Para a docente E11 a pesquisa tende a funcionar como uma espécie de interface entre o conhecimento e sua aplicação. De fato, a pesquisa corrobora a construção de conhecimentos determinantes para a compreensão e intervenção na realidade profissional e contribui para a ressignificação de práticas. De acordo com Demo (2006), pesquisar é descobrir e dialogar criticamente com a realidade, é aprender em sentido criativo e, portanto, um processo basilar de “qualquer proposta emancipatória”, que exige “capacidade própria de elaboração” e capacidade de “recriar a teoria, de unir saber e mudar”. A formação para e na pesquisa compõe o rol de proposições das DCNs de 2006 e adquire relevância na normativa, figurando dentre os pressupostos do Curso de Pedagogia e as competências a serem observadas:

Art. 3º [...]

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

[...]

Art. 5º [...]

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre 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 organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção desconhecimentos pedagógicos e científicos [...]. (BRASIL, 2006)

Entretanto, apesar do relevo da pesquisa no texto da Resolução, o sentido de conhecimento é discutível. Aponta Vieira (2007, p. 119) que a concepção de conhecimento nas DCNs de 2006 assenta-se “na centralidade de um conhecimento utilitário, tácito e pragmático”, um modo restritivo de conceber o conhecimento que aparece “não como conhecimento propriamente, mas como ‘produção de resultado’, ‘aplicação’, ‘uso’, ‘solução’, entre outras formulações reducionistas”, orientado unicamente para o exercício da profissão de pedagogo. Para Vieira (ibid., p.119), essa concepção é a concepção secundarizada de conhecimento (“aprendizagem de um conhecimento útil” à atuação profissional) tornada central na legislação. Somados a isso, Lüdke (2005) e Demo (2006) denunciam em seus estudos sobre a pesquisa na formação docente e sobre a formação na pesquisa, respectivamente, a existência de lacunas na formação de professores da Educação Básica no que se refere à prática da pesquisa, bem como condições precárias à sua realização. Demo (2006, p. 12) critica a “separação artificial entre ensino e pesquisa” e o fato de que “muitos estão dispostos a aceitar universidades que apenas ensinam, como é o caso típico de instituições noturnas, nas quais os alunos comparecem somente para aprender e passar”. Segundo a professora E1I, falta uma política educacional que modifique o regime de trabalho das universidades particulares: “[...] eu sinto falta sim, de uma política educacional que fizesse com que também a instituição privada fosse obrigada a ter um quadro de professores com horários exclusivos para a pesquisa, ensino e extensão”.

Quanto ao perfil dos licenciandos, de acordo com as professoras entrevistadas, os alunos do Curso de Pedagogia da IES1 são oriundos da classe média baixa, grande parte do sexo feminino e já exercendo alguma profissão – “muitas já são professoras, trabalham na área de educação” (E1A); “alunas que vêm cansadas, né, de uma rotina de trabalho que toma quase que seu dia todo” (E1I). É uma clientela que, conforme as docentes entrevistadas, apresenta dificuldades de aprendizagem, leitura e escrita, “vícios da educação básica” (E1H), e cuja escolha pelo Curso de Pedagogia se deveu à facilidade – muitos alunos teriam escolhido o Curso acreditando ser mais fácil para ingressar e concluir –, ao desejo de ascender socialmente – chances de empregabilidade através de concursos públicos – e/ou à vocação – “paixão pela educação”. De acordo com as docentes E1H, E1C, E1G, E1A e E1I:

[...] tem aluno que chega no 1º ano e fala assim: **'Ah, me disseram que é mais fácil'** [...] mas depois eles se encantam, eu posso dizer para você que quem entra para fazer pedagogia [...], tem exceções, porque a gente só vai saber depois, **sai encantado pelo curso** [...]. (Entrevistada E1H) (grifos da autora)

[...] eu ainda, eu acho que é mesmo o **amor pela profissão**. A gente... Eu vejo isso nos meus alunos, **talvez alguns até pela facilidade**... De atingir, de **achar que é mais fácil**, de achar que é mais fácil do que os outros cursos [...] alguns que dizem assim: 'não, porque eu quero ter um curso de graduação e achei que era mais fácil procurar esse curso' [...] Mas, **na maioria, você vê uma paixão** [...]. (Entrevistada E1C) (grifos da autora)

Quem **acredita que educação é o futuro do país** né, se você tiver essa **filosofia intrínseca**, já colocada na **sua percepção de mundo**, ele vem procurar [o curso de pedagogia], muitas vezes, por **vocação**. Se ele vem de uma categoria muito empobrecida, ele ainda acredita que é por aí uma **saída para ele** [...] por ver que é uma das profissões que ela pode ter **concursos pra fazer** e se tornar, ter uma atuação pública, na escola pública, e ter um salário todo mês lá. (Entrevistada E1G) (grifos da autora)

[...] a educação tá brava do aluno querer... [...] Eu acho que uma coisa é a **vocação**, como eu tô falando, tem gente que já da aula e adora [...] na nossa região, **vai haver vagas para pedagogo** [...] Então, por **menos que você tenha de ganho financeiro**, você sabe, todos os alunos que saem, eles **passam em concurso** [...] fora o fato que ele **pode trabalhar em qualquer área** [...]. (Entrevistada E1A) (grifos da autora)

[...] elas vislumbram um **futuro melhor pra elas**, elas sempre tem esperança de passar num **concurso público** [...] Então, elas querem é uma melhora de vida mesmo e querem **ingressar no mercado de trabalho**, numa coisa que satisfaça também a elas [...]. (Entrevistada E1I) (grifos da autora)

As professoras também destacam a escolha pelo Curso motivada pela busca do conhecimento e por respostas para os problemas educacionais. Para a docente E1B, o aluno de Pedagogia é um aluno “que, assim, demonstra, pelo menos, né, essa vontade de estar falando, buscando resposta pra educação, porque a maioria, também, são professores [...] já vem buscando uma fundamentação teórica, né, melhor”. As professoras E1E e E1H corroboram esta percepção: para E1H, “o foco maior de quem procura pedagogia, assim, é consciente”, é “a angústia de não resolver, de não ter solução, de não [...] saber como direcionar as questões”; já a docente E1E afirma que as pessoas que procuram o Curso “querem melhorar de vida, de visão de mundo” e têm “vontade de acertar, de ter um país melhor [...] de querer ajudar o próximo, de querer ensinar, de mostrar a ele como é que é”.

Mais do que sinalizar motivos de escolha do Curso, os relatos das entrevistadas trazem à tona o modo como o Curso de Pedagogia é visto por elas, pelos alunos e

pela sociedade. Os depoimentos acentuam o caráter vocacional que acompanha o campo da educação⁵⁹, isto é, vocação como componente da representação social do “ser pedagogo”, do “ser professor”, e o entendimento de que o Curso de Pedagogia oferece as respostas necessárias aos dilemas e problemas educacionais – uma representação da profissão relacionada, dentre outros fatores, ao significado etimológico grego de pedagogo como mestre, guia, aquele que conduz rumo ao saber, “o escravo que cuidava das crianças e as conduzia à escola” (LIBÂNEO, 2012, p. 12), e à crença coletiva no papel “redentor” da educação.

Segundo Lengert (2011), ao exercício do magistério somam-se resquícios de um prisma religioso: a visão do professor como um indivíduo vocacionado, com uma missão a cumprir e zelar, num paralelo com o sacerdote em seus ritos e postura de serviço ao próximo, ainda subsiste no imaginário social e na autoimagem docente. Citando Arroyo (2000), Lengert (2011, p. 20) complementa que essa imagem compartilhada do professor tende a resultar em “um certo descrédito, uma dificuldade de se conquistar o profissionalismo e uma valorização compensada também financeiramente”. Analisa Lombardi (2006) que o discurso da educação como panaceia, outra representação social atinente ao campo da educação e da pedagogia, é reducionista e recorrente e parte de um jogo ideológico para atribuir à escola um papel central no desenvolvimento econômico e social, escamoteando a necessidade de uma profunda transformação socioeconômica e política, sem a qual, poucos serão os avanços na resolução dos problemas da sociedade. Tais representações tradicionais da pedagogia, profissão como vocação e educação como solução, parecem arraigadas na concepção de parte do corpo docente da IES1.

Além disso, a descrição pelas docentes da motivação do alunado quanto à escolha do Curso através do critério “facilidade” permite inferir que há uma desqualificação acadêmica do Curso de Pedagogia, na medida em que, a priori, seria uma formação

⁵⁹ Santos e Machado (2010), em seu estudo sobre as representações sociais do “ser professor” esclarecem que alguns autores, como é o caso de Enguita (1991), compreendem a vocação como uma das categorias do profissionalismo docente que envolve dedicação e abnegação ao apostolado, estando associada à ideia de fé. Já outros estudiosos como Brzezinski (2002), defendem que “vocação é um conceito socialmente construído”, consolidado na preparação profissional, através da formação inicial e continuada. De todo modo, as autoras realçam, em sua pesquisa, o apelo à vocação como integrante da representação dos professores quanto à sua profissão.

“mais fácil” – provável reflexo da perspectiva disseminada socialmente segundo a qual para exercer funções na área de ensino, principalmente funções docentes, bastaria ter uma propensão inata, um dom. Recorrendo aos estudos de Apple (1995), Lengert (2011, p. 15) destaca que um agravante na profissão docente, especialmente a exercida na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é “o fato de vir associada ao cuidado, ao serviço”, e como “cuidar de crianças e servir é considerado um trabalho que exige menos qualificação”, é menos valorizado. Nesse contexto, a representação sobre o trabalho do professor das primeiras etapas da Educação Básica acaba incidindo sobre o Curso de Pedagogia, posto que este contempla, dentre as suas inúmeras especificidades, a formação do profissional atuante na base do sistema de ensino (por isso a ideia de ser um curso “mais fácil”). Ao mesmo tempo, há de se considerar a expectativa de obtenção de um diploma de Ensino Superior, vislumbrado como via essencial de acesso ao mercado de trabalho ou de ocupação de outros postos dentro desse mercado. Segundo as professoras da IES1, há uma configuração favorável do mercado de trabalho para o profissional diplomado em Pedagogia, favorável em termos de oportunidade de vagas, já que o caráter polivalente da formação favorece uma atuação diversificada do egresso do Curso, mas desfavorável em termos de remuneração e valorização.

Assim sendo, para as entrevistadas, o Curso de Pedagogia da IES1 está funcionando, especialmente no que tange à inserção dos seus egressos no mercado de trabalho. Nas respostas das docentes, os dois grandes indicadores de funcionamento e êxito do Curso são a aprovação em concursos públicos (aparece em seis depoimentos) e a ampliação da possibilidade de atuação do pedagogo (aparece em três depoimentos). Segundo as professoras E1D e E1C, os alunos “estão entrando em todos os concursos”, “a atuação [dos licenciandos] [...] nas escolas, aprovação nos concursos [...] é fantástico”. Somado a isso, ressalta a docente E1H, em referência ao perfil profissional desenhado pelas DCNs de 2006, que o “pedagogo é tudo” e, conseqüentemente, “tem cada vez mais leque e possibilidade no mercado de trabalho”, fato que permite, na visão da docente E1I, dizer que o Curso de Pedagogia está funcionando, já que “hoje, a presença do pedagogo em vários setores, né, deu margem para que o aluno procure o curso [...] porque ele tem uma opção de ser professor e de atuar também em outros campos

[...]” (E1I). Tanto para a professora E1I como para a E1B, o Curso de Pedagogia é “um curso procurado”, “a procura é contínua”. Como contraponto, a professora E1F alerta para a diminuição da procura pelo Curso de Pedagogia da IES1 – “quando eu comecei na [IES1] [...] eu já cheguei ter 75 alunos, numa sala de aula, tá? Hoje em dia você tem uma turma com 22, uma turma com 24 [...]” (E1F) –, e chama atenção para a relação entre formação-mercado de trabalho:

Eu acho que se você entra na área dentro da educação, é... você fica assim, **preocupada com o que você tá formando e colocando no mercado de trabalho**, né? [...] na **maioria eu acho que a gente tá tendo um sucesso...** Um sucesso legal, entendeu? De colocar **pessoas conscientizadas** [...]. (Entrevistada E1F) (grifos da autora)

Ao serem questionadas sobre competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o Curso da IES1, voltadas à construção do senso crítico e político por parte dos licenciandos e da autoridade a ser exercida por eles como docentes, as depoentes relatam, unanimemente, que o Curso oferece ou busca oferecer essa formação, mas que o alcance dessas competências dependerá do desempenho e do grau de comprometimento do aluno com sua formação acadêmica e com a condução de sua carreira. Na opinião das professoras E1D, E1C e E1B: “o curso trabalha pra isso, né? Vai depender do próprio aluno, né?” (E1D); “é o que a gente mais busca durante todo o curso são essas questões [...] [mas só serão atingidas] se ele... Se houver um bom desempenho dele [do aluno], né?” (E1C); “a gente, pelo menos, tenta. [...] Mas isso também [autoridade em sala de aula], eu acredito que vai muito da própria essência da pessoa [...] muito dele [do aluno] [...] almejar ser esse profissional diferente [...]” (E1B). Para as professoras E1H e E1I, “o aluno que sai do curso de pedagogia da [IES1] [...], tem um poder de argumentação muito grande, ele tem o domínio do conhecimento teórico” (E1H), mas “a gente não sabe se lá fora eles vão ter garra, vão ter argumentos [...] avaliar isso lá na prática dele depois que eles saem daqui [...] é que isso aí, eu acho que a gente perde” (E1I). Em contraponto, a docente E1G pondera:

[...] O pedagogo não é só da escola, né, ele tem **vários leques** em que ele pode atuar né, mas a questão [...] da preparação dele, eu acho que ainda **existem distorções entre o que a gente prepara e o que o mercado precisa** [...] No sentido de que, olha só, você faz as adequações curriculares né? [...] ele tem a informação, mas ele não tem a preparação da elaboração do **conhecimento como reflexão, política e crítica** [...] a gente tem **grandes dificuldades** de fazer essa conexão. (E1G) (grifos da autora)

As falas das professoras E1F e E1G remetem a um ponto fulcral da configuração do Curso de Pedagogia discutido por alguns estudiosos como Gatti e Nunes (2009) e Durham (2008): a qualidade da formação panorâmica do pedagogo.

Para estes autores, se por um lado, as DCNS de 2006 proporcionam novas perspectivas de empregabilidade e trabalho para o egresso do Curso de Pedagogia, por outro, tais perspectivas parecem esbarrar em dificuldades de efetivação, devido, exatamente, à sua configuração multifacetada. Após analisarem matrizes e ementas de Cursos de Pedagogia ofertados em várias partes do Brasil, Gatti e Nunes concluem que:

a reflexão sobre o preparo insuficiente dos futuros professores para ensinar os conteúdos tradicionais escolares [constatado na pesquisa] [...] exige uma reflexão mais aprofundada sobre a suficiência ou adequação da perspectiva polivalente e da perspectiva interdisciplinar, como recomenda o documento de Diretrizes do CNE (GATTI; NUNES, 2009, p. 38).

Acrescenta Severo (2012, p. 94) que é uma ingenuidade supor que o licenciado em Pedagogia, formado, predominantemente, “para atuar na docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental terá subsídios e desenvolverá competências que qualifiquem processos de intervenção profissional” em espaços não escolares ou mesmo nos cargos de gestão pedagógica da escola.

A antropóloga Eunice Durham, em entrevista à revista *Veja*, em setembro de 2008, cujo tema era o Ensino Superior no Brasil, especificamente, a formação docente, adverte que os “Cursos de Pedagogia são incapazes de formar bons professores” (DURHAM, 2008, p. 19). Durham aponta, baseando-se em suas pesquisas, que os professores formados pelas faculdades de pedagogia não sabem entrar numa sala de aula e ensinar a matéria⁶⁰. A causa, conforme a estudiosa, está na

⁶⁰ Em setembro de 2009, o Estadão publicou uma matéria em que foram destacados a proliferação dos Cursos de Pedagogia no Brasil entre os anos de 2002 e 2007 – os cursos passaram de 1.237 para 2.295 – e o aumento do número de Cursos de Pedagogia considerados ruins. De acordo com a matéria, em 2005, 172 cursos haviam recebido as notas mais baixas na avaliação do MEC (conceitos 1 e 2); e já em 2009, esse quantitativo havia aumentado para 292 cursos. Também aponta a matéria, que a graduação em Pedagogia se tornou a terceira maior graduação com o maior número de estudantes do país e que os cursos ruins, com 71 mil alunos matriculados, eram os responsáveis por formar um a cada quatro futuros professores. Por isso, segundo a matéria do Estadão, o aumento do número de cursos de Pedagogia estava “longe de ser uma boa notícia”. Em outra reportagem, datada

supervalorização da teoria em detrimento da prática, também tida, pelas professoras entrevistadas neste trabalho, como um obstáculo e/ou um desafio a suplantar.

A disparidade, apontada pela docente E1G, entre a formação oferecida pela IES1 e as competências requeridas nos campos de atuação do pedagogo, termina por reforçar questões pontuadas com muita frequência nas entrevistas com o corpo docente da IES1, quais sejam, a dicotomia (naturalizada) teoria – prática (e seu impacto negativo na aplicação de conteúdos pelos licenciandos) e as dificuldades dos alunos no que diz respeito à reflexão e apropriação crítica do conhecimento, indicando-as como os verdadeiros óbices a uma preparação mais adequada do pedagogo – há, inclusive, uma similitude de entendimentos entre as docentes entrevistadas quanto a estes dois pontos nodais.

Para além das diferenças de formação acadêmica e de tempo de experiência no Curso de Pedagogia entre as professoras da IES1, as representações sobre a formação do pedagogo presentes em seus relatos aparecem apoiadas numa “energética e pertinência sociais” (JODELET, 2001, p. 21) que inaugura e fortalece versões comuns de realidade. Essa energética social relaciona-se com a configuração do campo educacional – categorias profissionais e grupos de educadores – e com os discursos em circulação e em disputa – expressões e slogans compartilhados e reproduzidos. Há de se destacar que os sentidos sobre o Curso de Pedagogia em disputa alcançam as concepções das docentes da IES1, tornando-se evidentes nas definições de pedagogo. Diz Brzezinski (2011) que a identidade profissional envolve desde os desejos, as expectativas e a história de vida do sujeito até seu posicionamento perante o mundo e suas representações. Ao tratar das identidades do pedagogo na tríade já comentada na seção anterior, a estudiosa admite que estas identidades encontram-se “impregnadas dos conflitos atinentes ao estatuto epistemológico da pedagogia”, em discussões que, como pontuado, envolvem embates sobre o campo de conhecimento da pedagogia e sobre o caráter científico deste campo de saber, com desdobramentos na configuração curricular do Curso.

de fevereiro de 2011, encontrada no Portal Brasil, consta que o número de professores formados em pedagogia praticamente dobrou em sete anos (2002-2009), seguido do aumento do número de matrículas e de ingressantes nos Cursos de Pedagogia. Em outro trecho da reportagem, é salientado que o resultado da supervisão do MEC, em 2008, em quarenta e nove Cursos de Pedagogia mal avaliados, resultou em dezessete cursos desativados e seis sob processo administrativo para o encerramento da oferta.

Por fim, na categoria Identidade do Pedagogo, às professoras foram direcionadas perguntas específicas sobre o Curso de Pedagogia e o profissional a ser formado. No entanto, as representações das docentes sobre ambos os aspectos não se circunscreveram a estes dois questionamentos; as representações sobre os percursos formativos e sobre o egresso do Curso em foco perpassaram todos os relatos, haja vista todas as perguntas terem sido respondidas a partir das percepções das docentes sobre esses dois elementos interconectados.

Indagadas sobre a relação entre educação e pedagogia, as professoras entrevistadas enfatizam que o Curso de Pedagogia é fundamental para: a promoção de acessibilidade (inclusão) e conhecimento (conscientização e criticidade), a valorização da educação, a formação dos indivíduos desde a Educação Infantil e a transformação social do país. Nas palavras da docente E1F, “o Curso de Pedagogia tem tudo, tudo pra gente mudar o país, fazer um país mais justo [...]”. Para a docente E1H, o papel do Curso de Pedagogia é de conscientização “[...] desenvolver comprometimento, crença. Eu acho que as pessoas precisam aprender acreditar, entendeu? E agir [...]”; já para a professora E1E, a importância do curso “é muito grande, porque se é o curso que conduz, né? Lida, especificamente, com a criança e a criança é a base [...] se a criança for bem formada, nós vamos ter [...] o profissional de excelência, né? [...]”.

É notória nos discursos a presença de representações sociais sobre a profissão ligadas ao entendimento de educação como promotora do desenvolvimento humano e social e da pedagogia como orientadora da prática educativa, no sentido de esclarecimento desta prática, além de traços de idealismo que, segundo Lengert (2011) citando Codo (1999), são atinentes à profissão de professor, já que as pessoas que escolhem o ensino, principalmente quando jovens, veem nele “um lugar melhor para realizarem seu desejo de modificar o mundo”.

Ademais, a professora E1I tece considerações sobre a afirmação acadêmico-profissional do Curso de Pedagogia, apontando a superação do questionamento de sua funcionalidade. Todavia, deve-se sublinhar que o argumento desta afirmação é,

na fala da docente, sustentado pela ampliação da atuação do pedagogo no mercado de trabalho.

[...] é um curso que tem **crescido muito** e nós temos assistido a pedagogos escrevendo, pedagogos trabalhando com pesquisa, pedagogos desempenhando papéis, né, importantes na sociedade, no âmbito educacional [...] eu acho que a nível de Brasil, também, é um curso que está ainda, vamos dizer assim, **marcando presença**, né? Então, é um curso que, embora tivesse passado por um **período de muito questionamento**, né, “pra que serve pedagogo?”, “**pra que serve o curso de pedagogia?**”, inclusive, literaturas, né, falando sobre esse assunto, mas, hoje, a gente vê que o **pedagogo ele está muito bem situado**, né, pelo Brasil afora [...] (grifos da autora).

É verossímil salientar, contudo, que as tensões em torno da identidade do Curso de Pedagogia e de seus direcionamentos formativos ainda podem ser encontradas, como mostra esta tese, tanto na literatura sobre o Curso, como nas pesquisas empreendidas pós-DCNs 2006 (LIBÂNEO, 2006a; VIEIRA, 2007; SEVERO, 2012; SCHEIBE; DURLI, 2011). As ambiguidades que permeiam a formação e a atuação do pedagogo fazem-se notar nos discursos das docentes da IES1 em suas ponderações sobre o Curso de Pedagogia e seu egresso.

As representações sobre o pedagogo evidenciadas nas entrevistas dividiram-se entre o pedagogo como um profissional essencial à educação, capaz de “fazer a diferença”, de promover a unidade entre os professores e os agentes institucionais, multiplicar mudanças, desenvolver metodologias; o pedagogo como o responsável por “fazer acontecer”; o pedagogo como a “alma da educação”. Apenas uma professora define o pedagogo como um “cientista da educação”, que deve se dedicar a pesquisar as misérias da educação a fim de melhorar a qualidade do cenário educacional nacional; contudo, a entrevistada E1B ao associar a identidade do pedagogo ao cientista educacional não questiona a docência como base da formação e denota, em outras passagens de sua fala, uma aproximação da visão do pedagogo como um coordenador, orientador escolar – “ele tem que estar atuando com o professor, né, auxiliando no planejamento, né”. Aqui, percebe-se que as concepções das entrevistadas quanto ao profissional pedagogo se coadunam menos com o docente e mais com o especialista, embora, durante as entrevistas, tenham surgido referências ao trabalho do pedagogo como professor e o espaço mais citado nas falas tenha sido a escola e a sala de aula. A imagem do pedagogo,

pelo que se pode depreender dos depoimentos, é de um orientador / coordenador que deve sugerir metodologias aos professores e congregá-los. Essa perspectiva de perfil do pedagogo, como sabido, se reflete na estruturação do Estágio Supervisionado do Curso da IES1 (a maior carga horária de estágio encontra-se na parte de supervisão e gestão escolar), com incidências nas disciplinas oferecidas pela matriz curricular.

O pedagogo é um profissional que ele **faz acontecer** na escola, na empresa, no hospital, de uma maneira é... Envolvente, sem cobranças. Ele vai **levar uma conscientização** de que alguma coisa precisa modificar para você ter **qualidade no trabalho**. (Entrevistada E1D) (grifos da autora)

É o **pedagogo autêntico**, aquele que **realmente faz acontecer** [...]. (Entrevistada E1H) (grifos da autora)

[...] eu penso que o pedagogo é uma pessoa, não adianta falar, ele tem que **congregar**, ele não pode afastar ninguém, ele **tem que fazer unir**, ele tem que fazer congregar, ele tem que **buscar a melhoria**, porque é a **alma** de, de uma instituição é o pedagogo [...] é a alma, é aquele que vai, vai perceber em que, que nós estamos errando, qual é a metodologia, o que que a gente pode fazer, o que que a gente... Por isso que é **orientador pedagógico**, é pedagogo, ele vai orientar, ele vai buscar, ele vai congregar, ele vai **coordenar** [...]. (Entrevistada E1E) (grifos da autora)

Ah, o pedagogo é o ser humano que luta, que se preocupa, que **se dedica com o próximo**, independente da faixa etária, independente da classe social, independente da etnia. O pedagogo é o **educador**, é aquela pessoa que se preocupa em construir, em crescer e a crescer não só ele, mas **junto**, e **trazer o crescimento pras pessoas**. (Entrevistada E1F) (grifos da autora)

[...] acho que o pedagogo é **a alma da educação**. Ele, ele, ele é o **elo entre** todas outras, todas as outras é... Modalidades, né? Da, da, da... Dos **professores**. Então o pedagogo é esse elo, o pedagogo é que faz essa, essa, essa **união** e... Impulsiona a educação. Eu acho que o pedagogo é a **figura central** disso tudo, né? [...]. (Entrevistada E1C) (grifos da autora)

[...] Ele consciente de que ele **pode fazer diferença** [...] o pedagogo, não como uma profissão, não como um emprego melhor, mas como uma profissão que seria ele tá trabalhando com a questão da **vocação**, dedicação, realização profissional. Aí, ele vai conseguir, aos poucos, quer dizer, consegue, naquele espaço, naquele lugar, naquele tempo, uma **mudança que multiplica** pra um outro, pra um outro... [...]. (Entrevistada E1A) (grifos da autora)

[...] o pedagogo, ele é um **cientista da educação**. Ele tem que tá **pesquisando todas as misérias da educação**, tudo que tem de positivo na educação pra, justamente, estar caminhando com essa política, né, que eu falei, decente, **pra melhorar a educação do país**. Então, eu, particularmente, vejo como **profissional fundamental** [...]. (Entrevistada E1B) (grifos da autora)

[...] o pedagogo é aquele profissional que está **vinculado diretamente à educação** [...] quando a gente forma o pedagogo, no curso de pedagogia, **não vai formar apenas o professor; ele forma o gestor, ele forma o**

orientador, ele forma aquele que vai trabalhar com criança com necessidades especiais, ele vai trabalhar com a inclusão social... [...] eu acho que é um curso que **tem uma importância muito grande**, né, na educação. (Entrevistada E11) (grifos da autora)

Nas falas das professoras sobre o pedagogo há, como dito, um predomínio de elementos referentes à gestão educacional / escolar e à dimensão pragmática da ação deste profissional: a dimensão do fazer (“fazer diferença”, “fazer acontecer”, “fazer congregar”) desponta como o principal aspecto constitutivo da identidade do pedagogo na visão das docentes da IES1. A atuação para a pesquisa aparece em apenas uma fala enquanto que a docência é minimamente referenciada, não obstante seja citada direta (e indiretamente) no decorrer das entrevistas.

Entende-se com Houssaye (2004), que o pedagogo é um intelectual que tem ideias “e não apenas um saber-fazer, é um teórico da educação, e não só um especialista em ação. Não produz apenas um saber da educação, mas também, nesse movimento, um saber sobre a educação, ou seja, um sistema de sentido”; é, pois, um “prático-teórico da ação educativa”. É importante patentear que a definição de pedagogo pelas entrevistadas se dá numa dinâmica de articulação entre orientações institucionais, representações sociais e sentidos epistemológicos diversos que moldam as significações das docentes sobre o Curso de Pedagogia, o pedagogo, o magistério e a educação e que justificam seu caráter (das significações) ambíguo e, por vezes, conflitante. Em muitos depoimentos, observa-se a ausência de uma demarcação teórica clara sobre a pedagogia e de um entendimento mais linear sobre este campo de saber, um indicador de que a construção de representações sociais pelas docentes sobre o Curso de Pedagogia e sobre o pedagogo encontra-se entrecortada pelos dissensos que caracterizam o campo educacional.

3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA DA IES2: a formação do pedagogo entre as fronteiras da relação teoria – pesquisa – prática e a abertura aos espaços não escolares

[...] o curso de pedagogia, pra mim, está errado no momento... Ele nasce errado. Porque ensina-se uma coisa e a “porca” que sai daqui não entra no “parafuso” que deveria, entendeu? Então... Mas não é aqui só, é uma coisa nacional, né? (Entrevistado E2C).

3.2.1 Apresentação e matriz curricular da IES2

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da IES2, publicizado em 2012, “fruto de discussões coletivas” iniciadas no ano de 2009, orientadas aos aspectos legais e normas vigentes para a área (PPC IES2, 2012, p. 20), assinala que desde a sua origem, datada de 1970 no Rio de Janeiro e final dos anos de 1990 em Campos dos Goytacazes⁶¹, a IES2 tem por objetivo capital democratizar o ensino, ofertando-o com qualidade e baixo custo, através de uma “proposta educacional criativa e dinâmica, capaz de gerar novas ideias, de renovar carreiras existentes e de antecipar as tendências do mercado [...]” (ibid., p. 2). Conseqüentemente, os cursos ofertados pela IES2 devem oportunizar “a formação de um sujeito competente, crítico, reflexivo, criativo e propositivo, capaz de intervir na sociedade, em prol da transformação da realidade” (ibid., p. 7). Para tanto, a base ética da formação desse profissional tem por alicerce valores como: respeito ao ser humano, às leis e aos regulamentos, justiça, responsabilidade social e integridade, qualidades indispensáveis à formação de cidadãos dotados da capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, ao fortalecimento do trabalho em equipe e ao desenvolvimento da “aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida [...]” (ibid., p. 6). Como princípio pedagógico, a IES2 apresenta:

a participação dos indivíduos como sujeitos da sociedade, da cultura e da história, priorizando a autonomia, a problematização e a conscientização [...] o que implica na adoção de métodos de ensino que envolvem práticas de ação/reflexão/ação. Nesse sentido, a concepção curricular privilegia uma abordagem metodológica que traz para o lugar central da formação as práticas e a reflexão sobre elas (ibid., p. 25).

⁶¹ A sede (Reitoria) da IES2 encontra-se no município do Rio de Janeiro, tendo surgido, de acordo com as informações disponíveis nos seu sítio eletrônico, como Faculdade de Direito na década de 1970. Até 2013, a instituição, em nível de Brasil, ofertava 86 diferentes cursos presenciais e à distância de Graduação e Graduação Tecnológica, 110 cursos de Pós-Graduação *latu senso*, cinco cursos de Mestrado e três cursos de Doutorado, além de cursos livres e cursos voltados para a educação corporativa. O objetivo, como consta no site, é formar agentes de mudança e difundir conhecimento. Como características da instituição destacadas no portal eletrônico estão: a qualidade do corpo docente e a infraestrutura, que “proporcionam aos estudantes o acesso a práticas educativas atualizadas”; tais práticas, por sua vez, “promovem o conhecimento e incentivam o empreendedorismo, a produção acadêmica e científica e a participação em projetos sociais, publicações, programas e outras formas de cooperação com a sociedade”.

A perspectiva de formação de um profissional reflexivo, reforçada no PPC, foi uma ideia largamente difundida no meio educacional, como previamente explicitado, a partir das obras de Schön sobre o *reflective practitioner*, publicadas nas décadas de 1980 e 1990. Afirma Lüdke (2001, p. 80) que com os estudos de Donald Schön, o “componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto”. As teorizações de Schön, embasadas no discurso do “professor reflexivo” e replicadas nos discursos e normativas do campo educacional, foram problematizadas em algumas produções de estudiosos da área, como é o caso do trabalho de Newton Duarte (2003) sobre a contraposição entre conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação docente. Para Duarte (2003), os pressupostos epistemológicos da teoria de Schön desvalorizam o conhecimento científico / teórico / acadêmico, na medida em que advogam uma formação de professores menos concentrada no domínio de teorias científicas e mais (prioritariamente) orientada para o saber experiencial do professor, isto é, para a valorização do conhecimento cotidiano / tácito, da pedagogia centrada “na atenção aos processos pelos quais os alunos constroem seu conhecimento” e de uma formação de professores direcionada para a reflexão-na-ação traduzida no lema “aprender fazendo” (DUARTE, 2003, p. 618-619). Duarte (2003, p. 606), em referência a Moraes (2001), compreende as proposições de Schön e dos teóricos vinculados à epistemologia da prática como um “recuo da teoria”⁶² na pesquisa em educação, posto que no “terreno consensual que toma por base a experiência imediata [...] basta o ‘saber fazer’”.

A discussão em torno das dimensões teoria e prática e suas prevalências particulares compõe, como dito anteriormente, o pano de fundo das questões reiteradas no campo pedagógico e se configura como um indicador de embates epistemológicos que são, em última instância, também políticos. Como assevera

⁶² Para Moraes (2001), a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas na própria produção de conhecimento da área. Na visão autora, a marcha-ré intelectual e teórica relaciona-se à inauguração de uma época cética e pragmática dos textos e das interpretações, reduzidas a simples relatos ou narrativas, amparadas na prática imediata. Argumenta Moraes (2001) que a prática reflexiva configura-se como o eixo norteador das atuais discussões sobre o “perfil de competências”. Neste eixo, a reflexão permanece atrelada ao empírico, “nele encontrando suas possibilidades e limites”, e envereda-se à uma visão romântica e estetizante da política, da sociedade e da própria educação, através de uma “retórica precisa”.

Bourdieu (1976), o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições, é o espaço de jogo de uma luta concorrencial pelo monopólio da autoridade / competência científica socialmente outorgada. No campo da educação, especificamente na arena pedagógica, o que se percebe é, justamente, uma trama de ideias concorrentes que estruturam e indicam escolas de pensamento, animam pesquisas acadêmicas e, sobretudo, pautam disputas políticas orientadas à definição do campo profissional, mediante a afirmação de autoridades e discursos socialmente reconhecidos e mobilizados.

Seguindo, pois, as teorizações de Schön e aproximando-se dos pressupostos filosóficos contidos no texto das DCNs de 2006, o Curso de Pedagogia da IES2 privilegia a dimensão reflexiva da formação do pedagogo (as palavras reflexão, reflexivo e reflexiva são mencionadas trinta e três vezes ao longo do texto do PPC) e a adoção de metodologias que considerem a “experiência concreta do estudante como ponto de partida do trabalho pedagógico” (PPC IES2, 2012, p. 26). A ampliação da carga horária das metodologias é salientada, inclusive, pelo corpo docente, como uma das grandes mudanças implementadas no curso pós DCNs de 2006, visando o estreitamento da teorização dos conteúdos e sua operacionalização.

A relação teoria-prática, sublinhada nos depoimentos dos professores entrevistados, tal qual na IES1, como um dos pontos nevrálgicos da formação do pedagogo, é retratada amplamente no PPC como uma articulação basilar a ser observada e estreitada no currículo, “concebido como uma realidade dinâmica, flexível, [...] [que deve propiciar] a integração teoria e prática, o diálogo entre as diferentes ciências e saberes, e as atividades facilitadoras da construção de competências” (PPC IES2, 2012, p. 48). Nessa perspectiva, o Curso de Pedagogia da IES2, criado em 2001, tem como missão:

criar, desenvolver, sistematizar e difundir conhecimentos na área de educação com o objetivo de responder às necessidades do homem e da sociedade contemporânea [através da formação de] profissionais da educação autônomos e cooperativos, capazes de pensar, investigar, decidir, planejar, realizar e avaliar ações educacionais em várias instâncias e níveis (ibid., p. 24).

No que se refere à fundamentação legal do Curso, o projeto pontua os atos normativos da década de 1990 e dos anos 2000, que regulamentaram a formação dos profissionais da educação e, em especial, a formação para o magistério. Tais leis são consideradas, como esboçado no PPC, passíveis de interpretação, ainda que sua aplicação dependa, muitas vezes, “de acurados juízos”, devido à complexidade da educação (“campo rico e multifacetado”) e à abrangência do país (“amplo território nacional que acolhe tantos brasis”), e alvos frequentes de retificação, devido à falta de unanimidade que acompanha as discussões sobre a formação de professores e pedagogos. Reconhece-se, pois, no PPC da IES2 (ibid., p. 11), a dificuldade de definição do Curso de Pedagogia – “a unanimidade não é a principal nota quando o assunto é a formação do pedagogo e dos professores da educação básica” –, ao mesmo tempo em que é atribuída a esta imprecisão uma conotação positiva – “o dissenso não é *in totum* ruim [...] [ele] garante uma certa dialética necessária ao engendramento da realidade, sempre viva, mutável, em constante movimento de fluxos e de refluxos”.

Mediante as questões pontuadas no segundo capítulo deste trabalho, sabe-se que o caráter inconcluso dos debates sobre a formação do pedagogo é emblemático no campo educacional. Isto porque a construção da identidade do Curso de Pedagogia e do profissional por ele formado é resultado de lutas de representação (CHARTIER, 1991), cujo desígnio consistiu (e consiste) em impor uma “autoridade interpretativa” responsável por produzir crenças e sedimentar concepções legítimas, dentre as quais, a defesa da base docente na formação do pedagogo, referendada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 e no projeto da IES2. De acordo com o PCC da IES2, o princípio da docência “já estava presente em outras versões do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia que remontam as fases anteriores dessa **evolução curricular**” (grifos da autora) (PPC IES2, 2012, p. 12) provocada pelas DCNs de 2006⁶³.

⁶³ No PPC do Curso de Pedagogia da IES2 de 2005, versão anterior ao projeto atual, há uma referência direta às concepções elaboradas pela ANFOPE, principalmente, a defesa da docência como eixo central da formação do pedagogo e da universidade como lócus da formação do professor, ideias replicadas no projeto de 2012. O PPC de 2005 se aproxima, em muitas passagens que tratam do embasamento teórico e filosófico do curso, com o PPC de 2012, exceto na estruturação curricular que, no ano de 2005, se assentava em “três projetos” de licenciatura, desenvolvidos ao longo de seis ou sete períodos: Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais) e Pedagogia Institucional (instituições não escolares). Todos esses três projetos formativos também habilitavam o licenciado, conforme o PPC (2005, p. 32-33), para a gestão escolar e para a formação pedagógica de

O projeto do Curso considera que a aprovação das diretrizes em 2006 “veio ao encontro dos anseios de uma formação mais abrangente para o pedagogo, sem a ênfase em habilitações ou em especializações” (ibid., p. 12), apresentando “uma nova concepção para este tradicional curso de licenciatura” através do resgate da “figura do pedagogo [...] como professor” (ibid., p. 13). Argumenta-se no projeto: “Como haverá possibilidade de alguém atuar em qualquer nível ou função numa escola se não tiver formação ou experiência docente?”. Nesse sentido, a centralidade da docência é admitida no PPC do Curso da IES2 como o ponto fulcral da formação pretendida para o pedagogo, indicando a orientação epistemológica (e filiação ideológica) da instituição, ao menos no nível formal. Como registrado no projeto, em observância aos princípios “construídos e sistematizados pelo movimento dos educadores reunidos em torno da ANFOPE” (ibid., p. 17), tal formação deve pautar-se em princípios que levem em conta a amplitude da docência (“a docência inclui a participação na gestão de processos educativos”), a incorporação da pesquisa como elemento formativo e a associação entre teoria e prática – “as articulações entre conhecimentos teóricos, pesquisa e prática pedagógica devem constituir-se como eixos articuladores do currículo do Curso de Pedagogia” (ibid., p. 19) –, sendo a indissociabilidade do binômio teoria-prática

professores de nível médio. Como diferenças entre a matriz em vigor (em vigor, ao menos, no ano de 2013 quando se realizou a pesquisa *in loco*) e a matriz apresentada no ano de 2005, pode-se pontuar, além da duração do curso e da nomenclatura e organização das disciplinas (em 2005, por exemplo, algumas disciplinas que se encontravam agrupadas, como “Planejamento e Avaliação Educacional”, foram desmembradas em 2012 ou, contrariamente, foram aglutinadas, como é o caso de “Aspectos Antropológicos e Sociológicos da Educação”, que em 2005, dividia-se em “Sociologia da Educação I e II” e “Antropologia e Educação”), a carga horária das metodologias e da gestão escolar, que, no currículo de 2012, sofreu ampliação e acréscimos de outros componentes afins, e as chamadas atividades estruturadas, que, ausentes em 2005, aparecem, com detalhes, no PPC de 2012. De todo modo, a possibilidade de formação de um “pedagogo multiquilificado” (PPC IES2, 2005, p. 30) que tem como base a docência, já se fazia presente no PPC de 2005, pois o licenciando, após formar-se em qualquer uma das duas áreas de formação de professores da Educação Básica oferecidas, poderia, se assim o desejasse, regressar à IES2 para cursar as disciplinas da habilitação em Pedagogia Institucional; se optasse por esta habilitação desde o terceiro período do curso, logo após completar o eixo temático comum Sociedade, Cultura e Educação, o licenciando deveria escolher, em princípio, a habilitação magistério do Ensino Fundamental – séries iniciais e, no sétimo período, cursar as disciplinas específicas da área não escolar. No PPC de 2012, em atendimento às DCNs de 2006, essa formação especializada torna-se generalista: os percursos, então diferenciados, unem-se em uma proposta mais global, sem deixar de preservar, contudo, em linhas gerais, os direcionamentos dos campos de atuação do egresso sinalizados em 2005 (neste caso, a maior diversificação indicada no PPC de 2012 encontra-se no aumento de disciplinas eletivas voltadas para a atuação em espaços não escolares e na diminuição de disciplinas obrigatórias referentes à Educação Infantil).

exercitada ao longo do curso através das “horas campo”, isto é, das horas de prática como componente curricular obrigatório.

As atividades estruturadas, agregadas a determinadas disciplinas, formam, de acordo com o PPC, um conjunto de atividades que “visam a observação e reflexão sobre a aplicação dos conhecimentos estudados nos diferentes cenários da realidade” (ibid., p. 20). Para tanto, o ensino “deve ser centrado na aprendizagem” (professor como “mediador”) e o conhecimento deve ser “trabalhado de forma intertransdisciplinar” (ensino por competências) (ibid., p. 26), com atividades “que surgem das situações do próprio cotidiano social do aluno e do trabalho profissional”, envolvendo dentre outras questões, a “oportunidade de autonomia de estudos e o acesso a diferentes modos de aprender, especialmente, de aprender a aprender” (ibid., p. 27). A IES2 elenca como atividade estruturada, por exemplo, elaboração de artigos, estudo dirigido, pesquisas orientadas, produção de materiais didáticos, etc, e especifica que esse tipo de atividade está relacionado à disciplina, ao contrário de atividades complementares, como monitoria, iniciação científica e participação em eventos, ligadas ao curso como um todo.

Fazem-se notórias no PPC da IES2, para além do emprego de conceitos próprios da esfera educacional, a utilização de termos genéricos e a repetição de chavões, como “professor mediador”; “trabalho intertransdisciplinar”, “formação de cidadãos”, “justiça e responsabilidade social”, que, oriundos da literatura, em circulação no campo e sancionados nos aparatos legais, como na Resolução CNE/CP nº. 1/2006, por vezes, conformam o discurso pedagógico, tornando-o opaco. Scheffler (1974, p. 47 apud SAVIANI, 2008, p. 145), estudioso da lógica deste tipo de discurso, em particular, das metáforas e *slogans* educacionais, sublinha que “as ideias educacionais, formuladas primeiramente em textos cuidadosamente elaborados e muitas vezes difíceis, cedo tornam-se influentes em versões popularizadas entre os professores” – como é o caso, por exemplo, do lema “aprender a aprender”, expressão cunhada dos estudos piagetianos sobre o desenvolvimento humano, citada no projeto e na fala de alguns depoentes da IES2⁶⁴. Somam-se a esse

⁶⁴ O lema “aprender a aprender” foi incorporado, indiscriminadamente, ao vocabulário de educadores e pedagogos brasileiros, especialmente, com o advento do chamado construtivismo na década de 1980, momento em que a “pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1986) sobre a psicogênese da língua

movimento de aderência a *slogans* educacionais, o papel estratégico de grupos e sujeitos acadêmica e politicamente influentes (forte capital político e crédito científico, como são os intelectuais “referências obrigatórias”), capazes de garantir legitimidade e distinção (ganhos simbólicos) a dadas ideias e representações sociais, as quais, por sua vez, formam “um sistema e dão lugar a ‘teorias’ espontâneas [produção do senso comum], versões da realidade que encarnam as imagens ou condensam as palavras, ambas carregadas de significações [...]” (JODELET, 2001, p. 21) incorporadas ao vocabulário dos sujeitos crítica e acriticamente.

Como objetivo geral para o Curso de Graduação em Pedagogia, em observância às DCNs de 2006, o PPC da IES2 apresenta a formação de profissionais para atuação em “uma complexa gama de atividades”, tanto no âmbito escolar, em diversos níveis e modalidades de ensino, na gestão de sistemas educacionais, na docência, supervisão, pesquisa, planejamento, avaliação de projetos educacionais e estabelecimento de políticas educacionais, como no âmbito das organizações escolares e não escolares, em programas de educação continuada e de desenvolvimento organizacional e no planejamento estratégico e operacional (ibid., p. 29). Por conseguinte, são finalidades do currículo da IES2, dentre outras: “ampliar a reflexão quanto ao fazer pedagógico e suas implicações na realidade social, dialogando com outras áreas do conhecimento” e “conceber a ação pedagógica como locus da articulação entre as teorias, conhecimentos e saberes determinados e originados na prática e elaborados na pesquisa educacional”, a fim de propiciar ao

escrita é intensa e amplamente divulgada e discutida nos meios educacionais” (REVAH, 2008, p. 190). Segundo Patto (2004, p. 66), em referência a Azanha (1998), o construtivismo, “jargão da moda”, “repôs a psicologização no centro da pedagogia, ao instituir o aluno como abstrato ‘sujeito epistêmico’ e o professor como tutor do desenvolvimento cognitivo”. No construtivismo, a concepção de educação aporta-se nas teorizações de Piaget sobre o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento: nesta perspectiva, “para haver conhecimento, devemos conceber que o Sujeito atue para superar o desequilíbrio existente entre ele e o Objeto [...], para colocar-se no nível que ainda não está. Por meio da ação que empreende para desvendar o objeto, o sujeito sofre mudanças internas, sai do estado atual [...] e passa ao estado superior, em que domina o Objeto” (CUNHA, 2008, p. 62). Desse modo, a concepção epistemológica piagetiana aproxima-se das correntes pedagógicas que consideram o aluno como agente central do seu processo de aprendizagem, “[...] que valorizam a autonomia, a liberdade e o autogoverno como características a serem incentivadas” (ibid., p. 81). A capilaridade deste discurso nos meios educacionais foi reforçada com a publicação do relatório “Educação: um tesouro a descobrir” da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), no final da década de 1990, documento em que são apresentados “os quatro pilares da educação ao longo da vida”: aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a fazer (DELORS, 2010), premissas também referenciadas no PPC da IES2.

licenciando o desenvolvimento da autonomia e criticidade quanto ao processo educacional, “romper com práticas pedagógicas fragmentadas e estereotipadas” e contribuir para a formação do pedagogo enquanto “intelectual reflexivo”.

O extenso rol de competências elencadas para o pedagogo a ser formado na IES2 segue a orientação das diretrizes e a amplia: ações frisadas nas DCNs de 2006, como “compreender, cuidar e educar crianças”, “trabalhar em espaços escolares e não escolares”, “demonstrar consciência da diversidade”, “desenvolver trabalho em equipe”, “participar da gestão”, “realizar pesquisas”, ensinar os conteúdos “de forma interdisciplinar”, “promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade”, “produzir e difundir conhecimento científico-tecnológico”, são ratificadas no PPC do Curso de Pedagogia da IES2, voltado à formação de um docente com “múltipla atuação profissional”, cujas atividades não se restringem à sala de aula, “mas compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” (ibid., p. 33).

A proposta do Curso, como mencionado no projeto, considera as três dimensões formativas prescritas no texto das DCNs de 2006, quais sejam: docência, entendida como “a identidade do pedagogo no campo específico de intervenção profissional”; gestão, “concebida como processo político-administrativo-pedagógico e educacional, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”; e pesquisa, “princípio educativo e transversal às duas dimensões anteriores”. A conjugação dessas três dimensões tem em vista atender a necessidade de formação “de um ‘novo’ e mais dinâmico pedagogo” (ibid., p. 52). Para isso, o PPC indica que, no currículo do Curso, o foco é a “docência e a gestão da prática pedagógica” – a dimensão da pesquisa fica restrita aos componentes curriculares “Pesquisa e Prática em Educação” e “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado”, elementos “transversais aos demais conhecimentos”, considerados vias de fortalecimento da relação teoria-prática, do questionamento profícuo das situações de aprendizagem e da reflexão crítica, de caráter científico e pedagógico, sobre a realidade.

Evangelista e Triches (2012), analisando as DCNs de 2006 em paralelo às deliberações de organismos multilaterais para a formação dos profissionais da

educação, identificam, nos documentos, um processo de “reconversão do professor em um *superprofessor*”, um profissional capaz de aliar e exercer, conjuntamente, a docência e a gestão em todas as suas etapas (planejamento, execução, coordenação, supervisão e avaliação). Para as autoras, a Resolução CNE/CP nº. 1/2006, seguindo esta tendência, expressa um alargamento da docência e uma “inespecífica denominação” do egresso do Curso de Pedagogia (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 9). Na IES2, depreende-se do PCC, que esse alargamento foi vislumbrado, especialmente no período de reestruturação curricular, como uma mudança necessária à reconfiguração do perfil do pedagogo. As falas do corpo docente entrevistado corroboram esta percepção: a professora E2K, por exemplo, acredita que o curso da instituição em pauta “é um curso de uma formação muito ampla, mas também uma formação necessária” e que “com esse novo currículo, [...] que veio, naturalmente, após as diretrizes que nós esperamos por tanto tempo, eles [os alunos] saem daqui com outro olhar [...]”. Assim, em conformidade às DCNs de 2006 e ao discurso que advoga a favor do pedagogo polivalente e “multiquificado”, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da IES2 destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Para viabilizar esta formação, o currículo do Curso de Pedagogia da IES2 encontra-se organizado em duas partes: conteúdos básicos, de fundamentos e docência, e a parte diversificada ou de aprofundamento. Ambas totalizam 3.264 horas (mínimo), distribuídas em oito semestres letivos, ou seja, 4 (quatro) anos, que podem ser estendidos para, no máximo, dezesseis semestres. Os princípios de flexibilização curricular, interdisciplinaridade, contextualização e ação-reflexão-ação são descritos no projeto como a base filosófica que sustenta o currículo da instituição. E, segundo o PPC (ibid., p. 40), para a efetivação desse trabalho interdisciplinar, que garanta o “diálogo entre os vários campos do conhecimento” e favoreça “uma visão contextualizada e uma percepção sistêmica da realidade”, a IES2 utilizou como

estratégia a definição de temas geradores por período do curso⁶⁵ – eixos temáticos pensados para propiciar a integração das diferentes disciplinas e a organização de projetos de atividades complementares. Também atravessa a formação do pedagogo, um núcleo comum de disciplinas, compartilhadas pelos cursos de licenciatura da IES2, dentre as quais: Filosofia da Educação, História da Educação no Brasil, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Aspectos Antropológicos e Sociológicos da Educação, Didática, Políticas Públicas e Organização da Educação Básica, Educação Especial e Tópicos em Libras: Surdez e Inclusão. Ademais, as disciplinas encontram-se agrupadas, conceitualmente, como sinaliza o PPC, em núcleos que perpassam o curso e delineiam o perfil profissional a ser consolidado no processo de formação, e possuem a carga horária dividida entre créditos teóricos, práticos e atividades estruturadas. Algumas disciplinas são compostas por créditos de teoria e prática, e outras, por teoria e atividades estruturadas; apenas as eletivas são formadas integralmente por créditos teóricos.

Quadro 1 – Organização curricular do processo de formação da IES2

Núcleos de formação	Eixos correspondentes
Formação básica (fundamentos)	1.1 Educação, história, cultura e conhecimento
	1.2. Interpretação, produção textual e cientificidade
Formação intermediária profissional (docência)	2.1 Práticas inclusivas e diversidade cultural
	2.2. Princípios, concepções e métodos da Educação Infantil
	2.3. Princípios, concepções e métodos dos anos iniciais do Ensino Fundamental
Formação complementar profissional (gestão)	3.1. Formação profissional e gestão pedagógica e educacional
	3.2. Gestão e desenvolvimento das organizações
Formação em pesquisa e prática em educação (transversal)	4.1. Projeto de integração dos eixos - transversal
	4.2. Prática de ensino e estágio supervisionado

Fonte: PPC IES2, 2012, p. 54.

⁶⁵ Nos 1º e 2º períodos: Sociedade, Cultura, História e Educação; 3º período: Espaços Educativos: Aprendizagem e Subjetividade; 4º período: Construção do Conhecimento e Ensino; 5º período: Trabalho, Educação e Sociedade; 6º período: Políticas Públicas e Gestão Educacional; 7º período: Currículo e Organização do Espaço Escolar; 8º período: Ética, Trabalho, Educação e Compromisso Social.

Ao analisar a matriz curricular do Curso de Pedagogia da IES2, reagrupada na tabela abaixo, verifica-se, de fato, uma tentativa de encaminhamento, em termos disciplinares, em prol da formação do *superprofessor* evidenciado por Evangelista e Triches (2012). Observa-se na matriz do curso, uma prevalência das disciplinas ligadas às metodologias dos conteúdos do Ensino Fundamental e dos conhecimentos atinentes à Educação Infantil (subcategoria com a maior carga horária da matriz), seguida dos componentes curriculares que fundamentam teoricamente o trabalho pedagógico (o maior número de disciplinas da matriz), dos componentes que se referem à pesquisa e dos que tratam da gestão escolar e da estrutura e funcionamento da educação. É importante frisar que a disciplina “Pesquisa e Prática em Educação” (PPE), obrigatória em sete períodos do Curso, embora pudesse estar agregada à subcategoria “Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino”, como indica o trabalho de Gatti e Nunes (2009) (que orientou a definição das categorias de análise dos currículos dos cursos pesquisados), encontra-se situada na subcategoria “Metodologia Científica” pois, de acordo com os professores entrevistados, tal disciplina aborda temas de metodologia e pesquisa acadêmica, culminando na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Cumpramos ressaltar que, tal como a IES1, a IES2, sendo um *campus* de uma rede particular de universidades espalhadas por todo o país, seguiu orientações formais para a construção do projeto e da matriz do Curso de Pedagogia, corroborando a instauração de um modelo de currículo comum para todos os *campi*. Esse processo, como dito no PPC e afirmado nas falas dos professores, contou com reuniões locais e estaduais. A docente E2I destaca que o projeto do Curso de Pedagogia da IES2 foi “pensado partes no Rio, partes em Campos, com reuniões. [...] houve discussão, houve alguns momentos mais acalorados, de como pensar esse curso, de como modificar”. Neste processo de discussão, alguns interesses regionais foram levados em conta pela Reitoria, como mostra a fala da professora E2F: “[...] já tivemos muitas modificações, daquilo que exigimos, daquilo que sempre ficamos frisando [...] estamos ainda com muitas pontuações ali em luta, desejando que seja reforçada [...]”. É preciso mencionar, também, a atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) na reelaboração do Curso da IES2. Conforme o PPC, o NDE é formado “por professores mestres e doutores que tem uma dedicação integral ou parcial no curso”

e apresenta “como missão criar, implantar e consolidar o Projeto Pedagógico do Curso”, respondendo por sua concepção norteadora, em consonância com as DCNs (PPC IES2, 2012, p. 21).

Sublinham-se, aqui, as questões políticas e as disputas de poder que gravitam em torno da definição do currículo, verificadas nos depoimentos das professoras E2I e E2F. Assevera Costa (2012, p. 68) que a seleção dos conhecimentos e a deliberação sobre o perfil de um curso são perpassadas por interesses das partes envolvidas e denotam um projeto de indivíduo e de sociedade que se almeja formar. Dessa maneira, o currículo pode ser considerado a expressão das representações de seus idealizadores, ao passo que não deixa de ser o resultado da recontextualização das normas que regem um determinado campo de formação profissional e dos acordos estabelecidos entre os indivíduos e grupos engajados nesta formação. Importa sopesar, não deixando de considerar o papel dos sujeitos na conformação ou na mudança das estruturas, as influências das práticas institucionais nas percepções dos docentes sobre o Curso e na criação de grupos, cujo comprometimento com o projeto formativo varia conforme o grau de identificação, de reconhecimento da *vis formae*. Concebe-se, pois, que os professores formadores não estão, e tampouco atuam, num vazio estrutural, desenraizados de condições concretas: a construção de significados e de representações é perpassada por múltiplas influências, incluindo suas práticas profissionais e institucionais, ao mesmo tempo em que tais práticas são moldadas ou remodeladas por referenciais construídos e compartilhados entre estes atores. Parafrazeando Bourdieu (1990, p. 157): “os agentes certamente têm uma apreensão ativa do mundo. Certamente constroem sua visão de mundo. Mas essa construção é operada sob coações estruturais”. Assim, a matriz do Curso de Pedagogia da IES2 se coaduna aos direcionamentos das instâncias superiores ao *campus* no qual se insere, ao mesmo tempo em que, devido ao reconhecimento da ação de “portavozes autorizados” do grupo em sua estruturação, é retratada, nos discursos de alguns docentes entrevistados, como “completa”, “adequada”.

Tabela 2 – Matriz Curricular da IES2 dimensionada em categorias (disciplinas obrigatórias)

Categoria	Subcategoria	Carga horária		Disciplina	
		Horas	%	Nº	%
Fundamentos teóricos da educação	Áreas de conhecimento diversas	536	16,4	10	19,2
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e Funcionamento	116	3,6	2	3,8
	Currículo	108	3,3	2	3,8
	Gestão Escolar	180	5,5	4	7,6
	Ofício Docente	-	-	-	-
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos da Educação Básica (Infantil e Fundamental)	72	2,2	2	3,8
	Didática Geral	116	3,6	1	1,9
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	576	17,6	8	15,4
	Tecnologias	72	2,2	1	1,9
Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos	Educação Especial	80	2,5	1	1,9
	Educação de Jovens e Adultos	36	1,1	1	1,9
	Educação Profissional	36	1,1	1	1,9
	Educação em contextos não escolares	72	2,2	1	1,9
Outros saberes		72	2,2	2	3,8
Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso	Trabalho de conclusão de Curso	36	1,1	1	1,9
	Metodologia de pesquisa	428	13,1	7	13,5
Atividades Complementares		110	3,4	-	-
Estágio Supervisionado		510	15,6	5	9,6
Disciplinas Eletivas		108	3,3	3	5,8
TOTAL		3264	100	52	100

Fonte: GATTI; NUNES, 2009, com algumas adaptações.

Retomando o PPC da IES2, o que se percebe, portanto, é um aceno na possibilidade da instituição formar pedagogos *superprofessores* que possam atuar em ambientes não escolares e que tenham um perfil de pesquisa que lhes permita refletir teórica e cientificamente sobre a educação – proposições encontradas também na fala dos docentes entrevistados. No entanto, o que se pode depreender da organização curricular apresentada é que os engajamentos profissionais que ultrapassam as fronteiras da escola aparecem referidos, minimamente, na carga horária dos componentes obrigatórios (os conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos contabilizam apenas 5,8% da carga horária total do Curso). Destarte, o aprofundamento em áreas diversas à atuação em contextos

escolares é viabilizado, preponderantemente, através da flexibilização curricular traduzida nas disciplinas eletivas.

Tabela 3 – Matriz Curricular da IES2 dimensionada em áreas (disciplinas eletivas)

Áreas	Carga horária		Disciplina	
	Horas	%	Nº	%
Educação Indígena e Quilombola	108	7,0	3	7,0
Pedagogia Hospitalar	144	9,3	4	9,3
Pedagogia Empresarial	360	23,3	10	23,3
Arte, Cultura e Educação	108	7,0	3	7,0
Educação e Tecnologia	72	4,6	2	4,6
Educação Ambiental e Sustentabilidade	180	11,6	5	11,6
Língua e Linguagem (Português / Matemática)	180	11,6	5	11,6
Direito e Educação	108	7,0	3	7,0
Gênero, Sexualidade e Educação	36	2,3	1	2,3
Educação Infantil	72	4,6	2	4,6
Fundamentos Teóricos (Economia, Filosofia e História)	180	11,6	5	11,6
TOTAL	1548	100	43	100

Fonte: PPC IES2, 2012, p. 55-57.

Segundo o PPC (2012, p. 39), a oferta de disciplinas eletivas possibilita aos alunos cursarem “outras disciplinas do seu interesse que constam da estrutura curricular de outros cursos de graduação” da IES2, e, por isso, corrobora a ampliação da formação do licenciando em qualquer campo do conhecimento, enriquecendo o currículo. Na carga horária mínima prevista para o Curso de Pedagogia da IES2, o aluno deverá cumprir, pelo menos, três disciplinas eletivas, oferecidas no quarto e no oitavo períodos, algumas ofertadas, inclusive, na modalidade online. Dentre as disciplinas eletivas, como apontado na Tabela 3, a maior oferta é na área de Pedagogia Empresarial, um total de 10 disciplinas, dentre as quais, “Gestão da Qualidade” e “Competências Gerenciais”; em seguida, estão as disciplinas relativas ao Meio Ambiente, tais como “Educação Ambiental” e “Sustentabilidade”; aos desdobramentos dos Fundamentos Teóricos da Educação, como “Filosofia e Ética” e “História do Pensamento Econômico I”; e à Língua e Linguagens, como “Literatura Infante Juvenil” e “Tendências em Educação Matemática”. Por sua vez, em termos de diversificação curricular, a Pedagogia Hospitalar, citada em alguns depoimentos como um campo de atuação interessante para os licenciandos, considerada o

diferencial do Curso da IES2, já que “nem toda instituição faz esse trabalho, essa pedagogia hospitalar” (E2K), e uma prioridade – “[...] na universidade, a gente prioriza a questão hospitalar, a questão não escolar, né” (E2D) –, corresponde a apenas 9,3% do total de disciplinas eletivas, um cenário que se assemelha, de algum modo, com o descrito no estudo de Gatti e Nunes (2009) sobre setenta e um Cursos de Pedagogia espalhados pelo Brasil. Na sua pesquisa, as autoras constataam que, apesar das intenções de inovação declaradas nos projetos pedagógicos dos cursos, estes se mostram “pouco operantes” e indicam um currículo fragmentado, um tanto incongruente (GATTI, 2012, p. 159).

Nesse sentido, paradoxalmente, o currículo da IES2, buscando atender a uma orientação formativa generalista e abrangente com características pretensamente inovadoras, revela, em seu “núcleo duro” de disciplinas, que o foco, a vocação do Curso de Pedagogia da instituição, assenta-se, predominantemente, na formação do pedagogo como professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mediante uma base teórica relevante (vide a carga horária destinada aos fundamentos e às ciências humanas) associada às metodologias dos conteúdos específicos das duas etapas da Educação Básica mencionadas – ainda que não seja possível atestar se as disciplinas “Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino...” relacionam-se, operacionalmente, com os fundamentos teóricos, reduzem-se a eles ou atém-se a um viés mais instrumental. Ao mesmo tempo, a formação do docente atuante nos Cursos Normais de nível Médio, prevista nas DCNs de 2006, limita-se à disciplina de Estágio em um semestre do Curso, sendo também inexistentes na matriz, disciplinas obrigatórias destinadas a abordar aspectos diretamente relacionados ao ofício do professor. De todo modo, persiste, como no currículo da IES1, a centralidade da escola enquanto campo de ação do egresso. A formação do pedagogo para os espaços não escolares fica, pois, a cargo do aluno, em sua escolha de aprofundamento através das disciplinas eletivas, as quais podem ser vislumbradas como uma maneira de atender (e reforçar) a formação do profissional polivalente demandado pelas DCNs de 2006.

Quanto às dimensões da gestão e da pesquisa, nota-se uma oferta pouco significativa, mas não irrelevante se comparada à IES1, de disciplinas ligadas à gestão escolar (total de quatro disciplinas), ao passo que a gestão de sistemas

educativos encontra-se largamente contemplada no grupo de disciplinas eletivas atinentes à Pedagogia Empresarial. Ao lado da gestão educacional, campo de atuação com a maior carga horária de Estágio Supervisionado (102 horas em gestão das organizações escolares e 102 horas em gestão das organizações não escolares), é possível perceber uma preocupação da IES2 em fomentar, no currículo, o contato dos licenciandos com a pesquisa. A carga horária das disciplinas de “Pesquisa e Prática em Educação” é a 4ª maior do Curso, correspondendo a 13,1% do total. De acordo com o PPC (2012, p. 63-64), o papel da pesquisa consiste em instrumentalizar os licenciandos para que eles possam entender a educação e os problemas educacionais “a partir de uma compreensão teórica e científica a ser sistematizada”, para além “de meras opiniões”; “trata-se fundamentalmente de se superar a equivocada desassociação ‘teoria e prática’ [...] [e] recuperar o conceito de práxis educativa⁶⁶”. A dimensão da pesquisa é igualmente salientada pelos professores durante as entrevistas como um aspecto fundamental à formação do pedagogo – ao menos cinco docentes acreditam que o Curso de Pedagogia deve formar um pesquisador com competência para “repensar a prática” (E2I).

Aliada a essas ênfases curriculares, a IES2 apresenta o Estágio Supervisionado como um componente curricular inserido no cômputo das disciplinas obrigatórias, presente no Curso a partir do 4º período, e uma via de reflexão contextualizada. Descreve o PPC (2012, p. 60) que, durante o estágio, o aluno deverá realizar o estudo e a “interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e à gestão educacional, em espaços escolares e não escolares”. A carga horária das atividades estruturadas no Estágio é de 330 horas, acrescidas de 180 horas de créditos teóricos. Como aponta o projeto, o Estágio Supervisionado dentro da matriz é realizado:

em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal, ou ainda em modalidades e atividades como Educação de Jovens e Adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com

⁶⁶ De acordo com o PCC da IES2 (2012, p. 18), práxis entendida como atividade prático-crítica, “atividade sensível da subjetividade humana que permita a superação da rígida oposição que fora estabelecida entre as ciências da natureza e a história, entre o método da explicação causal e as suas formas de compreensão intuitiva”.

profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos alunos estagiários experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares [...] (ibid., 2012, p. 60).

Por fim, um outro ponto explicitado no PPC da IES2, que encontra eco na fala dos professores, refere-se ao alunado do Curso de Pedagogia. Ao abordar as características da clientela do Curso, o projeto destaca o fato de muitos alunos serem moradores dos municípios circunvizinhos de Campos, oriundos de classes econômicas pouco favorecidas, em sua quase totalidade (95%) pertencentes ao sexo feminino, com idade entre 17 e 63 anos e com dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos científicos (dificuldades que se prolongam até o final do curso). O PPC sublinha que os egressos são os grandes divulgadores do Curso da IES2, seja pela “avaliação positiva que dele fazem”, seja pelas carreiras bem sucedidas que alcançam, mediante aprovação em concursos públicos, ocupação de postos de liderança em espaços escolares e não escolares (“de professor a gestor”) e pelo prosseguimento dos estudos em nível de pós-graduação, especialmente, Mestrado e Doutorado. A demanda contínua pelo Curso se apóia, conforme o PPC, no crescimento de pessoas interessadas pelo magistério: “como o curso de Pedagogia **se pauta na docência e se estende a outras funções** de gestão escolar e não escolar, a procura se justifica” (grifos da autora) (ibid., p. 9).

Para traçar um paralelo com a situação dos Cursos de Pedagogia em nível de Brasil, alguns dados do Censo da Educação Superior do ano de 2013⁶⁷ (o último disponível para consulta até então) mostram-se relevantes. O Censo contabilizou, por exemplo, 1.752 Cursos de Graduação em Pedagogia, 82 a menos que em 2012, sendo, aproximadamente, 61,9% (1.085) pertencentes à rede privada. Foram oferecidas, em 2013, 356.821 vagas para os Cursos de Pedagogia: desse total, apenas 10%, aproximadamente, em instituições públicas e 49,9% em cursos presenciais. Dos 216.552 ingressos (diferença expressiva para com o número de vagas ofertadas), 86,3% foram na rede privada. O número de alunos matriculados no ano de 2013 totalizou 614.835, sendo 319.571 (52%) matrículas em cursos presenciais e 295.264 (48%) em cursos à distância. Do total de matrículas nos cursos presenciais, 66,7% são em instituições privadas; nos cursos à distância, o total de matrículas nessas

⁶⁷ BRASIL, Ministério da Educação. Censo da Educação Superior 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 13 de julho de 2015.

instituições chega a 89,1%. Constata-se um aumento de 7,7% no número total de matrículas entre os anos de 2010 a 2013, sendo que a maior taxa de crescimento, no mesmo período, ocorreu nos cursos à distância, cerca de 8,1%, em contraponto aos 7,4% dos cursos presenciais. Em todos os anos, a iniciativa privada dominou o mercado de oferta de Cursos de Pedagogia em número de vagas e de matrículas: em 2010, por exemplo, as instituições de Ensino Superior privadas detinham 87,7% das matrículas em Cursos de Pedagogia à distância; em 2013, esse total atingiu 89,1%; em 2010, das matrículas em cursos presenciais, 68,5% eram oriundas da rede privada; em 2013, esse percentual diminuiu, pouco significativamente, para 66,7%. Outro dado importante refere-se ao número de concluintes dos Cursos de Pedagogia: o censo de 2013 aponta um total de 96.011 formados, pouco menos que nos anos anteriores (em 2011, o número de concluintes foi de 119.841). Desse total de alunos concluintes, importa destacar que 55.189 (57,5%) são oriundos de cursos presenciais, sendo 74% desse contingente formados por cursos presenciais privados, e 40.822 (42,5%) advindos de cursos à distância (88,8% desse contingente formados por cursos à distância privados).

Todos esses percentuais apontam, basicamente, para uma tendência de oferta do Curso de pedagogia na modalidade à distância, uma prevalência da iniciativa privada no oferecimento de vagas e, em especial, um processo inflacionário dos diplomas de Pedagogia. Segundo Bourdieu (2007a), no processo de inflação dos diplomas, dois aspectos incidem de forma direta: a classificação social e o número de diplomados. Diz o autor que o diploma é um dos pretextos privilegiados de concorrência entre as classes e que, fora do mercado escolar, “o diploma vale o que, do ponto de vista econômico e social, vale seu detentor” (BOURDIEU, 2007a, p. 127). Por isso, visando manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, ocupar posições privilegiadas, os grupos intensificam seus investimentos, concorrendo entre si. Tal concorrência engendra um aumento da demanda de educação, o que, por sua vez, favorece a inflação e a desvalorização dos diplomas. A desvalorização ocorre sempre que o crescimento do número de diplomados é mais rápido do que o crescimento do número de posições, e é notada na perda do valor distintivo dos diplomas, de sua raridade no mercado de bens culturais e simbólicos (ibid., p. 124-125).

Dado que o rendimento do capital escolar depende do capital econômico e social reservado à sua valorização (ibid., p. 127), dada a situação socioeconômica e cultural dos licenciandos do Curso de Pedagogia descrita pelas instituições pesquisadas e em investigações sobre o tema⁶⁸ e, tendo em vista o considerável quantitativo de formandos indicado pelo Censo de 2013 (ainda que tenha ocorrido uma ligeira retração), a perda valorativa do diploma do pedagogo pode ser considerada factual. Assim sendo, interessa verificar como a IES2, através dos professores formadores, em suas práticas e percepções sobre o Curso, posiciona-se frente à esta realidade, como operacionaliza o currículo e reinterpreta as diretrizes, as quais, ao determinarem a redefinição formativa do curso, ressignificaram o diploma da Pedagogia⁶⁹.

3.2.2 Entrevistas com os formadores do Curso de Pedagogia da IES2

Todos os onze professores atuantes no Curso de Pedagogia da IES2, incluindo a coordenadora do Curso, foram entrevistados no 1º semestre de 2013 na própria instituição, exceto uma entrevista ocorrida na residência do entrevistado. Deste grupo, sete professores relataram que suas origens familiares e culturais os

⁶⁸ A pesquisa da Fundação Carlos Chagas sobre “Atratividade da Carreira Docente”, feita em 2009 por Gatti e colaboradores, pontua que, nos últimos anos, houve uma mudança no perfil do alunado dos cursos de licenciatura. Hoje, grande parte desse grupo são estudantes de classes socioeconômicas menos favorecidas, cuja perspectiva no magistério está atrelada à “busca de um salário imediato para sobrevivência”. Tais estudantes, principalmente, “pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens” (GATTI et. al., 2009).

⁶⁹ Na visão dos docentes entrevistados, a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, ao formalizar diferentes espaços de atuação para o pedagogo, tornou o diploma do Curso de Pedagogia mais “atrativo” em termos de mercado, o que, de certa forma, fez com que se mantivesse uma procura pelo curso. De fato, se tomados como parâmetros os dados do Censo do Ensino Superior dos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013, tem-se um aumento do número de matrículas no Curso de Pedagogia em nível nacional. No entanto, é preciso considerar resultados de pesquisas que sinalizam a diminuição, em nível macro, da procura por cursos de licenciatura, causada, entre outros fatores, pela baixa remuneração, desvalorização social da profissão, violência nas escolas, precarização e flexibilização do trabalho docente, etc (GATTI et. al., 2009). Não foram encontradas pesquisas mais abrangentes sobre a relação entre número de egressos do Curso de Pedagogia e ocupação de postos de trabalho / empregabilidade na área. Mediante os projetos e os depoimentos dos professores das instituições pesquisadas, pode-se supor, apenas, que há uma eficiente absorção dos diplomados pelas redes e sistemas de ensino da região (principalmente para o magistério), ao passo que, em muitos casos, o que ocorre é tão somente a “atualização” de carreiras, haja vista o quantitativo de licenciandos ser composto, em boa parte, por professores e profissionais já atuantes em escolas e organizações de educação e que procuram o curso por exigências das instituições em que trabalham ou por benefícios de progressão na carreira. De qualquer forma, a inflação do diploma do pedagogo, em especial no que tange à função de gestão, posto que a proporção maior de postos de trabalho tende a orientar-se para a função de professor (o que diminui a distância entre o número de diplomados e de posições), é uma hipótese plausível.

direcionaram, de algum modo, para a área educacional, principalmente pelo fato de existirem professores na família. A experiência docente da mãe foi mencionada em quatro depoimentos, enquanto três disseram terem sido os primeiros a alcançar um maior grau de escolaridade em relação ao seu círculo de convivência familiar. Em meio às falas dos docentes, a professora E2E alega que a escolha pela docência deveu-se à motivação de ultrapassar o espaço doméstico para o qual as mulheres jovens de sua época eram direcionadas – “[...] outra época [...] Mulher era para criar filho, lavar roupa, não é? E cozinhar bem e servir ao marido [...] consegui perceber o que? Que uma das formas que eu teria de sair dessa roda era realmente estudando”; paralelamente, três docentes associam a escolha pelo magistério à identificação pessoal com a profissão – “[...] quando eu me formei foi, assim, um grande sonho realizado para a família [...] eu sempre quis ser professora [...]” (E2F); “[...] eu gosto, eu tinha que ser professora [...]” (E2K).

De todo modo, um ponto em comum, em pelo menos metade das falas, é a relação entre capital cultural (BOURDIEU, 2007b) e escolha da profissão. Isabel Lelis, em pesquisa sobre trajetórias de vida de professores das séries iniciais do ensino fundamental, destaca que o que se percebe em parte do magistério é um “esforço de incorporação de capital cultural, na qual o ‘ter’ passou a ‘ser’, uma propriedade feita corpo, [...] certamente com desdobramentos sobre a prática profissional” (LELIS, 2001, p. 43). Bourdieu (2007b, p. 72) nomeia e diferencia o capital cultural em três estados, a saber: 1) incorporado, “sob a forma de disposições duráveis do organismo” oriundas de um processo de assimilação e inculcação, isto é, transmitidas e adquiridas de maneira dissimulada ao longo do tempo, originalmente, no âmbito da socialização primária, familiar; 2) objetivado, “sob a forma de bens culturais” materialmente transmissíveis (ainda que a condição de apropriação simbólica desses mesmos bens não esteja associada à sua posse), como: “quadros, livros, dicionários, instrumentos [e] máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias”; e 3) institucionalizado, sob a forma de diplomas e certificados que conferem ao capital cultural, do qual é supostamente a garantia, propriedades inteiramente originais, pois, a “magia performática do poder de instituir” relaciona-se ao poder de “fazer reconhecer” as diferentes competências, de produzir classificações estatutárias e de garantir o valor em dinheiro pelo qual o capital escolar pode ser trocado no mercado de trabalho.

No grupo da IES2, parte dos professores afirma que a presença de livros no espaço doméstico (experiências de leitura) e o exercício do ofício docente por familiares próximos (o qual implicava mais tempo no ambiente escolar) podem ser interpretados como elementos preponderantes da escolha pelo magistério. Tais elementos, relativos à socialização dos entrevistados, compõem a estrutura de seus capitais culturais, de suas disposições (no sentido de *habitus*), e indicam o grau de investimento educativo realizado por suas famílias. Relata o entrevistado E2C que sempre cresceu “com muitos livros ao redor de casa [...] sempre [gostou] muito de livros [...]”; já a professora E2I recorda o papel determinante da mãe: “[...] a vida toda ela me levou para o colégio pra ajudá-la a recortar algum tipo de papel, ajudar com a turma. Durante um tempo ela ficou na biblioteca e nós criamos a biblioteca da escola [...]”.

Dos onze professores entrevistados, cinco possuem graduação na área de educação (Pedagogia ou Ciência da Educação), dois em Economia (Economia ou Ciências Econômicas), duas em Psicologia (sendo uma professora também graduada em Pedagogia), uma em Letras (Português e Literaturas) e uma em História. Todos os docentes têm, no mínimo, pós-graduação lato sensu, sendo que do total, três possuem mestrado e três são doutores. Sete professores relataram, na época das entrevistas, ter, em média, experiência de onze anos no Curso de Graduação em Pedagogia da IES2; os demais professores informaram ter em média, aproximadamente, dois anos de atuação no Curso e na instituição. Todos os docentes, excetuando a coordenadora, possuem outras ocupações além do Curso de Pedagogia: ou lecionam em outros cursos superiores da própria IES2 ou atuam em outras frentes, como: educação municipal / estadual (secretaria e escolas), clínicas, universidades particulares de Campos e região e serviços de consultoria.

Ao serem indagados sobre quais são as características fundamentais à formação do pedagogo, aspectos que integram a categoria Curso de Pedagogia Ideal, os docentes apresentam, em termos de recorrência, a necessidade de: formar profissionais críticos, pesquisadores, pensadores da educação; conjugar as dimensões teoria e prática; e fortalecer a ação do egresso do curso em espaços não escolares.

Descrevendo os objetivos para os quais o Curso de Pedagogia deve se orientar, cinco professores citam a formação do pesquisador ou do pensador da educação como sua finalidade principal. Apenas uma professora destaca como premissa fundamental “o desejo de ser um professor”, de “trabalhar com gente”, de “formar e informar cidadãos” e de “ser um eterno estudante” (E2E). Segundo o professor E2B, “formar pensadores é mais importante do que formar o professor *stricto sensu* [...] seria uma coisa menos didática e mais acadêmica”; visão diferente da professora E2G, para quem “todo professor tem que ter didática [...] essa questão do ensinar propriamente, saber ensinar a ensinar, né, aprender a aprender”.

Em atendimento ao objetivo explicitado, os docentes da IES2, em similitude aos relatos dos professores da IES1, pontuam como urgente e necessária a articulação entre teoria e prática, apresentada como uma relação dicotômica e uma realidade a ser construída ou fortalecida. Para a professora E2F, o Curso de Pedagogia deve propiciar embasamento teórico, “[...] não só a parte metodológica e prática do ensino, mas uma pedagogia muito mais científica, mais conhecimento, mais teoria e, a partir daí, então, vir pra prática [...]”. Este tipo de “cuidado”, conforme a professora E2F, é essencial à desconstrução da imagem social do pedagogo como mero “cuidador”, principalmente se atuante na Educação Infantil (representação tradicional já discutida), e à valorização da profissionalização docente: sem embasamento teórico, “[...] as próprias pessoas ao redor, de outros cursos, da própria comunidade, acabam desfazendo do curso de pedagogia, como se o pedagogo não pensasse, não refletisse, só brincasse [...]”. A docente E2K assevera que ser professor “não é sacerdócio não [...] tem que estudar pra ser professor [...] não é qualquer um que pode ser professor”. Complementa a professora E2K que

[...] professor tem que **ser professor que pensa** [...] Tem que ter **teoria e prática**, não pode ser só a teoria, entendeu? Como foi na minha época. [...] o [Curso de Pedagogia] exige um caráter diferenciado, né? Nós temos uma vivência muito mais prática [...] Nós **não podemos trabalhar só a teoria maciçamente**. É preciso que o aluno consiga ver essa teoria na sala de aula [...].

A aproximação com a prática é mencionada pela professora E2I como imperativo do processo de formação do pedagogo, que deve fazer-se um “pesquisador capaz de

repensar a prática [...] [pois] a pesquisa deve se entender como parte do processo que ele pode modificar por meio do conhecimento [...]; em consonância, o professor E2J argumenta: “[...] como é que ele [o aluno da Pedagogia] vai imaginar Montessori apenas com leitura? Então, me parece que os cursos universitários, ou eles vão, diretamente, na direção do sujeito ou na direção do objeto”.

Comparando os objetivos de um Curso de Pedagogia ideal com a realidade em termos mais gerais, os professores E2J e E2C chamam atenção para dois elementos que, na visão desses entrevistados, afetam a estruturação do curso: de um lado, para o docente E2J, “[...] há uma confusão do planejamento, na gestão, no portfólio de atividades educativas e na avaliação: elas são desenvolvidas nos Cursos de Pedagogia no Brasil [...] ainda num discurso *magister dixit*⁷⁰ [...]” (E2J), no sentido de que, na formação do pedagogo, o argumento de autoridade prevalece sobre a assimilação crítica e de que há uma ênfase maciça na abordagem teórica sem a ligação entre o discurso produzido teoricamente e a experimentação prática, o que impede que a formação acadêmica seja vivenciada com propriedade pelos licenciandos. Por outro lado, o professor E2C acredita que, atualmente, o Curso de Pedagogia

[...] está envolto em uma espécie de **racionalidade experimental** [...] está voltado às questões práticas [...] Não há nada muito voltado para a ideia da **reflexão** [...] eu sinto que **falta o processo de formação científica e acadêmica dentro do curso**. O que não deixa de ser um contrassenso, né, já que a gente está dentro da academia... Mas é uma academia que não tem muito caráter acadêmico, justamente por ter essa **questão mais voltada para o mercado de trabalho**, né? **Concursos e afins** [...] (grifos da autora).

Para o docente E2C, a saída desse impasse (ou limitação) estaria na oferta de um curso que oferecesse ao alunado “um tutano sociológico”, que o permitisse “ir além do horizonte concurseiro”.

Aqui, dois pontos merecem ser ressaltados. Primeiramente, a diferença de entendimentos do lugar da prática na formação acadêmica, discussão que entremeia o campo educacional configurando-se como um ponto de tensão epistêmica, e

⁷⁰ *Magister dixit* é uma expressão latina que significa “o mestre disse” e expressa um argumento de autoridade que toma como premissa que a opinião de um indivíduo considerado eminência em dado assunto deve ser aceita como correta. Cf: <<http://www.dixit.es/el-origen-de-la-palabra-dixit/>>.

segundo, a influência das representações construídas pelos docentes mediante suas trajetórias de vida e filiações teóricas.

Como apontado no segundo capítulo deste trabalho, há uma compreensão, em parte da produção acadêmica do campo, que o primado da chamada racionalidade técnica, cujo pressuposto é de que “um conjunto de técnicas aprendidas na formação [...] sirva de base para a atuação profissional de maneira, a saber, aplicar essas técnicas [...] para o bom desempenho docente” (POPPE, 2011, p. 62), com exacerbada valorização do conhecimento científico, desconsideração da construção de saberes no percurso de formação profissional e subordinação da prática, marcou, profundamente, os cursos de formação de professores e, por conseguinte, o Curso de Pedagogia. Discutindo as orientações das DCNs de 2006 para o Curso de Pedagogia, Poppe (ibid., p. 64) argumenta não ter havido “[...] uma passagem para a racionalidade prática com completa exclusão da racionalidade técnica [...]”, pois se preservou no texto legal, a tentativa de controle da formação do pedagogo e a previsão de aparatos que fornecem a “ilusão de resguardar os professores em formação de uma experimentação (de uma prática) com improvisos e irregularidades”⁷¹ (ibid., p. 65). Assim, para Poppe (ibid., p.64), a racionalidade técnica é uma dimensão da identidade docente historicamente construída que “não está resolvida ou encerrada como questão”.

O que se verifica nos discursos dos depoentes da IES2 é, exatamente, a continuidade dessas interrogações sobre a concepção formativa do Curso de Pedagogia, a saber: “prática e teoria?”, “tecnologia ou ciência?”, as quais não deixam de expressar legados ideológicos e de dialogar com a origem acadêmica dos professores entrevistados e seus repertórios de crenças e representações sobre a profissão e o campo educacional. Considerar as representações sociais dos sujeitos implica considerar processos atinentes às dinâmicas social e psíquica, que se relacionam dialeticamente:

de um lado, o funcionamento cognitivo e o do aparelho psíquico, de outro, o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida em que estes afetam a gênese, a estrutura e a evolução das

⁷¹ Para ilustrar essa permanência, a autora cita o artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, apontando o “caráter de aplicação” que entrecorta o texto legal.

representações e são afetados por sua intervenção (JODELET, 2001, p. 26).

Os professores falam, portanto, a partir de seus universos de sentido que, neste caso em específico (concepção sobre curso e a educação), são também influenciados pelas correntes de pensamento e pelos discursos polissêmicos em trânsito no campo educacional, pelas adesões teóricas e por suas trajetórias formativas. Enquanto o docente E2C deixa clara uma demarcação disciplinar na área sociológica durante o seu depoimento, que pode ter como um dos fundamentos, por inferência, a sua trajetória acadêmica de Mestrado e Doutorado em um Programa da área de Sociologia, o professor E2J menciona e repisa termos como “pedagogia social”, “contextualização”, entre outras reflexões, que demarcam posicionamentos teóricos e afinam-se, em certa medida, com sua experiência e militância em equipes de alfabetização que seguiam a metodologia freireana. É importante deixar claro que esta pesquisa não teve por finalidade examinar histórias de vida de professores do Curso de Pedagogia, mas analisar a operacionalização das diretrizes desse curso, considerando, além do texto legal, as representações dos formadores. De qualquer modo, é interessante aos objetivos deste trabalho, observar os “fios invisíveis” que articulam os discursos, (re) conhecendo as representações que nele se fazem presentes, a fim de entender de onde esses sujeitos falam e como enxergam o campo em suas nuances e reticências.

As competências e habilidades elencadas pelos professores entrevistados em prol da formação do pedagogo revelam um profissional que deva ser capaz de pensar a educação e empreender pesquisas com um “olhar multidisciplinar nas várias áreas das ciências humanas” (E2B) e um “olhar institucional” que vá além da sala de aula e da aplicação de métodos e estratégias, “[...] ligado no porquê das estratégias [...] numa visão macro [...] se relacionando com outras áreas de conhecimento” (E2H). Dito de outro modo por outros professores, um profissional capaz de problematizar a educação, de “entender que a escola não pode estar murada, entender que essa escola faz parte daquele grupo social [...] e encontrar [...] projetos que sejam adequados àquelas realidades [...]” (E2I). Na opinião da docente E2I, as modificações do cenário educacional podem ocorrer “se a gente entender todo esse mecanismo social, econômico e fazer esses ‘links’” (teoria, pesquisa e prática). Na

visão dos docentes E2B e E2C, respectivamente, “toda escola, toda pedagogia, ela sofre influências sociais, antropológicas, psicológicas, políticas do local onde está inserida [...] que poderiam ser mais consideradas” (E2B) no Curso, o qual deveria, então, priorizar a questão do “pensamento da educação brasileira como um todo, né, de pensar [...] os aspectos essenciais, os porquês né, por que se ensina do jeito que se ensina, como, porque se avalia do jeito que se avalia” (E2C).

Além disso, outros professores pontuam competências ligadas à prática de leitura – “leitura mesmo acadêmica” (E2I); ao relacionamento interpessoal – “eu acho que o diálogo também seria uma competência” (E2I), ter “facilidade de lidar com pessoas” (E2E); à atuação em espaços não escolares – “tudo como a gente faz na educação, mas dentro de um outro espaço, de um outro contexto, para que ali a gente possa criar habilidades naquele profissional para que ele possa atuar com mais competência” (E2F); e à auto valorização da profissão – “acho que precisa, sim, essa valorização, essa auto estima do profissional [...] a valorização só vai acontecer se ele se valorizar, se ele for [...] conhecedor das suas funções enquanto pedagogo” (E2D), “algo que envolva mais uma reflexão desse profissional da pedagogia com relação a sua profissão” (E2H). Vale destacar que esta autovalorização profissional sinalizada pelas professoras como um elemento a ser trabalhado durante o curso denota uma percepção ligada à identidade do egresso da Pedagogia: para essas docentes, a identidade profissional multivariada do pedagogo ainda é passível de questionamentos, não estando “devidamente situada” pelos próprios licenciandos.

Pode se inferir, num primeiro momento, que essa articulação entre formação e profissão vista como confusa pelos alunos, como apontam as professoras, relaciona-se tão somente à variedade de espaços de atuação que “o mercado vem exigindo” (E2H) e que não estão plenamente contemplados nas concepções e currículos dos cursos, pois a escola ainda é o lugar “singular”, o espaço de ação pedagógica maiormente referenciado:

[...] muitas vezes, ele [o aluno] **se perde** [nos espaços não escolares] [...] se esquece que ele está ali enquanto um educador [...] o que mais a gente percebe é o pedagogo buscando **outras habilitações pra esquecer um pouco que ele é pedagogo**, mas que ele é aquela **habilitação** que ele assumiu e que ele conquistou, não é? [...] (Entrevistada E2D).

No entanto, faz-se mister sopesar a construção identitária da profissão do pedagogo, que, ao longo da história, como discutido no segundo capítulo desta pesquisa, mostrou-se um caleidoscópio, com sentidos e crenças variados e contrastantes, veiculados nas produções acadêmicas, nos discursos de intelectuais da área, nos aparatos legais e nos manifestos de entidades educativas, apontado, repetidamente, para a necessidade de redefinição, de formação de novas imagens; e a configuração ambígua da Pedagogia como campo de conhecimento. Afirma Bourdieu (2004, p. 22) que “quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas”. Contrariamente, no campo pedagógico, onde “[...] o fortalecimento teórico [é] ainda muito dependente das contribuições de outras áreas” (CRUZ, 2008, p. 181), sobrepujam interferências teórico-investigativas de outros saberes, vistas, por estudiosos que defendem a cientificidade da pedagogia, como problemáticas e restritivas à legitimidade da ciência pedagógica. Todos esses elementos convergem para fundar (auto) representações sobre o / do pedagogo, que, conforme as falas dos docentes, permanecem entremeadas por imprecisões.

Ainda no que tange às competências e habilidades do egresso do Curso, os professores E2G e E2J salientam outra dimensão do pedagogo além do perfil de pesquisa: na visão desses dois professores, o pedagogo deve adquirir competências que o permitam atuar na gestão. Segundo o professor E2J, o pedagogo deve ter um “leque de oportunidades” que o permita atuar numa “multiplicidade”, atuar “[...] no planejamento, atuar na gestão, atuar no conjunto de atividades educativas com novas tecnologias e atuar na questão de avaliação”. Seguindo esta mesma perspectiva, a professora E2G afirma que o pedagogo “precisa saber de gestão”, dar conta da “parte pedagógica do planejamento, de saber fazer um projeto político pedagógico, de saber avaliar, de saber elaborar um currículo, de saber integrar os professores [...]”. A professora E2G chama a atenção para o fato de que hoje, “[...] o currículo é integrado, a gente não fala mais [...] em administração, supervisão, orientação educacional, embora os concursos que existem [...] tratem assim, né, com essa nomenclatura [...]”. De fato, mesmo após as DCNs de 2006, alguns concursos ainda preveem cargos a serem ocupados por especialistas em educação formados pelo Curso de Pedagogia, o que pode ser considerado um indicativo de que ou o novo perfil “integrado” do pedagogo preconizado pelas DCNs de 2006 não

se afirmou maciçamente a ponto de “atualizar” as representações sobre o curso, ou de que persiste uma demanda por esta formação mais específica. Severo (2012, p, 92) entende essa realidade como a persistência por uma demanda formativa de orientadores, supervisores e administradores educacionais, que, em sua opinião, não será “plenamente absorvida e qualificadamente desenvolvida” pelo / no Curso de Pedagogia após as Diretrizes de 2006, visto que nessa normativa, não “há um espaço curricular legítimo e distinto da formação para a docência”. De toda maneira, o que é proeminente no campo pedagógico e nas falas dos professores das instituições pesquisadas é a falta de consenso com relação à formação a ser desenvolvida no Curso.

Ao pensarem num currículo hipotético para o Curso de Pedagogia, sete dos docentes entrevistados da IES2 citam a importância de oferecer disciplinas que integrariam o “tronco básico comum” (E2C), a “fundamentação” (E2I) que permite ao aluno “ter uma visão um pouco mais crítica do processo educacional” (E2C), tais como: Sociologia, Filosofia, Antropologia, Política, Psicologia e Economia. Destas, Sociologia, Filosofia e Psicologia foram citadas cinco vezes; Antropologia, três; Política, duas; e Economia, uma vez. O componente História da Educação aparece em três depoimentos, enquanto Didática é citada em quatro, Língua Portuguesa, em um, e Estatística / Raciocínio Lógico, em um. A questão da inclusão (“educar para a diversidade” – E2G) e das disciplinas pedagógicas relativas aos contextos não escolares (Pedagogia Empresarial, Pedagogia Hospitalar) é pontuada (cada qual) por duas professoras. Ademais, somam-se aos arranjos curriculares, as disciplinas referentes à gestão (planejamento, avaliação, coordenação), indicadas por quatro docentes, e a parte das metodologias / práticas de ensino e da pesquisa científica, que são mencionadas em, pelo menos, cinco entrevistas, sendo os momentos de prática no currículo divergentes entre os docentes entrevistados: para alguns, primeiramente, deveriam ser ofertadas as disciplinas de fundamentação e, posteriormente, as metodologias e práticas de ensino; para outros, os momentos de prática deveriam ocorrer desde o início do curso, ou seja, as metodologias deveriam estar atreladas às disciplinas de fundamentação e à pesquisa desde o ingresso do licenciando, sem divisões na operacionalização do currículo.

As proposições dos entrevistados sobre a ordenação curricular para o Curso de Pedagogia dialogam, grosso modo, com a matriz do Curso da IES2, em particular, no que concerne às disciplinas de ciências humanas que fundamentam a formação, segunda maior carga horária do Curso, e deixam ver o que Cruz (2008) considera um “problema constitutivo da pedagogia”, qual seja, a relação conflituosa entre o pensar e o praticar a educação⁷². Parte dos entrevistados salienta a necessidade de pensar um currículo voltado a uma formação mais “acadêmica” que prepare um intelectual, um pesquisador da educação, e parte reforça um acento nas práticas de ensino, na necessidade de articulação mais orgânica entre as metodologias e as teorias, pois os alunos “[...] saem do curso e quando chegam lá, no chão da escola, não sabem lidar, não sabem o que fazer [...]” (E2E).

De um modo geral, pensando sobre o que propõe as DCNs de 2006 e o que dizem os docentes, o que se nota na fala da maioria dos professores da IES2, ao longo dos depoimentos, é uma preocupação menos centrada no título proporcionado com a integralização do currículo (se licenciatura ou bacharelado) e mais direcionada ao entrelaçamento de princípios e disciplinas, à sua organicidade. Na maioria dos relatos, não há uma discussão / crítica explícita sobre a base do curso ser ou não a docência, ponto mais polêmico da Resolução CNE/CP nº. 1/2006, ou mesmo sobre o preparo para a atuação multidimensional do pedagogo, ainda questionável na literatura sobre o curso. O que ocorre são observações sobre a forma de operacionalizar esse novo currículo. Carvalho (2014), analisando as DCNs de 2006 para o Curso de Pedagogia, aponta que a nova questão atinente a este curso é: “como formar (em um único curso) um pedagogo professor [...] e um gestor escolar?”. No caso da IES2, acrescenta-se como formar o pesquisador, tornar a formação cientificamente mais densa (“conhecimento científico”; “embasamento teórico”) e metodologicamente mais relevante (“as metodologias são fundamentais, um pouco esquecidas nos cursos”; “as metodologias são um bom caminho, se fosse dadas a elas o crédito que elas merecem”).

⁷² Cruz (2008, p. 102), em referência à Saviani (2007), evidencia que a pedagogia se desenvolveu a partir “da estreita relação que estabeleceu com a prática educativa, ora sendo assumida como teoria dessa prática, ora sendo identificada como o modo por meio do qual essa prática se estabeleceria”; por isso, a relação conflituosa entre o pensar e o praticar ser um “problema constitutivo da pedagogia [...] [já que] a própria conceituação da pedagogia supõe a afirmação dessa relação”.

Sobre a atuação do pedagogo, os professores assinalam a ampliação dos “campos de trabalho” deste profissional a partir das Diretrizes de 2006, como um “leque [que] se abre cada vez mais” (E2E). A atuação do pedagogo nas escolas como professor e/ou gestor (coordenador, orientador e supervisor) foi a mais citada (em todos os onze depoimentos), seguida da atuação em empresas e em hospitais (ao menos em sete depoimentos).

As respostas dos professores quanto aos espaços de ação do pedagogo aludem-se, em sua maioria, à amplitude propiciada pelas diretrizes e, em alguns casos, apontam o privilegiamento do ambiente escolar no direcionamento formativo. A professora E2F destaca que a atuação do pedagogo não deveria restringir-se à pedagogia escolar, abarcando, também, a não escolar, “porque o mercado de trabalho hoje se abre para isso [...] mas é mais difícil porque o foco sempre maior é na escola”. Visão compactuada pelos professores E2H e E2B, que entendem que o processo educacional “de qualquer pessoa ou grupo que seja [...] não está relacionado, única e exclusivamente, à escola” (E2H); por isso, o pedagogo atende a “todo e qualquer campo profissional que trabalhe com pessoas. Pode ser escola, empresas, hospitais, qualquer lugar que você tenha pessoas, que você tenha gente, cabe a atuação do pedagogo” (E2B).

Seguindo esta percepção mais abrangente do trabalho pedagógico, concepção de educação que fundamenta as DCNs de 2006, a professora E2K especifica que “não existe nenhuma proposta de trabalho, de conhecimento, educativa, que não precise de um pedagogo”, por isso, a atuação do egresso, em sua concepção, deve se dar na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Instituições não escolares, sendo estas “o grande marco da pedagogia depois das diretrizes”, e na Gestão Educacional, “extremamente importante esse gestor, esse coordenador, esse supervisor, esse orientador educacional que teve um momento aí que sumiu do mapa, agora está retornando”⁷³. Para ela, a formação para atuar na docência em Cursos Normais de nível Médio não deveria compor as finalidades do Curso de

⁷³ Em realidade, a formação para essas funções não deixou de existir no Curso de Pedagogia. É provável que essa afirmação da professora E2K tenha relação com a estruturação anterior do Curso da IES2, que, de acordo com o projeto pedagógico publicado em 2005, habilitava para a Educação Infantil, Ensino Fundamental – Séries Iniciais e Pedagogia Institucional. De toda forma, a gestão educacional / escolar já se encontrava, no currículo de 2005, diluída no rol de disciplinas.

Pedagogia posto que “não forma ninguém pra dar aula; no normal médio, forma não”.

A fala dissidente ao espectro de ação referendado nas diretrizes de 2006 encontra-se no depoimento do docente E2C, para quem a escola “é o lugar do pedagogo, antes de mais nada”. Para ele,

[...] o grande problema que você vai ter que me dizer **o que um pedagogo faz numa instituição não escolar, eu não entendo isso até hoje** [...] quem pensa o curso de pedagogia, quem pensa a educação, acaba esquecendo que antes de você pensar formas do pedagogo trabalhar dentro da empresa, **você tem que pensar formas do pedagogo trabalhar dentro da secretaria municipal de educação**, dentro da secretaria estadual de educação. [...] eu acho que é... **Sala de aula**, escola, como **pedagogo**, como supervisor, como coordenador, é... Eventualmente como diretor, Secretaria Municipal de Educação, como **técnico** prestando apoio às escolas, fazendo um planejamento das diretrizes municipais e estaduais de ensino e academia, estudando, **pensando ensino superior**, docência. [...]. (grifos da autora)

Gonzales e Pedrosa (2014), ao discutirem sobre a formação do pedagogo pós-DCNs de 2006 em espaços não escolares, acrescentam que tanto na Resolução CNE/CP nº 1/2006, como nos debates realizados por educadores, “existem poucos elementos relacionados à atuação desse profissional fora do contexto escolar, o que torna possível dizer que o perfil exigido para atuação do pedagogo nos referidos espaços” encontra-se contemplado apenas “nas entrelinhas da legislação”. Nesse sentido, há grandes chances de que os fundamentos teórico-conceituais da dimensão explicitada não estejam claros para os sujeitos – o que pode ser percebido na frase do professor E2C “eu não entendo isso até hoje”. Por outro lado, para além da tímida referência aos espaços não escolares na base legal do Curso de Pedagogia e do número pouco significativo de pesquisas sobre este campo de ação, é preciso levar em conta que esse relato traduz, genuinamente, o posicionamento do depoente e suas representações quanto ao ofício do pedagogo e suas especificidades (para ele, o curso de pedagogia deve ocupar-se da teorização sobre a educação) e evidencia os dissensos que gravitam a identidade do pedagogo.

Ao serem questionados sobre as características do Curso de Pedagogia da IES2, aspectos da categoria Curso de Pedagogia real, os docentes sublinham, positivamente, a estrutura da universidade, o currículo proposto pela instituição e os

indicadores de êxito do curso, sem deixar de ponderar os elementos endógenos que interferem na operacionalização do projeto de formação.

Todos os docentes são unânimes em afirmar que a infraestrutura da IES2 atende às necessidades dos alunos e professores, com salas de aula amplas, climatizadas e em sua maioria, com computadores e projetores multimídia; biblioteca, laboratório de prática de ensino, brinquedoteca e laboratório de informática à disposição do alunado. Segundo o professor E2B: “[...] acima da média, a estrutura da instituição”. Quanto à estrutura disciplinar que caracteriza o curso, pelo menos metade dos entrevistados (cinco professores) relatam ter participado da reelaboração do PPC publicado em 2012 e oito apontam a realização sistemática de reuniões com a coordenação, nas quais são discutidas questões relacionadas ao currículo, “pra gente poder elaborar, ver o que, aquilo que não está tão bom, colocar sempre o nosso ponto de vista, nós temos essa liberdade” (E2F).

Como dito anteriormente, o currículo de Pedagogia IES2 é nacionalizado bem como as ementas. De acordo com os docentes, o espaço de participação do Colegiado do curso encontra-se na proposição de bibliografias e de disciplinas focadas “na questão regional” (E2E) (não enumeradas nas entrevistas). Para a docente E2I, pensando no que prevê o PPC e no modo como a proposta é desenvolvida, o estágio ainda é um ponto conflitante, pois deveria levar o aluno a “produzir um artigo, produzir alguma coisa que ele pudesse partilhar com outros alunos”. A pesquisa também é citada como uma “contradição”: conforme o docente E2B, é “frequente a gente ver aluno chegando no sétimo período de pesquisa e prática sem a menor ideia do que é uma pesquisa, então, isso denota uma... Um conflito aí, um choque [...] entre o que diz o currículo, né? [...] e o que acontece na prática”.

Ao falarem sobre o currículo do Curso de Pedagogia da IES2, mais uma vez, chama atenção na fala de alguns professores, a repetida alusão à relação teoria-prática e o discurso em prol da dimensão científica da pedagogia, ora como uma realidade do curso, ora como um horizonte (necessário) a ser alcançado ou fortalecido. Na visão das docentes E2K e E2G, por exemplo, “há um link entre teoria e prática” (E2K), há um laboratório de prática de ensino, que possibilita aos alunos vivenciarem as aulas e prepararem o material (E2K), e atividades estruturadas, previstas no currículo, que

permitem aos alunos estarem “vendo sempre uma teoria e uma prática” (E2G). Percepção diferente da do professor E2J, que acredita que o curso tem momentos em que demonstra estar “totalmente descontextualizado”, pois o licenciando só consegue conjugar as leituras com “a observação direta” nos últimos períodos “e ele vai ser chamado a escrever sobre essa experiência que ele provavelmente não teve ao longo do curso, e aí volta a monografia, o TCC apenas de compilação” – a sugestão do professor E2J é que o estágio aconteça logo no início do curso. Quanto ao relevo da cientificidade, as docentes E2D e E2F acreditam que o projeto pedagógico está “voltado para uma questão científica” (E2D), tendo sido uma das modificações do PPC a preocupação em “dar ao Curso de Pedagogia mais uma retratação, assim, científica e não só metodológica, do fazer” (E2F). Atenta o professor E2B que as mudanças ocorridas no curso “atendem a critérios secundários [...] o que é mais discutido são questões mais práticas [...] mais instrumentais, diria assim, do que filosóficas”.

Os depoimentos dos docentes evidenciam pontos de contraste quanto ao Curso de Pedagogia da IES2: para alguns professores, pode-se dizer que o currículo está “adequado”, para outros, num processo de adequação e para outros, ainda, carece de uma mudança conceitual, haja vista a “necessidade [de uma] [...] formação das ciências humanas, mais geral, [e] não [de] um profissional tecnicista” (E2B). Às falas dissonantes dos formadores da IES2 correspondem os impasses presentes no campo educacional e as influências teóricas polares, os jogos de linguagem e os engajamentos ideológicos atinentes aos discursos e legislações que caracterizam e compõem, historicamente, a formação do pedagogo. Isto porque a estrutura do campo pedagógico, em suas variadas configurações e movimentos de avanços e retrocessos, não funciona apenas através das oposições entre atores e grupos, “mas nos cérebros, sob a forma de sistema de categorias de percepção e apreciação que permite classificar e julgar” (BOURDIEU, 2007a, p. 225), isto é, nas representações dos sujeitos sobre este campo, que, por sua vez, incidem em seus posicionamentos políticos. As representações dos professores da IES2 acerca das DCNs de 2006 e da relação entre Estado e educação fazem-se importantes para entender mais claramente como esses atores concebem o Curso de Pedagogia, ao passo que revelam tomadas de posição e formas de recontextualização das diretrizes.

As respostas dos entrevistados sobre as DCNs de 2006, concernentes à categoria de análise Diretrizes Curriculares Nacionais, dividem-se, em proporção equilibrada, entre os que acreditam ser esta legislação uma reforma de ensino, com impactos modestos no cenário educativo, e os que preveem uma aplicabilidade desta normativa, com a oportunidade de ampliação do campo de atuação do pedagogo. Ressalta-se como pontos positivos das diretrizes, maiores chances de inserção do egresso do curso no mercado de trabalho e a pretensa suspensão das habilitações. Nas palavras dos professores:

É importante porque abriu a possibilidade de novas, **novos empregos em outras áreas**, né? (Entrevistada E2A) (grifos da autora)

Eu acredito que... **Seria mais uma reforma de ensino**, porque **não pensando nas diretrizes curriculares em si**, mas quando você pega a história da educação no Brasil, as leis educacionais, é... Todas as reformas, elas são, praticamente todas as reformas, são feitas em momentos de crise [...] e depois um novo momento existe **uma nova visão e aquilo é modificado**. Então, na minha opinião, isso leva até um **descrédito das diretrizes curriculares**. Que por uma questão histórica assim, as leis estão sempre mudando pra atender uma demanda momentânea e **não têm uma continuidade** [...]. Atualmente, as **políticas educacionais** caminham para uma **avaliação racional da escola**, e geralmente através de dois critérios, **índice de notas** [...] e número de **alunos matriculados** [...] e deixa de lado [...] que eu acredito ser o **essencial da educação**, que é a **questão humanista, formadora, científica**. (Entrevistado E2B) (grifos da autora)

Eu vou ser extremamente sincero com você, **eu não tenho conhecimento das diretrizes curriculares do curso de pedagogia** [...] Eu acho que a questão da... Além das diretrizes curriculares, por essência, **o curso de educação ainda está completamente descolado da realidade**. [...] eu acho que é... Diretrizes, **elas são normas que devem ser seguidas**; entretanto, se essas **normas não se encaixam** com o padrão da... Realidade educacional, seja ele qual for, isso gera um **descompasso**, na medida em que você tá criando profissionais que não se encaixam no que se espera que eles façam. [...] **eu não vejo uma aplicação prática dessas diretrizes**. **Eu não entendo o que o MEC quer formando pedagogo**, para ser sincero com você, certo? [...] Se de um lado você tem uma diretriz que trabalha com metas, certo? E ideais de **responsabilização escolar e racionalização do processo e da gestão educativa**, né, e de outro você tem “olha nós procuramos **formar um educador**” e ainda volta-se àquela ideia da educação como prática de liberdade [...] **Isso não casa**. [...] nós estamos criando um **sujeito que sai dessa escola achando que ele vai mudar o mundo** que nem Paulo Freire tentou. “Vamos acabar com a educação bancária e trabalhar com a prática e liberdade...” Todo esse **discurso que é bem bonito**, mas quando você chega lá fora, é o que eu falei para você, a professora bate a sua porta e fala: “campeão, a meta esse ano é tal, tal tal”; “Prova Brasil tá aí na esquina, essas coisas, ENADE tá vindo aí, né?” [...] nós estamos caminhando para uma **perspectiva cada vez mais utilitarista**, né? [...]. (Entrevistado E2C) (grifos da autora)

Eu acho que tenha uma prática. Acho que **nada é totalmente bom ou totalmente ruim**, acho que tem uma fundamentação. Agora, cabe a nós professores também é... **Estar trazendo para a nossa realidade**, né? Então todo currículo, **toda diretriz que você tem é uma base** né, e, em cima daquilo, que você pode ter uma **flexibilidade na hora de estar se organizando**. (Entrevistada E2D) (grifos da autora)

[...] **a partir de dois mil e seis** pra cá, o que eu percebo é o seguinte, **houve a mudança em relação a, essa parte mesmo da pedagogia empresarial**, vem, surge desse momento, né, porque até aí era muito ligado à gestão. Até dois mil e seis, **o pedagogo era muito visto como alguém ligado à gestão**, era diretor, era pedagogo da escola, né? [...] Eu acho que **foi um ganho, ampliou né** [...]. As reformas no Brasil elas tem um caráter muito, vamos dizer assim, pra questão só teórica, **mudou na teoria**, mas você vai ver **na prática a coisa é lenta**, tão lenta que, às vezes, nem ocorre [...] mas eu vejo que essa, essa... **Proposta que veio aí é realizável, sim. Se vai ocorrer ou não, nós não sabemos**, mas **não é algo impossível de acontecer não**. (Entrevistada E2E) (grifos da autora)

[...] eu acho que **há espaço para o profissional, o pedagogo, no mercado de trabalho**, de maneira geral, tanto **pra escola, como pra empresa**, pro perfil que ele se adequar melhor. [...] eu acho que hoje **nós temos que buscar muitas mudanças no ensino ainda**, eu acho que o que nós temos apresentado até agora é muito pouco. **Acho que são reformas** e nós precisamos de muitas transformações [...]. (Entrevistada E2F) (grifos da autora)

Sim, a gente precisa estar o tempo inteiro **fazendo referência a essas diretrizes** pra estar elaborando todo o currículo, né, o **currículo inclusive é baseado nas diretrizes**. [...] a partir dali é o mínimo, então a partir dali a gente traça o currículo e o **currículo vai sendo estendido e ampliado de acordo com a necessidade de cada comunidade** [...] eu acredito que é **realizável, sim** [...]. (Entrevistada E2G) (grifos da autora)

[...] **a questão do mercado de trabalho** [...] **ampliação desse foco do pedagogo em outros espaços que não só escola** [...] mas eu ainda vejo um pouco **desse olhar** aí anterior apenas **centrado, né, na sala de aula**, às vezes, um pouco mais puxando pra esse lado do que para essa visão mais aberta. **Acho que deveríamos ter uma reformulação disso mais a frente** [...] eu acho que é algo que é possível de ser pensado, sim, mas a gente tá [...] **a gente ainda tá engatinhando** [...]. (Entrevistada E2H) (grifos da autora)

As diretrizes dizem... É... Elas falam... Ela é clara, né, quando diz que é um profissional que vai ser licenciado e que **vai trabalhar com um viés da pesquisa**, vai trabalhar **desde a educação infantil ao ensino médio** e também em **outras áreas de gestão**. E ela coloca **pesquisa extensão e...** A **prática, né**, como realmente um **tripé de trabalho**. [...] Eu acho que essa **fez uma diferença** na hora que é... **Acabou com essas divisões**, supervisão, orientação, **quem é professor, quem é pedagogo**, acho que isso, essa... Diretrizes de dois mil e seis, ela fez isso. **Agora, se ela vai dar conta de uma pedagogia renovada**, de uma pedagogia crítica, de uma pedagogia que realmente ultrapassa essas divisões, **nós ainda estamos por ver, né?** [...] nós **ainda temos** é... **Disciplinas antigas, camufladas**, com nomes camuflados, não é? Então **essas antigas habilitações, que elas sumiram né, teoricamente, passaram a estar diluídas no curso**. Elas precisam realmente aparecer como um todo e não como aquelas divisões que existiam. (Entrevistada E2I) (grifos da autora)

A conclusão que chego é essa, são, se me permite usar essa analogia, são **rezas novas para deuses velhos. Não vejo nessa legislação**, voltada ao desenvolvimento do ensino, **mudanças profundas** [...] eu creio que toda legislação educacional brasileira, ela está com um **viés ideológico muito forte**, teria que ser analisado [...]. (Entrevistado E2J) (grifos da autora)

[...] A partir da nova LDB, com a exigência de cursos superiores para os professores trabalharem com séries iniciais e educação infantil, aí o curso de pedagogia teve uma mudança, mas essa mudança foi até antes das diretrizes, né? [...] Teve que fazer essa mudança para introduzir disciplinas de **educação especial** que não existia, de **educação infantil** que não existia e, e, e **ensino fundamental** e as **metodologias**. [...] Eu vejo que **melhorou muito o curso** de pedagogia. Hoje, tem uma **outra formatação** [...]. **São possíveis sim, de você vivenciar, de você executar**, tanto que a gente teve que montar laboratórios, por exigências, mudar o currículo, né? [...] eu acho muito importante, principalmente com a inclusão, né? [...] eu vejo, assim, que com esse olhar que **nossos alunos estão saindo hoje**, eles estão **mudando a prática** deles, não tenho dúvida nenhuma. [...] Eu acho que depois das novas, das diretrizes, **mudou muita coisa**. Antes cada um tinha o seu currículo, né, cada um colocava a disciplina que queria, do jeito que queria, agora **tem que se seguir pelo menos um caminho**; as diretrizes estão aí pra mostrar quais são esses caminhos. Então eu acho que é um curso de uma **formação muito ampla**, mas também uma **formação necessária**, sabe? **Tem que se fazer e tem que se saber um pouco de cada coisa** e se a gente partir para o princípio de que a universidade não fecha um ciclo de conhecimento de ninguém, **a gente tem que sair e buscar mais fora daqui**, eu acho que o caminho é por aí, sim. [...] Eu acho que agora com as novas diretrizes, que **as metodologias entraram maciçamente no curso de pedagogia**, eu acho que isso vai melhorar porque a metodologia tá ensinando para os nossos alunos, para o curso de pedagogia, **o conteúdo que ele tem que saber para trabalhar nas séries iniciais**. [...] O aluno vai sair daqui do curso de pedagogia **sabendo o conteúdo de todas as metodologias e como ensiná-las**. [...] O curso, tem hora que eu penso assim “**ele [o aluno] não vai dar conta de tanto conhecimento**”. **É muito conhecimento para uma pessoa só**, mas tem que ser dessa forma, entendeu? [...] **Aprofunda teoricamente e fazendo essa ligação, teoria e prática, que, na minha época, não existia mesmo**. [...] E agora, **tem hora que eu acho que é muita coisa, é coisa demais. É muita informação**. Tem dias que vejo **essas meninas que parece que tão ficando maluquinhas** [...]. (Entrevistada E2K) (grifos da autora)

Mediante os relatos destacados, verifica-se que não há, como percebido nas respostas sobre o currículo do Curso, um questionamento dos pressupostos das DCNs de 2006, ao menos pela maioria do corpo docente da IES2; o que muitos apontam é que houve uma mudança significativa (e positiva) no que se refere aos espaços de atuação profissional e à estrutura curricular, teoricamente mais integrada e com ênfase nas metodologias de ensino, e que a proposta formativa contida na legislação é realizável, desde que haja uma adequação pelas instituições às suas realidades.

Em paralelo, é possível notar questionamentos quanto à efetivação da Resolução CNE/CP nº. 1/2006. A professora E2H acredita que, apesar da implementação das diretrizes estar em processo, talvez “haja uma reformulação”, pois o espaço escolar ainda possui um direcionamento central no curso, fato que esbarra nos encaminhamentos multivariados das diretrizes. A professora E2I também afirma não ser possível, ainda, avaliar a efetividade da proposta de “uma pedagogia renovada” que ultrapasse as divisões do curso, oficialmente extintas no ano de 2006. Para a professora E2I, as antigas habilitações permanecem, diluídas no currículo do curso e travestidas de outras nomenclaturas. Tal observação da professora E2I, ainda que seja isolada no conjunto, faz-se relevante, pois traz à baila não só o modo como tem sido lida as DCNs de 2006 e o seu grau de eficácia, mas os aspectos de permanência (resistências) que entrecortam o curso, ainda portador de “forte tradição disciplinar” (GATTI, 2012).

Outras questões a serem consideradas (e que aparecem nas falas do corpo docente da IES1) são citadas, indiretamente, pela professora E2K. Ao pontuar “tem hora que eu acho que é coisa demais”, “ele [o aluno] não vai dar conta de tanto conhecimento”, a docente, ainda que julgue pertinente o conjunto de conhecimentos previstos no currículo, deixa antever dois pontos polêmicos das DCNs de 2006, quais sejam, a (in) suficiência do tempo de formação e a sobrecarga de disciplinas no currículo. De um modo ou de outro, o viés generalista das deliberações da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 não é questionado ou largamente discutido pelo corpo docente durante as entrevistas. Na análise de Carvalho (2011, p. 131-132), em sua tese sobre “A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação”, há, nas DCNs de 2006, uma prática de governo⁷⁴ que objetiva guiar, moldar e intervir na conduta dos licenciandos em Pedagogia, a fim de “torná-los sujeitos polivalentes e empreendedores de sua própria realização profissional”. Esse discurso faz-se presente nas falas de boa parte dos docentes da IES2.

⁷⁴ Carvalho (2011, p. 131-132) explica o conceito de governo a partir de Foucault: “uma ação de forças mais ou menos refletida e calculada que estrutura uma eventual maneira de atuação, na medida em que exerce um tipo de poder que incita, estimula e impele os indivíduos a seguir uma determinada direção”.

Ainda sobre as DCNs de 2006, também ficam evidentes, em alguns depoimentos: 1) o uso de expressões genéricas e de argumentos pouco desdobrados, como “nada é totalmente bom ou totalmente ruim”, “nós temos que buscar muitas mudanças”, “o currículo é baseado nas diretrizes”, que podem ser indicadores de um “baixo nível de apropriação e re (conhecimento) do objeto do discurso” (SEVERO, 2012, p. 144), neste caso, da lei; e 2) a alusão às Diretrizes Curriculares a partir de entendimentos do papel do Estado na educação e das legislações educacionais.

Para os docentes E2B, E2C, E2F e E2J, a Resolução CNE/CP n.º. 1/2006 é uma reforma de ensino, “rezas novas para deuses velhos”, nas palavras do docente E2J. Na visão dos professores E2B e E2C, as políticas educacionais priorizam índices e taxas (“avaliação racional”) em detrimento de aspectos científicos e humanistas (“processo de ensino-aprendizagem”), sofrem descontinuidades que descredenciam normativas e produzem um contrassenso ao sobrelevar a “lógica utilitarista” e ideais como “responsabilização” e “racionalização da gestão educativa”, que destoam da “formação do educador” preconizada nas diretrizes e nos cursos. Esse cenário, na opinião dos docentes E2B e E2C, contribui para que o Curso de Pedagogia fique “descolado” da realidade e as diretrizes “não se encaixem”.

No que concerne à relação entre Estado e educação, outras recorrências nas entrevistas dizem respeito à percepção dos docentes quanto às políticas públicas educacionais e às modificações delas decorrentes: para os professores, as políticas e leis em educação são definidas de “cima para baixo”; falta “seriedade”, “competência técnica”, “transparência”, “dinheiro”, “formação continuada”, “participação e politização do professor”. De acordo com a docente E2F:

[...] precisamos de muitas transformações e eu acho que enquanto continuar sendo **de cima para baixo**, pessoas que **não estão ligadas ao dia a dia, à realidade**, ao contexto, principalmente **de cada região**, eu acho que **vai continuar** como está: **muito ilusória**, muito **fora da nossa realidade** [...]. (grifos da autora)

O relato da docente E2F, em consonância com as dos outros professores, aponta representações dos docentes não somente sobre o Estado, mas, primordialmente, sobre o campo educacional. Entendem os professores que há um distanciamento entre os sujeitos e instituições que operam as diretrizes e os projetos, e os atores e

grupos que pensam as políticas e a educação. Alega o docente E2J, sem maiores especificações, que há, na legislação educacional brasileira, um “viés ideológico muito forte”. Nas DCNs de 2006, esse “viés” (ou “vieses”) faz-se notar no currículo ensejado pela resolução, em seu extenso rol de atividades e atribuições dirigidas ao egresso, percebido como evidente no projeto do Curso da IES2 e pela quase totalidade dos docentes.

Retomando a categoria Curso de Pedagogia real, perguntados sobre o currículo do Curso da IES2, se este viabiliza a construção de senso crítico e político bem como autoridade no exercício da profissão pelos licenciandos, os professores salientam que buscam fazer um trabalho nesse sentido, existe “um corpo docente bastante empenhado” (E2E), e que o curso proporciona essas competências, “são muitos debates, seminários, palestras oferecidas” (E2F). Para a docente E2I, o currículo da IES2 “teoricamente, ele proporciona tudo isso, né? Porque ele já vem [...] com as questões da pesquisa, com as metodologias [de ensino]”, as quais sofreram, na reestruturação do curso pós DCNs de 2006, ampliação na carga horária. Sobre a matriz curricular da IES2 diz o professor E2J que “ela é mais objetiva possível. É possível que se ocorra [a aquisição do senso crítico, postura científica e problematizadora por parte dos alunos]”. Ainda sobre o currículo, o docente E2C afirma que são dadas as condições para que os alunos alcancem um nível maior de criticidade e sejam capazes de perceber que “a realidade na qual estão inseridos é socialmente construída”, mas “é um trabalho de longo prazo”, já a coordenadora do curso diz “gostar do currículo” da IES2 por ver “uma coisa encadeada” (E2K). No entanto, concordam os docentes que, para o alcance das competências mencionadas, o protagonismo dos alunos é fundamental. A fala do professor E2B é elucidativa:

[...] são duas **coisas diferentes**, é... O **currículo da instituição** e a atuação dos **alunos dentro desse currículo**. [...] a educação é uma questão de interação, de **mão dupla**, tem que ter também a parte do aluno. Agora, o currículo é **bastante completo e diversificado** [...] é **muito difícil** que o aluno, na **sua prática**, **se veja surpreendido** por um assunto que ele não viu.

Tal é a percepção da professora E2H, que evidencia que o programa de disciplinas do curso tem a proposta de formar alunos com uma visão crítica da realidade “mas

não é só uma questão curricular que sustentaria esse... Essa busca parte também da questão muito ligada à própria busca do próprio sujeito, né?”.

Os entrevistados descrevem o alunado do Curso de Pedagogia da IES2, tal qual registrado no PPC, como sendo, predominantemente, do gênero feminino (“cem por cento mulheres”), oriundo de classe média baixa (“origem social humilde”), de municípios circunvizinhos a Campos e áreas mais afastadas do centro da cidade (“norte, noroeste fluminense”; “outros municípios”; “baixada”), na faixa etária entre 18 e 60 anos (“desvio padrão imenso nas idades”) e trabalhador, atuante na área educacional (“entre setenta e noventa por cento já tem uma atuação na rede”; “muitos dos nossos alunos, eles são professores da rede”) ou em outras ocupações diversas (“donas de casa”; “vendedor de loja”; “vem até uniformizados direto do trabalho”; “pessoas sacrificadas que trabalham o dia inteiro”), que está “buscando habilitação ou está tentando fazer essa transição de um emprego de nível médio por um curso de nível superior” (Entrevistado E2B). Os docentes também comentam as dificuldades que esse alunado apresenta durante o curso.

Conforme os entrevistados, em semelhança ao quadro explicitado pelas docentes da IES1, o aluno do Curso de Pedagogia da IES2 chega ao Ensino Superior com uma defasagem de conteúdos, uma “fragilidade muito grande”, devido à “Educação Básica muito precária” (Entrevistada E2A). As maiores dificuldades são em leitura, escrita, interpretação e produção de texto, matemática e “raciocínio mais elaborado”. Para o professor E2J, muitos alunos são “frequentadores de aula” ao invés de “estudantes em perspectiva” (leia-se estudantes para toda a vida), seja por conta da rotina extenuante de trabalho durante o dia, que os impede de manter uma vivência mais estreita com a universidade – “[...] não é que estão desinteressados não, estão tão cansados da luta, da labuta diária, que não aguentam ficar até às vinte e três horas” –, seja pela falta de leitura prévia dos conteúdos antes das aulas (ausência do hábito de leitura) – “não conseguem ler uma hora por dia de cada disciplina” –, seja pela postura passiva ante sua formação, sem a “noção de desenvolvimento de personalidade” – “você recebe pessoas que estão ali sentadas e esperando o que você vai dizer pra elas [...] por isso que eu chamo de frequentador de aula e não estudante” (E2J). Em conformidade à fala do docente E2J, as professoras E2F e E2H dizem haver por parte das alunas, principalmente das que estão “há muito

tempo fora de ambientes acadêmicos” (E2H), “dificuldades de reflexão”: “elas foram habituadas [na época de escolarização anterior] [...] apenas a memorizar o que era dado, a decorar, a questionários [...]” (E2F).

Não desconsiderando que a formação acadêmica é processual e não se esgota na graduação, cabe um questionamento: terão os alunos do Curso de Pedagogia subsídios para lecionarem conteúdos com os quais não dialogam com propriedade? Em pesquisas, já referidas anteriormente (GATTI, 2012; LIBÂNEO, 2010), há apontamentos sobre o exíguo provimento de saberes disciplinares referentes à formação do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos currículos de Cursos de Pedagogia, ausência essa, refletida no exercício (problemático) da profissão.

Segundo o docente E2C, “tem havido um esforço da universidade pra oferecer aulas de português e matemática” a todos os alunos ingressantes, um projeto salientado por outros professores e pela coordenadora do curso, que informa ser um projeto institucional e não apenas do Curso de Pedagogia, cujo intento, em sua opinião, é “trabalhar o letramento desses alunos: eles podem saber ler, mas não são letrados não, não entendem nada que leem, não são capazes de reduzir um texto, eles só copiam, copiam [...]” (E2K). Por outro lado, algumas professoras, como a própria coordenadora, reconhecem um “crescimento”, um “amadurecimento” intelectual do alunado ao longo do curso: “a maioria vem com essa disponibilidade, com esse querer de sair daqui diferente do que entrou” (E2F); “[...] muitos que entram aqui, eles mudam a sua postura, eles mudam a sua prática. Nós brincamos muito com eles, nessa transformação que vai se passando com ele enquanto sujeito” (E2D); “aos poucos, esses alunos vão crescendo culturalmente, intelectualmente e é até bonito de ver isso, os professores conseguem perceber o aluno nesse crescimento” (E2K).

Quanto aos motivos que levariam ao alunado a optar pelo Curso de Pedagogia, os mais citados pelos professores (aparecem em sete depoimentos) foram: maiores chances de inserção no mercado de trabalho, especialmente, mediante concursos públicos – “nossa região tem uma empregabilidade muito grande pra essa área, principalmente, na área escolar” (E2I); “há uma expansão muito grande no setor da

Educação Infantil” (E2C) – e maiores possibilidades de atualização salarial e ocupação de cargos, além da exigência do diploma em nível Ensino Superior, para os alunos que já atuam na área educacional – “são profissionais da área e precisam da habilitação” (E2B); “[...] a questão do plano de cargos e salários [...] o Curso de Pedagogia, ele viabiliza um ganho extra no seu salário”. Motivos como “identificação com a educação” e com o contexto escolar bem como a busca por aprimoramento, “essa busca, de se querer saber, de querer se dar o melhor, de ser o melhor naquilo que faz” (E2F), foram citados apenas duas vezes. O “amor à profissão”, lugar comum nos discursos dos profissionais da educação, aparece em três depoimentos: “hoje, a primeira pergunta que faço: ‘Por que vocês escolheram a pedagogia?’ ‘Ah, porque eu amo ser professor!’ [...] penso que quem escolheu ser professor, é porque gosta” (E2G); “tem aqueles que gostam mesmo” (E2E); “muitos procuram por sonharem ser professor [...] mas são muito raros esses que fazem isso” (E2K).

Outros motivos comentados pelos professores, também verificados entre o corpo docente da IES1, gravitam em torno do quesito facilidade: facilidade de ingresso no curso, de conclusão do curso e de obtenção de um emprego (já explicitado). Há também os alunos que escolhem o curso como segunda opção, seja por ser menos oneroso, seja por ser visto, justamente, como “mais fácil”.

[...] eu vejo duas questões: a primeira, essa **questão do vestibular**, de um tempo para cá tem tido as **médias de aprovação mais baixas** e pode ser uma escolha por um **caminho mais fácil**; e vejo também pela **oferta do município de Campos [...] instituições com o curso** de pedagogia [...] Então, eu diria que a **competitividade baixa na seleção e a alta oferta de vagas**, com certeza têm um peso nessa escolha. (Entrevistado E2B) (grifos da autora)

[...] às vezes, o que eu percebo do aluno na academia é que **ele não tinha muita opção** e achou que, de repente, a **pedagogia poderia ser algo mais fácil** e aí ele precisa de uma graduação, então, ele vem fazer pedagogia, né? [...] isso, ao meu ver, **desvaloriza bastante**, né, a própria pessoa ou a área em si, na qual ela tá, de alguma forma, investindo [...]. (Entrevistada E2H) (grifos da autora)

[...] **no início**, ainda, eu penso que **não existe uma fidelidade intelectual**, às vezes, fazem o curso e aos poucos vão se apaixonando, e aos poucos vão querendo ficar; e outros, que queriam fazer outro curso, talvez porque ele seja mais caro, **vão fazer a pedagogia e mais tarde fazer outro curso**. (Entrevistada E2I) (grifos da autora)

Eu acho que ainda é aquela história cultural de que **ser professor é a profissão mais fácil do mundo**. [...] porque ainda tem essa **visão cultural** de que **mulher nasceu pra ser professora**, professora é uma profissão

mais fácil e **mais fácil até pra arranjar emprego**, né, pelos concursos [...].
(Entrevistada E2K) (grifos da autora)

Nesse sentido, os professores apresentam como indicadores do funcionamento do Curso de Pedagogia da IES2: o número de alunos matriculados, o índice de aprovação dos egressos em concursos, a inserção exitosa dos formados no mercado de trabalho (emprego e cargos de liderança) e o ingresso dos alunos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Diz a docente E2A que o Curso de Pedagogia “é um dos cursos mais procurados do Brasil [...] esse semestre [1º de 2013] a turma de 1º período foi de quarenta pessoas. É um indicador, assim, positivo”. Os professores E2F e E2J salientam que os egressos do curso têm obtido “sucesso no mercado de trabalho” (E2J), “estão nas primeiras colocações [nos concursos] [...], estão bem naquilo que eles escolheram” (E2F). Também pontua a professora E2A que alguns alunos “saíram daqui e fizeram Mestrado”.

Entremeiam essas percepções sobre o funcionamento do curso, outras colocações sobre os limites e os direcionamentos formativos. Em contraponto aos relatos que indicam o ingresso dos alunos em programas de pós-graduação como uma variável do êxito do curso da IES2, alguns professores relatam uma cultura entre os licenciandos de “acabei o curso” (E2J): “não há nesse aluno a vontade de prosseguir a carreira dele, ele sequer trabalha com a possibilidade que existe mestrado e doutorado” (E2C); “alguns saem buscando, saem lendo, procurando cursos, outros não, outros acham que ter o diploma na parede tá bom, acabou” (E2K) – o que denota que a continuidade dos estudos no âmbito acadêmico pelo aluno do curso, embora sinalizada, tende a ser muito pontual. No que tange à demanda, também apontada como indicativo do “bom funcionamento” do curso, as docentes E2K e E2H ponderam que tem se vivido no Ensino Superior, ao lado das matrículas nos cursos técnicos, uma procura bastante considerável pelas Engenharias, enquanto o Curso de Pedagogia e os cursos de licenciatura tem tido “uma procura muito baixa nos últimos dez anos” (E2K), “a ponto de a gente achar até que, de repente, a gente não fosse ter mais o curso de pedagogia [...] mas já há uns dois a três semestres, a gente viu um acender novamente dessa procura” (E2H). Afirma a professora E2K que “está difícil montar turma” e que “alguma coisa não está acontecendo de forma

correta [...] ou é a questão do saber mesmo ou a questão financeira”, no sentido de que ou é algo (ela não especifica) inerente à formação ou à manutenção (recursos).

Sabe-se que o debate sobre a extinção do Curso de Graduação em Pedagogia, apoiado, entre outros argumentos, nos impasses que gravitam sua institucionalização acadêmica e seu estatuto epistemológico, marcou sua trajetória histórica. Segundo Cruz (2008, p. 182), “a história do Curso de Pedagogia [...] não deixa dúvidas quanto ao lugar de ‘apêndice’ [e vulnerabilidade] ocupado pelo curso no contexto da estrutura universitária”. Considerando o que pensam os docentes da IES2 sobre o Curso de Pedagogia, o caráter inconcluso das discussões e as interrogações sobre o fortalecimento teórico e acadêmico do curso parecem prevalecer. A professora E2I apresenta como indicador de funcionamento do Curso de Pedagogia, por exemplo, o fato de que há “cursos abertos e professores pedagogos que acreditam no curso”:

[...] no Brasil inteiro, nós **temos grupos de estudo**, participamos de congresso, **discutimos a nossa profissão**, então, **queremos bem a essa profissão**, embora seja uma **discussão antiga de quem é esse pedagogo, como formar esse pedagogo**, os grupos de estudo nos fornecem uma forma de diálogo [...]. (grifos da autora)

Além disso, acrescentem-se as percepções dos docentes E2B e E2C sobre o “estar funcionando” do Curso de Pedagogia:

[...] sobre essa perspectiva de funcionar, é uma **coisa mais instrumental**; seria **formar o aluno e fazê-lo ingressar na rede**. Então, tá funcionando, então esse é um indício de que **o curso tem uma rotatividade** [...]. (Entrevistado E2B) (grifos da autora)

[...] mesmo que ele [o curso] funcione naquilo que ele se proponha, pra mim, **há uma distorção do seu caráter original**, que seja, entendeu? Então, é importante deixar claro o seguinte: eu posso te dizer onde que ele está funcionando e **isso não quer dizer que eu concorde** com esse, que esse **funcionamento seja positivo**. [...] Funciona na questão da **inserção do aluno no mercado de trabalho**. Nós trabalhamos os alunos pra **passar no concurso**, nos darem uma **boa nota no ENADE** [...] Isso é uma **questão geral** dos cursos de pedagogia, que tá além daquilo que eu acho que é certo. [...] Nós estamos formando profissionais que estão entrando numa determinada realidade que não tem nada haver com o que eles estudam. Não só estudam pouco [...] como o **que se estuda teoricamente não se aplica na realidade**. E isso pra mim não tem a ver só com a questão de diretriz curricular. Isso para mim tem a ver com o que a gente pode considerar uma **crise da produção acadêmica na educação nacional** [...] Nós **ainda estamos presos a Paulo Freire, Libâneo, Bárbara Freitag** [...], que embora sejam excelentes autores e que tenham a

sua... Contribuição ao pensamento educacional, a minha pergunta é, **em 25 anos nós não desenvolvemos nada melhor do que isso?** Nós não retrabalhamos essas teorias? [...] **nós ensinamos a essa molecada os conteúdos que caem no concurso** [...] e isso é ruim [...] quando o aluno entra em sala de aula pra trabalhar, **nada do que ele viu aqui é o que se aplica na realidade** [...]. Isso a longo prazo gera uma **crise no pensamento educacional brasileiro**. Nós não temos mais autores, nós **não temos mais teorias que repensam a educação do momento de hoje** [...] Em algum momento nós precisaremos de **mais professores no curso de pedagogia** [...] Onde nós vamos formar esses quadros? [...] Agora, dentro de um curso de pedagogia, dentro da **proposta de formar concurseiros**, nós vamos **formar os nossos alunos para o mercado de trabalho** e ensinar para eles sobre pedagogia hospitalar, sobre pedagogia empresarial, **para que ele possa ir para todos os lados** [...]. (Entrevistado E2C) (grifos da autora)

As reflexões dos professores sobre o Curso de Pedagogia apresentadas nesses excertos salientam uma “sensação de insuficiência” do modelo de formação proposto e corroboram a ruptura com o sentido único preconizado pelas DCNs de 2006. O que as observações quanto a um possível viés instrumental do Curso de Pedagogia (que seria responsável por distorções entre o que se pretende formalmente e o que se realiza concretamente) e a uma “crise no pensamento educacional brasileiro” (ocasionada pelo direcionamento utilitarista do curso) deixam antever é o entendimento da Pedagogia como via legítima de formação de pensadores da educação. Tal entendimento é adverso à “cumplicidade à ortodoxia” estandardizada e requerida pelas DCNs de 2006 enquanto codificação, isto é, enquanto “uma operação de ordenação simbólica” que busca “minimizar o equívoco e o fluido” entre as interações e “garantir uma comunicação mínima” entre os sujeitos e os grupos (BOURDIEU, 1990, p. 101). No entanto, se por um lado, são nítidas as divergências quanto à efetivação das diretrizes de 2006, por outro, não há um amplo questionamento sobre os seus direcionamentos, o que assegura a “comunicação mínima” entre os agentes e o “controle lógico da coerência” pela normativa enquanto código.

Por último, sobre a relação entre educação e Pedagogia, atinente à categoria Identidade do Pedagogo, os professores da IES2 alegam, basicamente, que o Curso de Pedagogia é essencial à formação do docente da Educação Básica – o curso “contribui muito nas séries iniciais” (E2A); “nós estamos formando os professores para a escola infantil, Ensino Fundamental [...]” (E2K) – e à formação de “sujeitos conscientes” – “lugar aonde a gente possa refletir” (E2H); “é tirar da escuridão, é

trazer conhecimento” (E2B). Alguns docentes aludem-se, também, à gestão de políticas públicas e às atividades de planejamento como sendo inerentes ao curso. Para a professora E2K, o Curso de Pedagogia é de “total importância, talvez, a de responsabilidade total pelo sucesso da educação”.

Os depoimentos dos professores da IES2, marcados, até então, por uma diversificação de conceituações e de concepções quanto à operacionalização do currículo do Curso de Pedagogia pós DCNs de 2006, mostram, nesta categoria, uma tendência, um ponto convergente, qual seja, a compreensão da pedagogia como base de teorização e reflexão sobre a educação. Essa representação da pedagogia fica ainda mais evidente nas respostas sobre a identidade do pedagogo:

Eu acho que um bom pedagogo ele **viabiliza uma melhoria** [...] vai possibilitar a melhoria da qualidade, da aplicação efetiva das políticas, né? [...] em todos os campos que ele pode atuar [...] ele contribui, ele **faz uma reflexão** da sua, do seu papel [...]. (Entrevistada E2A) (grifos da autora)

[...] antes de se formar o pedagogo, o pedagogo é também, prioritariamente, um **cientista das ciências humanas**. [...] o pedagogo deveria ser este profissional que consegue estabelecer relações entre o pedagógico, o social, o político, o psicológico [...]. (Entrevistado E2B) (grifos da autora)

Acho que a melhora, **melhoria da educação** [...] nós precisamos formar pedagogos que se disponham a **estudar educação**, pra depois voltar a formar pedagogos, pra a partir daí a gente começar a soltar pedagogos diferentes lá fora [...]. (Entrevistado E2C) (grifos da autora)

[...] sempre com esse pensamento de **transformar as pessoas**, fazer com que elas saem daqui pessoas melhores, **mais conscientes**, mais cidadãos plenas, pra que elas possam exercer a sua profissão lá fora **fazendo a diferença** [...]. (Entrevistada E2F) (grifos da autora)

Pedagogo é um **cientista social**, penso que o pedagogo é um cientista social, mas é um cientista social **que pensa educação**, que pensa ensinar e aprender [...]. (Entrevistada E2G) (grifos da autora)

É aquele que vai **reconstruir**, junto com um grupo, toda aquela estrutura que tiver dentro da escola, na sociedade; é aquele **capaz de propor uma mudança**, mediar uma informação, montar um projeto e que eles possam ser reais. Então, se esse pedagogo, ele tiver uma formação real, [...] ele **tiver vindo do chão da escola ou conhecer o chão da escola**, ele vai ter **mais chance de sucesso**, de modificar algumas práticas [...]. (Entrevistada E2I) (grifos da autora)

[...] influenciar para que a pedagogia seja realmente a **ciência do espírito** e do **estudo da natureza da educação**. [...] O pedagogo deve ser é... O **gestor do desenvolvimento de múltiplas inteligências** em diferentes ambientes de aprendizagem, em ensino, pesquisa e extensão. (Entrevistado E2J) (grifos da autora)

É esse **sujeito capaz de transformar** [...] Não existe transformação na educação não, existe algumas mudanças. Sabe, eu acho que pedagogo é esse, é esse que vai pra lá pra o espaço de trabalho e consegue **algumas mudanças** e essas mudanças são vistas pelos outros, são imitadas, **ele influencia, ele é influenciado** [...]. (Entrevistada E2K) (grifos da autora)

Para os docentes da IES2, o pedagogo é, pois, o profissional capaz de operar melhorias na qualidade da educação e refletir sobre seu papel, de realizar mudanças no seu espaço de atuação e “fazer a diferença”; é o estudioso da educação, um “cientista das ciências humanas”. Apenas a professora E2E salienta, ao definir o pedagogo, o aspecto vocacional: “[...] acho que hoje, basicamente, o profissional de pedagogia é alguém que gosta de educação, é alguém que tem amor ao processo educativo, né?”. Importa ressaltar que a definição de pedagogo como um “cientista social que pensa a educação” aparece, nos depoimentos, como pano de fundo da formação do pedagogo, ora como docente da escola básica, ora como gestor educacional, ora como ambos. Em outras palavras, ainda que apontem o pedagogo como um “pensador da educação”, os entrevistados não diferenciam sua formação do preparo para atividades de docência e de gestão que, como sabido, é uma das discussões mais controvertidas no campo educacional e que acompanhou o processo de deliberação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, sem ter sido resolvida após sua promulgação. Para Cruz e Arosa (2014, p. 42), a proposta de formar, essencialmente, o pedagogo docente contida nas DCNs de 2006, com o “direito assegurado em lei de formar também o pedagogo não docente, sem que a base desta formação esteja prevista”, transfigura uma ambiguidade em uma contradição.

Além disso, cumpre sopesar que ao lado da consideração do pedagogo como pensador da educação, a maioria dos professores reafirma, com veemência, a necessidade do “saber-fazer”, o que permite indagar qual é o entendimento dos docentes sobre produção de conhecimento. De acordo com a professora E2K, “não é só o saber, é o saber fazer, esse que é o importante, é o saber fazer, é ir lá pra sala, pro campo, para a prática com a base teórica palpável [...]”. Evangelista (2008, p. 560), em referência a Moraes (2004), acredita que o conhecimento aparece nas DCNs de 2006 como “vocabulário da prática”: para ela, “o acento sobre a formação docente leva a que a formação do pesquisador a ela se sujeite”, restringindo a

produção de conhecimento à prática pedagógica. Nas falas de boa parte dos docentes da IES2, essa dimensão pragmática faz-se patente.

Assim, depreende-se dos depoimentos dos docentes da IES2 que, numa perspectiva mais generalizada, à formação do pedagogo corresponde a formação do *superprofissional* (LIBÂNEO, 2006a), um pedagogo que é professor, que pode ser também gestor e que deve ser, sobretudo, um pensador – formação generalista reivindicada no PPC do curso. Entretanto, tal representação do pedagogo não deixa de ser entrecortada, como observado nas falas dos docentes, por ambiguidades e indefinições, por traços ideológicos e estereotipados, enfim, pela polissemia dos discursos sobre o Curso de Pedagogia e pelas disputas políticas que eles acenam.

3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA IES3: a formação do pedagogo entre o “chão da escola” e as múltiplas atribuições

[...] a gente, no Curso de Pedagogia, a gente faz o alfabeto completo, né? A gente tem a, b, c, d, e, enfim, são muitas atribuições, a gente tem muitas possibilidades (Entrevistada E3I).

3.3.1 Apresentação e matriz curricular da IES3

Segundo o PPC elaborado e publicado em 2010/2011, o Curso de Pedagogia da IES3⁷⁵, baseando-se na Resolução CNE/CP n.º. 1/2006 e nas “demandas do mercado”, está voltado para a oferta de Licenciatura em “Docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, Modalidade Normal, além de Gestão de Processos Escolares e não Escolares” (PPC IES3, 2010/2011, p. 5), uma formação que deve considerar: o conjunto de conhecimentos “filosóficos, históricos, antropológicos, ecológicos, psicológicos, sociológicos, políticos, linguísticos, econômicos, etc”, os estudos sobre a gestão de

⁷⁵ Informações referentes à história da instituição não constam no projeto do curso; no entanto, podem ser encontradas no endereço eletrônico da IES3 e no PPC de 2007/2008. De acordo com o site institucional, a IES3, mantida por uma Fundação com sede na cidade de Campos dos Goytacazes, iniciou suas atividades no final da década de 1960 como Faculdade isolada, oferecendo os cursos de graduação em Letras, Filosofia, História, Matemática e Pedagogia. Em 2004, consolidou-se em Centro Universitário, unindo-se às então Faculdades de Direito e Odontologia. Como indicado no site, a missão do Centro Universitário é formar “profissionais universitários modernos, com competência superior em suas áreas de atuação e com plena consciência de sua responsabilidade social, preparado para atuar no mercado de trabalho com profissionalismo e ética”.

processos educativos e os saberes concernentes à “preparação dos futuros profissionais para trabalharem com alunos com deficiências visuais, auditivas, motoras e intelectuais” (ibid., p. 6). Este repertório disciplinar deve, por sua vez, pautar-se na articulação entre teoria e prática, pois, “não basta hoje, teorizar sobre educação”.

Como nos outros cursos pesquisados, a relação teoria e prática, vista como determinante para a operacionalização do currículo demandado pelas DCNs de 2006, é interpretada como uma realidade dicotômica a ser superada. Na IES3, uma via de “convergência” dessas duas dimensões encontra-se na Prática Profissional, “relacionada ao pensar e ao fazer da ação docente” (ibid., p. 15).

O grande destaque do PPC⁷⁶ está na seção em que é descrito o referencial teórico da Prática Profissional do Curso, que se divide entre Estágio Curricular Supervisionado (400 horas), Prática Pedagógica (320 horas) e Atividades Teórico-práticas (240 horas), as duas últimas a serem desenvolvidas ao longo do curso. Segundo o PPC, a Prática Profissional é “ação-reflexão-ação [em consonância com a ideia de professor reflexivo de Schön] sobre a atividade do profissional do magistério” (ibid., p. 23). As Atividades Teórico-práticas dizem respeito à participação do alunado em congressos, seminários, núcleos de pesquisa e outros eventos pedagógicos pertinentes, enquanto a Prática Pedagógica perpassa toda a matriz e segue eixos temáticos, a saber: “Ensino e Profissão Docente” (1º período); “Currículo e Disciplina Escolar” (2º período); “Metodologia e Produção de Saberes” (3º período); “Multiculturalismo” (4º período); “Ação Educativa no contexto da aula” (5º período); “A escola e o contexto social: diagnóstico educacional” (6º período); “O pedagogo na Instituição escolar” (7º período); e “Elaboração e Avaliação de Projetos Escolares” (8º período). A Prática Pedagógica tem por objetivos desenvolver competências relacionadas “à compreensão crítica da organização e gestão escolar; à ação reflexiva acerca das relações pertinentes ao contexto escolar; às atividades

⁷⁶ Pode-se dizer que o PPC da IES3 é bastante sintético, se comparado com os projetos das outras instituições. As seções contempladas no documento se referem ao perfil do Curso, dinâmica do Curso, matriz curricular, atividades do Curso, perfil do egresso, sistema de avaliação e Prática Profissional (os anexos que compõem o PPC trazem propostas de projetos a serem realizados com os alunos).

de levantamento e análise de dados” que permitam a leitura desta realidade (ibid. p. 23).

O Curso de Pedagogia da IES3, como consta no PPC, está organizado nos três núcleos previstos nas DCNs de 2006, quais sejam, um Núcleo Comum de Estudos Básicos, um Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e um Núcleo de Estudos Integradores⁷⁷, a serem integralizados em oito semestres que, juntos, somam 3.840 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo: 3.200 horas de atividades formativas como aulas, seminários, etc; 400 horas de Estágio Supervisionado e 240 horas de Atividades Teórico-práticas, além de atividades complementares que envolvem “planejamento e desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, monitoria, seminários, semana acadêmica” (ibid., p. 11). Como observado no projeto e na matriz, o estágio não é contabilizado dentro do escopo de componentes curriculares (tal qual a IES1) e não há um detalhamento quanto aos critérios operacionais a serem seguidos pelos alunos, um ponto de crítica levantado pelas professoras durante as entrevistas, para as quais o estágio da instituição exibe um caráter mais genérico e burocrático. De todo modo, é dito no projeto, que o estágio deve iniciar-se a partir do 5º período do curso e voltar-se à necessidade de: “compreender o ambiente da aula como espaço de construção e reconstrução de saberes e conhecimentos”; “redimensionar a gestão da aula e do tempo escolar”; e “desenvolver um trabalho que ultrapasse os limites das disciplinas/campos de saberes restritos”, promovendo “a reflexão acerca da ação do professor no contexto da aula” (ibid., p. 23).

Durante todo o texto do PPC da IES3, especialmente na descrição dos princípios do estágio e da prática profissional, fica evidente o destaque atribuído ao ambiente escolar e ao entendimento do pedagogo como professor, uma concepção que encontra espaço, igualmente, nas representações dos docentes entrevistados quanto à formação em foco. A matriz do curso reflete e corrobora essa centralidade. Como sabido, a centralidade da docência, referendada nas DCNs de 2006, embora pareça axiomática por ser o curso uma licenciatura, abarca imprecisões e impasses que perduram para além deste ato normativo, como o questionamento se a base do

⁷⁷ Apesar da referência aos núcleos estruturadores do currículo do Curso de Pedagogia, previstos nas DCNs de 2006, não há indicação desse arranjo curricular e nem subdivisões na matriz.

Curso de Pedagogia deve mesmo ser a docência e a dificuldade de enfeixar o elenco de competências exaradas na resolução num mesmo percurso acadêmico. Quanto ao questionamento sobre a docência, não se percebe no texto do projeto tal suposição. Entretanto, a dificuldade de contemplar as diferentes demandas inauguradas com as DCNs de 2006, faz-se notar no arranjo curricular proposto.

Tabela 4 – Matriz Curricular da IES3 dimensionada em categorias

Categoria	Subcategoria	Carga horária		Disciplina	
		Horas	%	Nº	%
Fundamentos teóricos da educação	Áreas de conhecimento diversas	560	14,5	8	14,3
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e Funcionamento	220	5,7	4	7,1
	Currículo	140	3,6	3	5,4
	Gestão Escolar	120	3,1	2	3,5
	Ofício Docente	-	-	-	-
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos da Educação Básica (Infantil e Fundamental)	300	7,8	5	8,9
	Didática Geral	180	4,7	4	7,1
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	1040	27,1	19	33,9
	Tecnologias	80	2,1	1	1,8
Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos	Educação Especial	80	2,1	1	1,8
	Educação de Jovens e Adultos	80	2,1	1	1,8
	Educação em contextos não escolares	80	2,1	1	1,8
Outros saberes		280	7,3	6	10,7
Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso	Trabalho de conclusão de Curso	-	-	-	-
	Metodologia de pesquisa	40	1,0	1	1,8
Atividades Complementares (Atividades Teórico-Práticas)		240	6,3	-	-
Estágio Supervisionado		400	10,4	-	-
TOTAL		3840	100	56	100

Fonte: GATTI; NUNES, 2009, com algumas adaptações.

Analisando a matriz curricular do Curso da IES3, pode se perceber um relevo acentuado na categoria “conhecimentos relativos à formação específica”. Este conjunto apresenta a maior carga horária (praticamente 50% da carga horária total do curso) e o maior número de componentes curriculares reunidos (50% do número total de disciplinas), seguido dos fundamentos teóricos da educação (14,5% da carga horária do curso) e das disciplinas que dizem respeito à estrutura e

funcionamento do ensino (5,7% do total). Importa salientar que os conteúdos referentes às disciplinas a serem ministradas no Ensino Fundamental, dividem a carga horária com as respectivas metodologias em dois semestres do curso, estando também, em alguns casos, agrupados no mesmo componente, como, por exemplo, “Ciências Humanas: Fundamentos e Ação Pedagógica” em lugar de “História: Fundamentos e Ação Pedagógica” e “Geografia: Fundamentos e Ação Pedagógica”, não ficando claro, no projeto do curso, como são abordados esses saberes, isto é, se o enfoque se concentra mais nas teorias que os embasam (o que ensinar) ou se segue um viés mais metodológico (como ensinar) – sobre este aspecto, os depoimentos de algumas professoras entrevistadas denunciam a exígua “experiência prática” (Entrevistada E3C) por parte dos alunos durante o processo formativo. Ao mesmo tempo, não há, no currículo, disciplinas específicas que trabalhem os conteúdos de Artes e Educação Física, anunciados nas diretrizes como atribuições a serem consideradas na estruturação dos cursos, e a preparação do licenciando para atuar nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, reduz-se à disciplina “Ensino Médio: Fundamentos e Ação Pedagógica”.

De qualquer maneira, ainda que se verifiquem tais ausências e que não existam componentes curriculares relacionados, diretamente, ao ofício docente – a “Ética Profissional” encontra-se agregada à disciplina “Filosofia da Educação” e, por isso, foi contabilizada no conjunto de fundamentos –, claramente, o direcionamento do curso da IES3 define a formação do pedagogo como professor da Educação Básica: os conhecimentos atinentes às séries iniciais do Ensino Fundamental e à Educação Infantil perfazem um total de 800 horas, com a “Didática” sendo ofertada em quatro semestres do curso, num total de 180 horas. Outros destaques da matriz concentram-se nas disciplinas ligadas à Psicologia, como “Psicologia da Educação” e “Aprendizagem Escolar: Fundamentos Psicopedagógicos”, que correspondem a 400 horas, e à Alfabetização, com 160 horas e três disciplinas. Em paralelo, a gestão escolar é abordada apenas nos dois últimos semestres do curso (120 horas), a preparação do licenciando para a atuação em espaços não escolares limita-se à disciplina “Pedagogia Empresarial” (80 horas) e não existe, na matriz, uma menção explícita à pesquisa (a disciplina “Tópicos Especiais” que consta em três semestres e contabiliza 120 horas sugere, vagamente, essa abordagem) – nos depoimentos das professoras, a produção de conhecimento aparece secundarizada na formação

do pedagogo da IES3 e, por vezes, atrelada a demandas de ordem prática do contexto da escola (pesquisar para “fazer diferença” na sala de aula).

Faz-se mister sopesar que a elaboração da matriz curricular da IES3, diferentemente das instituições anteriores, contou, conforme as docentes entrevistadas, com a participação direta do colegiado do curso e do NDE, traduzindo, portanto, em alguma medida, as representações dos docentes sobre o pedagogo. Por outro lado, não se pode deixar de levar em conta que o arranjo curricular é também produto do movimento institucional de adequação à legislação e da estrutura organizacional, sobretudo, no que concerne ao perfil dos profissionais atuantes no curso (material humano disponível). Nesse sentido, exemplificando, pode se inferir que a ênfase nas disciplinas das áreas de Psicologia e Educação Infantil no currículo do curso da IES3 apresenta correlação com a formação acadêmica (e zonas de interesse) do corpo docente: 1/3 das professoras depoentes possui pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia e tem cursos na área de educação da infância ou atuam neste nível de ensino como alfabetizadoras.

Mediante todas essas questões, é necessário ponderar que a matriz curricular da IES3 encerra o ponto nodal das diretrizes: prioriza a docência como base tal qual sugerido na lei, um entendimento considerado “simplista” pelos críticos desta acepção e defensores do pedagogo como bacharel e não como “ensinador de crianças” (LIBÂNEO, 2012, p. 12), e busca contemplar, com visíveis limitações, a formação múltipla sinalizada, conjuntamente, na legislação. Para Evangelista (2008, p. 555), o “plano afrouxado” de competências e habilidades plurais descrito pelas DCNs de 2006 para o Curso de Pedagogia não permite “saber quem será o licenciado em Pedagogia”. As dificuldades de lidar com essa amplitude são ressaltadas pelas docentes formadoras em seus depoimentos.

Quanto às características do alunado do Curso de Pedagogia da IES3, o projeto afirma ser uma clientela diversificada, composta tanto por alunos advindos, diretamente, do Ensino Médio, quanto por alunos “que desejam aprender mais”, com idade entre 40 e 50 anos; parte do alunado é oriunda de municípios vizinhos e já trabalha, ou como professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental ou como pedagogos em escolas públicas e particulares, “alguns até na

Secretaria Municipal de Educação” (ibid., p. 12). A relação dos docentes com os alunos do Curso, como indicado no PPC, é “dialógica, impregnada de afeto”, “direcionada pelo profissionalismo, mas também pela singular atenção às falas, aos olhares, expressões de dúvidas, tristezas e alegrias” (ibid., p. 12) – uma dimensão “mais humanizadora” salientada pela professora E3H como um empecilho: “é ruim porque a gente fica no amadorismo, entendeu? [...] fica uma coisa complicada [...] essa questão do ‘coitadinha’ [...]”.

Analisada a matriz curricular do Curso da IES3, examinar as falas das docentes formadoras e de seus entendimentos sobre o Curso de Pedagogia, faz-se, pois, fundamental ao estudo da recepção e recontextualização das DCNs de 2006. Como explicitado previamente, as representações das professoras tem um papel determinante na confirmação (ou não) do repertório de atributos que delineiam a formação profissional do pedagogo em sua versão oficial.

3.3.2 Entrevistas com os formadores do Curso de Pedagogia da IES3

Foram realizadas entrevistas com nove docentes do Curso de Pedagogia da IES3, incluindo a coordenadora do curso. Todas as entrevistas ocorreram no 1º semestre de 2013, na própria instituição. Das nove depoentes, sete possuem graduação em Pedagogia, sendo que desse grupo, quatro possuem, também, outras graduações, quais sejam, Filosofia, Comunicação Social, Educação Artística e Serviço Social; uma professora é formada no Curso Normal Superior e a outra possui graduação em História. Todas as docentes tem pós-graduação *lato sensu* – os cursos mais recorrentes são as especializações em Educação Infantil, Psicopedagogia, Gestão e Metodologia do Ensino Superior, todos ofertados pela IES3 – e seis professoras apresentam titulação de Mestre (uma encontrava-se, na época, cursando Doutorado em Educação). Cinco docentes atuam no Curso de Pedagogia da instituição há mais de dez anos, três delas há mais de trinta anos, tendo participado da implantação do Curso na IES3, o mais antigo do município de Campos dos Goytacazes. A média de tempo de atuação das outras professoras no curso é de, aproximadamente, cinco anos. Ao menos seis docentes possuem outras ocupações além do Curso de Pedagogia da IES3: atuam como professoras na rede municipal / estadual / privada, ocupam cargos na Secretaria Municipal de Educação ou estão envolvidas com a

área de gestão escolar (direção, coordenação). Sobre a escolha da profissão, a maioria declara ter optado pelo magistério devido à identificação pessoal (ainda que a formação em pedagogia apareça como segunda graduação em quatro depoimentos) – “eu amo ser professora, eu só gosto de ser professora” (E3H); “tem a ver mesmo com uma vontade desde muito jovem de seguir o magistério” (E3D) –, enquanto duas citam o exercício da docência pela mãe como fator de influência da opção pela carreira – a “profissão da minha mãe tem toda influência na minha decisão profissional, porque desde muito cedo eu já acompanhava a minha mãe para as escolas do interior” (E3C); “minha mãe foi, assim, uma figura marcante no meu pensamento de escolher o que eu serei” (E3E). As entrevistadas comentam, também, o incentivo da família e o contato desde a infância com livros e manifestações artísticas (artesanato, música, teatro) como determinantes para o direcionamento profissional.

Perguntadas sobre os objetivos, as competências e o currículo que devem estruturar o Curso de Pedagogia, respostas referentes à categoria Curso de Pedagogia ideal, as depoentes ressaltam a variedade de espaços de atuação e a necessidade de articular as dimensões teoria e prática, especialmente, o “saber como fazer”.

Quanto aos objetivos que devem orientar a formação do pedagogo, os mais citados pelas entrevistadas giram em torno de formar profissionais capazes de “pensar a educação” e de estabelecer uma ligação entre “escola e academia”, ou seja, entre as teorizações aprendidas no espaço acadêmico e a “vivência no espaço escolar”, construindo uma “experiência na prática”. Segundo as docentes E3B e E3D, respectivamente, o “pedagogo é aquele que tem que pensar a educação” “de forma mais problematizada”, mediante uma imersão mais significativa “na realidade da escola, no chão da escola”. As docentes E3A, E3C e E3H asseveram que não basta o pedagogo reproduzir conteúdos aprendidos na formação acadêmica, é preciso “transcender esse conteúdo”, “fazer a ponte entre escola e academia” (E3A), pois “a maior queixa das escolas, das Secretarias [de Educação] é que o professor não sabe realizar na prática aquilo que ele absorve na teoria” (E3C). Nesse sentido, é preciso “ver as coisas na prática” e atribuir ao curso “um caráter mais prático” e “mais de pesquisa” (E3H).

Tal como nas demais instituições analisadas, as docentes da IES3 apresentam as dimensões teoria e prática como apartadas no percurso formativo do pedagogo e, durante as entrevistas, ora o sentido de prática aproxima-se de um senso de “aplicação” dos conhecimentos, ora a prática é vista como promotora de novos saberes – a discussão sobre a existência de saberes científicos, práticos e pedagógicos compõe o rol de debates epistemológicos do campo educacional, aparecendo na literatura sobre formação docente (cf. PIMENTA, 1999; TARDIFF, 2002; PERRENOUD, 2000)⁷⁸. De todo modo, há uma reiteração nos depoimentos quanto à relevância da prática na mobilização das teorias. A professora E3G acredita que “está faltando profundidade” no Curso de Pedagogia em termos de vivência, pois “se você não praticar, você esquece”.

As competências e habilidades elencadas pelas docentes tendo em vista atender aos objetivos descritos, relacionam-se, prioritariamente, com a ação do pedagogo na escola, dentre as quais: saber resolver problemas junto ao alunado e identificar dificuldades de aprendizagem; desenvolver uma “visão macro” da organização escolar, um olhar mais amplo do ser humano em todos os aspectos (psicomotor, afetivo, social); e atuar na reflexão e organização de conteúdos como “um aporte para o professor problematizar a sua prática” (E3D). Somados a isso, o pedagogo, na visão das docentes, deve “aprender de verdade a dar aula” (E3I), reunir “habilidades mais práticas” (E3C) e “gostar de gente” (E3E; E3F), “essa coisa da afetividade” (E3F), entendendo a diversidade e interagindo com as pessoas, “não se colocando em situação de superioridade [...] mas [de] um grande aprendiz [...] a mesma ânsia de ensinar, a mesma ânsia de aprender [...]” (E3F). Apenas a docente E3A cita a competência de “ser um pesquisador”, entendendo este pesquisador como um professor que tenha vontade de “fazer diferente, de ter uma sala de aula diferente [...] não ser apenas um reproduzidor de conteúdo, mas fazer o aluno pensar”.

⁷⁸ Pimenta (1999) e Tardif (2002) discutem sobre a existência de saberes específicos relativos à profissão do professor, em especial, saberes pedagógicos e saberes ligados à prática profissional (a discussão da epistemologia da prática perpassa as teorizações). Já Perrenoud (2000), focaliza a questão das competências necessárias ao ato de ensinar. Maurice Tardif é citado em alguns depoimentos das professoras da IES3. As ideias desses autores não são unanimidade no campo educacional, no entanto, faz-se notório seu espriamento nos cursos de licenciatura e sua aderência nos discursos, seja de educadores em formação, seja de intelectuais academicamente consagrados.

Faz-se notar nas falas das docentes entrevistadas que a representação de pedagogo que as perpassa é a do pedagogo como professor e, em alguns momentos, também, gestor / especialista, orientador, coordenador pedagógico. Ainda que em muitas passagens dos depoimentos as professoras considerem importante a ampliação da atuação do egresso da Pedagogia, advinda com a publicação das DCNs de 2006, e algumas o denominem como “multi”, “super” profissional (vide a categoria “identidade do pedagogo” no final deste capítulo), os relatos aludem-se, a todo instante, ao “professor”, à “escola”, à “sala de aula”. Desse modo, a “representação dominante” (“legado interiorizado”) entre as professoras da IES3 é a do pedagogo como docente. Contudo, essa representação não deixa de estar cercada pelas ambiguidades que acompanham a sua definição. Nas palavras da docente E3F, “é uma coisa muito confusa esse feixe, assim, do Curso de Pedagogia, que você tem **licenciatura e bacharelado** [...]” (grifos da autora).

No que diz respeito a um “currículo ideal”, que leve em conta a aquisição das competências preditas, boa parte das depoentes mencionam as disciplinas que “são alicerces pra qualquer pensamento”, a saber: Filosofia, Sociologia, Psicologia e Antropologia – destas, Psicologia foi a mais citada, aparecendo em quatro depoimentos –, e as disciplinas que caracterizam “o bom professor”, no caso, Didática e Prática Pedagógica (ambas citadas três vezes). Na acepção da professora E3G, “a prática tem que estar aliada à teoria desde o primeiro período [...] porque a gente quer um professor [...] de qualidade [...]”. As disciplinas correlatas das que compõem os fundamentos teóricos (Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação Brasileira) aparecem em poucos depoimentos, bem como as metodologias e os conteúdos das disciplinas a serem lecionadas no Ensino Fundamental e as disciplinas que se referem à gestão (citadas apenas uma vez). No mais, a Inclusão (libras, braile) e a Língua Portuguesa (no sentido de reforçar a leitura, a escrita e a interpretação de texto pelos licenciandos – espécie de Português Instrumental), são apontadas em dois depoimentos cada. Os componentes relativos à pesquisa e aos espaços não escolares aparecem minimamente. A descrição das docentes de um currículo hipotético, que contemplaria o que elas acreditam ser a formação ideal para o pedagogo, conversa com a matriz do curso da IES3 em suas ênfases (Psicologia,

Fundamentos Teóricos da Educação), excetuando-se a tímida aparição das metodologias nos depoimentos.

Quanto ao campo de atuação para o qual o licenciando, depois de terminada sua formação, deve se orientar, as professoras apontam, por ordem de recorrência, a escola (citada sete vezes), a empresa (citada seis vezes) e o hospital (citado três vezes) – vale observar que na matriz proposta pelas professoras, o número de disciplinas ligadas aos espaços não escolares é praticamente nulo, o que denota que a docência e a escola, ainda que não diretamente evidenciadas, ocupam um lugar central nas representações do grupo (ou da maioria). Para a coordenadora do curso, “onde se tenha que fazer projetos”, onde se possa “desenvolver algum tipo de trabalho, de aprendizagem, conscientização” (E3I) o pedagogo deve intervir. Em sua opinião, a atuação do pedagogo deve abranger desde a “Educação Infantil”, “Ensino Fundamental primeiro segmento” e gestão escolar, até o serviço de “consultoria numa empresa” e o de “professor num hospital”, posto que o curso não pode “estar desvinculado dessas demandas de mercado”, devendo “durar uns dez anos, né, pra gente poder dar conta dessas várias vertentes, dessas várias necessidades”. Em contraposição, a professora E3F acredita que o espaço do egresso do curso de Pedagogia deve ser prioritariamente a escola. Segundo ela,

[...] os Cursos de Pedagogia acham que é muito interessante incluir nos currículos [...] **não sei quantos espaços possíveis** [...] **não sou contra não**, eu acho que pela capacidade de transposição didática **o pedagogo é importantíssimo** em qualquer lugar, mas o que eu discuto é que **ele não está nem preparado**, ainda, para as intervenções, **mediações necessárias dentro da escola** [...] então ele vai ser um promotor de eventos, relações públicas, recursos humanos, mas ele, em si, pra mim, **ele não é preparado** [...].

As falas das docentes E3I e E3F trazem à baila aspectos controvertidos que perpassam as últimas deliberações sobre a formação do pedagogo, evidenciados por docentes das outras instituições. A ampliação das perspectivas de exercício profissional pelo egresso da Pedagogia, de acordo com o relato da docente E3I, esbarra no tempo necessário demandado para esta formação, o que, conforme a docente E3F, fomenta questionamentos quanto à preparação / qualificação do licenciando para atuar nessa diversidade de cenários. Os (extensos) depoimentos

de outras docentes da IES3 sobre as DCNs de 2006, reunidos na categoria temática “Diretrizes Curriculares Nacionais”, acentuam tais preocupações⁷⁹:

[...] **depois das diretrizes curriculares** que, né? As sancionadas, o que, o que a gente vê? **Foi uma grande discussão** durante, assim, muitos anos até sair as diretrizes do Curso de Pedagogia [...] inclusive, nós tivemos a felicidade, oportunidade, de ter **contato com pessoas que estavam lá, né?** No Ministério da Educação, lá na Secretaria de Educação, discutindo [...]. Pelas diretrizes curriculares [...] **abre aquele leque de opções:** o pedagogo tá na empresa, o pedagogo tá no hospital, o pedagogo tá na sala de aula, o pedagogo tá em processos não escolares [...] Então, a gente tem, assim, **pelo projeto pedagógico, a gente tem que sinalizar alguma coisa**, porque **não dá conta** de você, né, ter essa, essa **amplitude de saberes, de competências**, né? [...] Porque, na verdade, até entendo as diretrizes curriculares quando dá essa visão e aí, o que que **a gente incentiva e estimula?** Que é na **especialização** que ele [o aluno] vai focar [...] Porque nas diretrizes curriculares tem muita coisa assim que, que está lá prevista e que **acaba acontecendo** de uma maneira muito, **muito superficial** [...] a gente **não dá conta** de tratar de todas aquelas temáticas que são propostas lá, né? Acho que fica, assim, **muita coisa ainda por desejar**. [...] Às vezes, eu, eu interpreto, assim, quer dizer, por esses quesitos, tentaram fazer uma coisa que ficou, assim, abriu-se um leque e fica **aquela coisa, assim, meio solta** [...] Acho que é **direcionar mais que pedagogo é esse**, qual o papel que esse pedagogo vai exercer na sociedade, qual a função social dele, né? [...]. (Entrevistada E3B) (grifos da autora)

Eu penso que a **matriz curricular do Curso de Pedagogia que eu achei mais marcante** no sentido de formar realmente o pedagogo buscando assim, é... De uma maneira muito oportuna, muito forte, organizar a cabeça do pedagogo pra seu trabalho numa prática docente ética e comprometida, foi uma matriz que nós tivemos quando nós tínhamos uma, **dois anos de núcleo comum geral**, e depois de dois anos foi chamado de **especializações**, que aqui, como todos os cursos do Brasil, eram supervisão, administração, orientação educacional e magistério disciplina pedagógica de segundo grau [...] mas eu entendo que esse elenco, esse elenco, é... De oportunidades de informação e formação que deram ao pedagogo [...] eu entendo que a intenção do MEC, do Conselho Nacional de Educação, de todos os órgãos que trabalharam desejando **uma matriz curricular mais aberta**, possivelmente **mais democrática, mais necessária** até, lógico que **o pedagogo ele pode fazer todo esse serviço**, ele pode concluir todas essas atividades que atualmente a matriz aponta, mas, possivelmente, **ele deveria receber**, suponhamos, **direções mais claras** [...] eu penso que **poderíamos possivelmente criar**, tipo assim, de acordo com as **divisões** que naturalmente as pessoas que vem fazer o curso desejam, se sentem mais motivadas pra aquela determinada área, que eles pudessem fazer suponhamos num semestre dentro daquela situação específica. [...] essa **não diretividade**, na minha opinião, às vezes, pode, é... Vamos dizer assim, **superficializar um pouco** algumas formações, algumas situações. [...] Então, nem tão fechada como anterior, mas também nem tão aberta como a atual, né? [...] **esse campo enorme** do pedagogo em situações escolares e não escolares, **isso me preocupa** [...] nós **continuamos com quatro anos**, portanto com oito semestres, mas existe instituições que diminuíram pra três anos [...] me parece assim um

⁷⁹ Apesar de já ter apontado a percepção da professora E3I sobre as diretrizes, optou-se por transcrever a parte em que ela fala diretamente desta legislação, pois, além de reforçar os elementos já sinalizados, traz novos componentes para a análise.

tempo muito corrido pra você também buscar transcorrê-lo com, com muita coisa pra fazer, né? **Será que dá tempo?** [...]. (Entrevistada E3E) (grifos da autora)

É. Houve uma **discussão muito grande**, né? Vários anos, de noventa e seis a dois mil e seis, dez anos de discussão em cima dessas diretrizes, **pra onde iria o Curso de Pedagogia**, o Normal Superior, né? Aquela discussão de Normal Superior, formando o professor, o pedagogo, o especialista, então quer dizer, na **guerra de braço**, quem **ganhou foi o pedagogo**, né? O Normal Superior, praticamente, acabou, né? E... E com isso, **o Curso de Pedagogia abarcou tudo**, não é? Ficou com um **campo de atuação muito vasto**, quer dizer, as diretrizes, apesar de todas as discussões, né, ela quis assegurar ao profissional da pedagogia aquilo tudo que **um outro curso queria tirar**, então, **não dividiu, aumentou**; mas o número, **a carga horária ainda é pequena** para a boa formação do pedagogo atual. Eu penso que **tem que se estender mais**, tá? [...] E os quatro anos **não são suficientes** para formar bem dentro das diretrizes curriculares do curso de pedagogia, ele precisaria de, no **mínimo, cinco anos** [...]. (Entrevistada E3G) (grifos da autora)

[...] eu **acompanhei essa construção das diretrizes** e essa, essa coisa emperrada de acontecer, né? [...] nós tivemos, pela situação de estarmos nos transformando em Centro Universitário, **eu tive acesso a um conselheiro** que hoje é o presidente do Conselho Nacional de Educação, e a gente conversava muito sobre o projeto que estava tramitando, né, para que as diretrizes, finalmente, saíssem e fossem consumadas, enfim, e eu tive muito embate com ele [...] a gente sabe que **são diretrizes amplas**, né? Tem uma **visão, assim, macro**, mas a gente vem seguindo, a gente vem se pautando por ela e não teve nenhuma, **nenhuma dificuldade de, de adaptação**, na medida que a gente já vinha acompanhando essa construção, essa tendência, essa discussão. [...] a gente tinha acesso ao que os conselheiros, né, estavam... As **várias tendências**. Porque todos os, **os pensadores acabam divulgando seus pensamentos**, é quase que **uma campanha**, né, em prol de A, B, C, D. Então, a gente foi acompanhando, acompanhando as versões [...] eu acho que ela [as diretrizes] ainda não se, não se consolidou nos inúmeros cursos das universidades. [...] primeiro, uma, vamos dizer assim, uma **resistência** [...] Eu acho que as, as **diretrizes contemplam as demandas de mercado**, sim. [...] as diretrizes dizem, assim, que você tem que formar pra A, B, C, D, E, F, G, H, enfim, **um alfabeto de coisas**, né? Um **mundo de atribuições** [...] Por outro lado, eu acho que ainda, tem muita, muita... É... **Muita interpretação acerca dessas várias demandas** que eu visualizo como apontadas nas diretrizes [...] Talvez falte um pouco de vistoria, falte um pouco de supervisão, por parte do Ministério da Educação nessas matrizes, porque hoje universidade é tão autônoma, né? [...] Porque as **diretrizes não são só recomendações** [...]. há uma, **uma tendência**, uma, uma fala, né, já dita e publicada, que o **Curso de Pedagogia passaria pra cinco anos**, diante de toda essa demanda apresentada pelo mercado e já prevista, prescrita pelas diretrizes. [...] Então, a falta de adequação faz com que **o mercado exija um profissional que não está pronto pra ele**, e aí, essa, essa falta de adequação gera, pode ser aí também, uma outra questão política, né? Gera a **necessidade das especializações** [...] o curso ele, ele na verdade, **as diretrizes pulverizam demais**, né, a nossa atuação, mas, ao mesmo tempo, eu acho que tenho que dar para o aluno de Pedagogia esse norte, esse *start* pra que ele até **se especialize depois** [...]. (Entrevistada E3I) (grifos da autora)

O que esses depoimentos antevêm é que a promulgação das diretrizes de 2006, como analisado previamente na literatura sobre o curso, embora tenha arrefecido discussões mais amplas, sistematizadas e articuladas por entidades educativas e pelo próprio Conselho Nacional de Educação, não conseguiu sanar os impasses e os dissensos quanto ao Curso de Pedagogia. As professoras reconhecem os debates que circundam a formação do pedagogo e as tensões que se fizeram presentes no campo educacional à época da tramitação da Resolução CNE/CP nº. 1/2006: a professora E3G atenta para a dualidade pedagogo professor e pedagogo especialista, traduzida na disputa entre Curso Normal Superior e Curso de Pedagogia (polêmica engendrada com a publicação da LDBEN de 1996), ao passo que a professora E3I comenta acerca das inúmeras versões e das tendências divulgadas pelos pensadores a favor de suas ideias, “quase que uma campanha”.

De fato, o que a análise do processo decisório das DCNs de 2006 e a história do Curso de Pedagogia mostram é um sem par de tentativas de “nomação” (BOURDIEU, 1990) do egresso por parte de associações e intelectuais, que lançaram mão de discursos performativos e de seus capitais científicos e políticos em prol da consagração de seus ideais de educação. Ainda que a docente E3I não explicitamente os conceitos e os projetos em disputa e tampouco declare sua adesão, seu depoimento levanta questões relevantes para as quais este trabalho de pesquisa se direciona, como a variedade de interpretações das DCNs pelas instituições de ensino e o modo multivariado como tem se configurado a formação do pedagogo perante o conjunto de competências e atribuições emanadas pelas diretrizes. Cumpre acrescentar que a docente E3I repisa, durante a entrevista, que as DCNs de 2006 atendem às demandas do mercado, “são exigências” e não “recomendações” e, por isso, devem ser implementadas. Entretanto, a ausência de “dificuldade de adaptação” às diretrizes, narrada por ela, vai de encontro à matriz curricular estabelecida para o curso e às ponderações salientadas tanto por ela mesma, como pelas outras docentes.

Parece ser consensual nas entrevistas, a dificuldade de abarcar o elenco de atividades e os direcionamentos plurais previstos para o pedagogo. Como alternativas à falta de “diretividade” da Resolução de 2006, que torna a formação “meio solta”, “superficial”, as docentes defendem um aumento na carga horária do

curso (“tem que se estender mais”), uma indicação no PPC da ênfase institucional para o curso (“é gestão? é docência?”), posto que ele “não dá conta” de enfeixar todas as demandas, e um incentivo à continuidade dos estudos pelo alunado nos cursos de especialização (“necessidade”), uma forma de aprofundar as áreas de interesse dos egressos. A professora E3E entende que o modelo de currículo anterior às DCNs de 2006 (dividido em habilitações) formava “realmente” o pedagogo, uma ideia endossada nas teorizações de Libâneo (2006b) e dos intelectuais que defendem percursos distintos para o pedagogo (especialista) e para o professor. Para Libâneo (2006a), “para se atingir um nível mínimo de qualidade da formação num só curso de 3.200h, ou se forma bem um professor ou se forma bem um gestor [...] ou um bom pesquisador [...]”.

Outro ponto de convergência das falas das docentes pode ser detectado ao tratarem da relação Estado-educação, traduzindo a percepção do campo educacional pelas entrevistadas: para as professoras, existe uma distância considerável entre os educadores que pensam as legislações e as políticas, e aqueles que as operacionalizam. Segundo a maioria das docentes, as políticas na área da educação “são impostas de cima pra baixo [...] sem ter um diálogo mais aberto” (E3B); “os pensantes escutam muito pouco o professor [...] o que acontece muito nas decisões é que elas são tomadas por pessoas, sim, que tem conhecimento, que tem estudo, mas que conhecem, talvez, muito pouco a prática [...]” (E3C); “existe uma separação significativa entre os que pensam a educação e os que fazem a educação” (E3E); “acho que quem elabora as leis não pisou numa sala de aula” (E3H); “a gente está na prática [...] esses grandes educadores que ficam lá pensando, né, projetando a nossa educação, eles fazem as mudanças a partir de não sei o quê [...]” (E3I); “as respostas estão no chão da escola” (E3F). Como afirma Bourdieu (2003, p. 23), é a “estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer [...] é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta [...] suas tomadas de posição [...]”. Assim, os educadores, assumindo determinadas posições no campo, exprimem disposições e representações ajustadas àquelas: para as professoras da IES3, elas, no “chão da escola” e os “pensantes”, no “plano das ideias”, uma dualidade que remete à dicotomia entre teoria e prática reiterada nos depoimentos.

No tocante aos aspectos do “Curso de Pedagogia real”, as docentes entrevistadas destacam as dificuldades do alunado, a sobrelevação da teoria no currículo e a necessidade de nova reformulação do curso.

De acordo com as docentes, a estrutura física da IES3 atende parcialmente: tem salas de aula amplas e climatizadas, laboratório de informática e brinquedoteca (em manutenção na época da pesquisa), “mas precisa melhorar” (E3A), pois os recursos tecnológicos como projetor multimídia e notebook não atendem plenamente à demanda, “peca muito” (E3B), “acaba não tendo aparelho disponível para todo mundo” (E3D). Sobre a estrutura curricular, seis docentes dizem ter participado da reelaboração do PPC e todas afirmam uma preocupação institucional com a revisão de ementas e programas e uma “liberdade” (E3D) do professor em sugerir bibliografias e reordenar ementários “desde que passe pelo colegiado” (E3B). Entretanto, pelo menos metade das entrevistadas julga serem necessárias modificações na matriz, seja por motivos relacionados ao mercado de trabalho, seja por questões de cunho estrutural (embasamento teórico, encaminhamento prático).

Para as professoras E3A e E3I, o Curso deveria “ser reformulado sempre [...] porque as coisas, né, modificam” (E3A); “esse novo projeto pedagógico, já tá na hora de fazer, e a gente já tem algumas mudanças em função de demanda de mercado [...] depois das diretrizes, nós precisamos mudar [...] pra que a gente fique mais em sintonia” (E3I). Em paralelo, para as professoras E3E e E3F, frente à amplitude das diretrizes de 2006, a qualidade da formação do curso precisa ser repensada: uma “rediscussão de uma matriz [...] que desse condições de uma formação mais prudente, mais equilibrada e, principalmente, mais consistente, para as pessoas que procuram Pedagogia [...]” (E3E); os alunos “não sabem o que farão dentro das escolas enquanto pedagogos e eu acho que isso é em função realmente até do que está proposto, vamos dizer assim, na matriz, né, do curso [...]” (E3F). Complementarmente, as docentes E3B e E3H evidenciam que o curso da IES3 está voltado mais para a docência, o que compromete a formação do licenciando para outras áreas: de acordo com a professora E3B, “elas [as alunas] veem muito Educação Infantil, elas veem muito Ensino Fundamental [...] quando chega lá no sexto, no sétimo [período] [é] que elas começam a ver gestão”. Outros relatos

atentam para o espaço da Pedagogia Empresarial no currículo. Para a professora E3A “temos pouco tempo de Pedagogia Empresarial dentro do curso, acho que deveria ter mais né?”. Igualmente, para a professora E3H, falta no curso da IES3 um caráter mais direcionado “à área administrativa”, pois a carga horária das disciplinas que abordam a gestão escolar e empresarial “são duas ou três”, “uma coisa meio irrisória”. Em sua opinião, “devia ter lá no final do curso uma divisão: professor de ensino fundamental ou gestor [...]. Essa divisão deveria voltar a ter porque o pedagogo não tem noção, assim, de gestão”.

Diante dos questionamentos e alternativas à Resolução CNE/CP nº. 1/2006, pergunta-se qual é a eficácia simbólica das diretrizes entre as docentes da IES3, na medida em que parece não haver a cumplicidade necessária à sua consagração, ou qual o grau de ancoragem das representações contempladas na lei entre as professoras, de forma a garantir seu reconhecimento. Parece que, ao lado da preocupação em atender aos preceitos normativos anunciados pelas diretrizes (“exigências e não recomendações”), os “sentidos de verdade” por elas legalizados espraiam-se com aderência questionável. É preciso destacar, não desconsiderando as coações estruturais e institucionais que conformam o PPC e as interações entre os pares e seus capitais social, científico e político que ditam o tom do projeto, que o privilégio da docência na matriz do curso relaciona-se, diretamente, às representações da maioria do corpo docente que a reestruturou. De um modo ou de outro, as lutas por classificação produzidas no campo educacional e os discursos a elas subjacentes alcançam as professoras da IES3, cujos posicionamentos exibem e corroboram o caráter polifônico da legislação que pauta a formação do pedagogo.

Retomando à matriz do curso, como modificações empreendidas, as professoras mencionam a inclusão da disciplina de psicopedagogia no currículo – “porque o professor trabalha com dificuldade de aprendizagem o tempo inteiro, né?” (E3I); “a gente mudou pra contribuir com a formação do professor [...] pra que ele pudesse depois continuar seus estudos e, aí, mais especificamente nessa área” (E3I); “esse olhar psicopedagógico [...] foi muito bom e isso modificou muito o curso” (E3A) – e da prática pedagógica enquanto componente curricular – “porque era muito teórico o curso, era mais teórico e menos prático” (E3G).

O entendimento da prática no curso difere entre as docentes. Se para a professora E3G, a inserção do componente Prática Pedagógica tornou o curso menos teórico, para as docentes E3H e E3C, o curso deveria ter ainda “mais movimento, movimento prático e movimento teórico [...] falta essa oportunidade do professor de Prática ir a campo também” (E3H); “a prática pedagógica [...] o estágio curricular ele tem que acontecer de outra forma que não é essa que, por exemplo, que a gente faz aqui [...] Falta prática, mas prática orientada [...] As discussões são muito vagas” (E3C). O estágio, segundo a professora E3E, após a modificação trazida pelas DCNs de 2006, “ganha uma dimensão que possivelmente fica difícil dar conta, a não ser com uma estrutura muito, assim, com muita prudência e muito acompanhamento” – exatamente o ponto de crítica da professora E3C que sugere um colégio de aplicação:

[...] o coordenador pedagógico **acompanhando diretamente** [o aluno] [...] no campo de trabalho [...] como acontece nos outros **cursos técnicos práticos** [...] porque a gente trabalha com ser humano vivo, dinâmico, e, às vezes, a gente **não sabe o que fazer**. (grifos da autora)

O estágio na área de Pedagogia Empresarial também é mencionado pelas docentes, que julgam ser interessante a oferta da disciplina nos primeiros períodos, já que é “[...] uma coisa nova que as empresas estão querendo experimentar esse pedagogo lá, né? Nós temos que tá trazendo essa disciplina mais pra cá, pelo menos no terceiro, quarto período [...]” (E3F).

Ainda quanto aos pontos que carecem de redefinição, algumas professoras reivindicam maior atenção às tecnologias – “apesar da gente ter disciplinas [...], precisa dar um ‘up’ nessa tecnologia” (E3A) – e a inserção de disciplinas ligadas à pesquisa ou à mudança de sua abordagem na matriz (indicativos da secundarização da pesquisa no currículo percebida na análise da matriz) – “você começa a ver a metodologia científica [no segundo período], a pensar a pesquisa e ela [...] não é mais tão assim efetivamente cobrada” (E3B); “essa falta da pesquisa, isso faz falta pra gente” (E3E). Para a maioria das docentes entrevistadas, as limitações intelectuais e a estrutura do capital cultural do alunado, associadas às contradições curriculares a serem revistas, interferem no alcance das competências e habilidades a serem consolidadas no percurso formativo. Conforme a docente E3A, “nós

estamos num momento na universidade que a gente não tá conseguindo avançar talvez pelo baixo nível de nossos alunos [...]”.

As características que compõem a clientela do Curso de Pedagogia da IES3 assemelham-se das demais instituições investigadas. Os licenciandos da Pedagogia são, em sua quase totalidade, do sexo feminino, com faixa etária variável (“tem umas muito novinhas [...] tem umas de cabelo branco”), dependentes de bolsas de estudo concedidas pelas prefeituras de suas cidades de origem, possuem uma condição econômica desprivilegiada (“são pessoas muito sacrificadas”) e já atuam na área educacional (“trabalham o dia inteiro”). As dificuldades mais citadas são de concentração nas aulas, leitura, escrita (“o aluno escreve pouco, escreve mal”) e interpretação de texto (“um ou outro se destaca [...] consegue pegar a nossa proposta com mais facilidade [...] outros você tem que repetir mil vezes”), “defasagens” de conhecimento acumuladas desde a Educação Básica. De acordo com a professora E3A, os alunos tem ingressado na universidade “cada vez com menos conhecimento”, situação que se prolonga até o final do curso, “[...] muitas vezes, chegaram alunos lá sem saber escrever nem interpretar [...]”. A professora E3D salienta que, devido a essas dificuldades “bastante acentuadas”, as “aulas acabam sendo muito mais aulas expositivas, explicativas, do que uma discussão de ideias”, visão compartilhada pela professora E3F que afirma que os alunos da Pedagogia “leem pouco” e são pouco “entusiasmados com o saber [...] há uma coisa muito de desinteresse [...] dificuldade de produzir uma atividade que seja da própria autoria, né? Eles estão muito acostumados com [...] alguém trazendo um modelo”. Não obstante essas “deficiências”, a professora E3I diz perceber um amadurecimento intelectual e comportamental de alguns alunos ao longo da formação acadêmica: “[...] a gente vê o aluno entrar, amadurecer, se desenvolver. A gente consegue acompanhar isso e perceber essa mudança no final, é muito interessante. Às vezes, eu me surpreendo mesmo [...]”.

Ao serem perguntadas se o curso possibilita a construção de senso crítico por parte do licenciando e competências que lhe propiciem articular / sustentar debates políticos e exercer autoridade em sala de aula, as docentes reforçam suas ponderações quanto ao “despreparo” do alunado.

Para uma parte das entrevistadas, o “nível” dos alunos (cultura, conhecimentos prévios) dificulta o debate e a construção de um entendimento mais crítico da realidade. A professora E3A alega não saber como resolver essa situação que se arrasta até “a formatura”: “arrochando no vestibular? Não sei. [...] Arrochar nas disciplinas, né? Não sei. Formar melhor o primeiro período? [...]”. A professora E3B acredita que o vestibular da instituição “acaba sendo um vestibular mais fácil, então, o que a gente percebe é que a cada ano a gente recebe pessoas menos preparadas [...]”. Para outra parte das docentes, o currículo possibilita formar profissionais que “conseguem fazer essa leitura de mundo [mais crítica], que conseguem se posicionar diante das questões educacionais mais atuais” (E3D); “há um esforço nesse sentido” (E3E); “alguns, sim, tem uma capacidade de debate, de reflexão e são muito bons” (E3H); “um pouco mais de cinquenta por cento eu consigo, sim, fazer essa formação” (E3I). Apenas a docente E3F considera não ser possível que o licenciando desenvolva essas competências, pois, em sua opinião, “o currículo não prestigia... Na verdade, você não tem muitas, muitas oportunidades, né, dentro do currículo de discutir essa realidade brasileira”. Saviani (2007) pondera que a ausência de espaços para estudos e pesquisas educacionais “que, em nível da graduação, gira em torno do Curso de Pedagogia”, tende a reduzir a formação universitária à “mera formalidade, um ato cartorial”.

No que concerne à autoridade a ser exercida pelo egresso do curso em sua atuação como professor, há um consenso de que o licenciando é capaz de desempenhar suas funções docentes com propriedade, até mesmo pelo fato de que muitos, aproximadamente, “setenta por cento”, já praticam a docência, “já trabalham na sala de aula com crianças” (E3F). A docente E3H afirma acreditar “no desempenho deles [dos alunos] pelas coisas que eles partilham, pelas coisas que eles falam, pelas opiniões que eles dão a respeito de um comportamento de um aluno [...]”. As entrevistadas aludem-se à aprovação em concursos públicos e em programas de pós-graduação como um demonstrativo que os egressos têm desenvolvido esta competência. Contudo, as professoras E3G e E3C ponderam, criticamente, que o egresso “[...] vai fazer um esforço, ele passa no concurso, mas a defasagem dele de conhecimento e de preparo vai com ele [...]” (E3G); “possivelmente, não sei, aqui estou dando pitaco na sua pesquisa, vai aparecer, né, isso, esse... Nosso fracasso

no curso em formar profissionais competentes pra realizar exatamente o que realmente deve ser realizado⁸⁰ (E3C).

Em todos os depoimentos das professoras da IES3, para além das observações quanto às lacunas de conhecimento e ao capital cultural do alunado, reitera-se um ponto em comum quanto à formação do pedagogo pela instituição: a necessidade de revisão do Curso de Pedagogia – um possível reflexo das generalidades e opacidades das diretrizes que regulam essa formação bem como da circulação de discursos que, ao portarem legados ideológicos e representarem litígios políticos, realimentam uma necessidade de revisão constante. Nesse sentido, perguntada sobre os indicadores de funcionamento do curso, a docente E3I afirma que

O curso **pode não funcionar** porque ele tem que dar conta de **muita coisa**. Mas o curso é [...] estruturado, atendendo, no mínimo, a **sessenta por cento** [...] do que é norteado aí nas nossas diretrizes. Ele vai atender de uma forma bem satisfatória a, as demandas aí, as **escolas e os nossos pequenos** [...]. (grifos da autora)

Em consonância, a professora E3C salienta que “[...] hoje em dia ainda, a gente tem muita dificuldade porque o profissional tem que ser mega, ele tem que ter habilidades e competências infinitas, e a gente não consegue [formar] [...]”. De toda maneira, na visão das docentes, há indicadores de funcionamento do curso, sendo estes, basicamente: o número de alunos aprovados em concursos (citado em cinco depoimentos); o índice de empregabilidade e ingresso no mercado de trabalho (citado em dois depoimentos) e o resultado do ENADE (citado em dois depoimentos). As docentes também salientam como indicativos de funcionamento do curso, o crescimento (amadurecimento) do alunado durante a trajetória acadêmica e o tempo de existência da instituição (“tradição”). Segundo a docente E3H, há um “crescimento intelectual”, “de atitude”, “de comportamento” no decorrer da formação por parte dos alunos; já a docente E3C comenta o fato da IES3 estar há cinquenta anos formando pedagogos. No entanto, a docente E3C chama atenção para o descompasso entre o curso oferecido pela IES3 e as atuais exigências do mercado: para ela, é provável que o curso ao longo da sua existência “tenha

⁸⁰ O contexto da fala refere-se à discussão sobre teoria e prática na formação do pedagogo e os índices da Educação Básica.

atendido bem ao mercado, mas, em tempos modernos, a questão de tecnologia [...] todas as exigências, eu acho que nós estamos ainda devendo um pouco”.

Ainda no que abrange o funcionamento do Curso de Pedagogia, algumas professoras asseveram ter havido uma diminuição significativa na procura. Para as docentes E3A, E3F e E3I, a instituição passa por uma fase de “certo desânimo”: “a demanda hoje na nossa faculdade pelo Curso de Pedagogia é muito pouca” (E3A); “a gente consegue reunir todos os alunos de Pedagogia aí em uma sala de aula” (E3H); “hoje eu sinto que as licenciaturas estão diminuindo em quantidade; isso não é só no nosso *campus*” (E3E). Tal realidade tem a ver com o que as professoras apontam como uma “crise das licenciaturas”: “a gente está numa crise de licenciatura, onde as pessoas não querem ser professor [...] eu acho que a procura é pequena tendo em vista a falta de valorização desse profissional, isso é indiscutível” (E3I).

Em contrapartida, perguntadas sobre os motivos que levariam as pessoas a escolherem o Curso de Pedagogia, as docente destacam: maiores possibilidades de emprego e “ascensão social”; vocação e inclinação para a docência (“sonho de ser professora”); número de concursos públicos na área e estabilidade; custo menos oneroso do curso em comparação a outros; e enquadramento funcional para os que já atuam nas instituições de ensino. As entrevistadas também registram nos depoimentos a percepção do curso como sendo “mais fácil” e como “segunda opção”, motivos recorrentes nas falas dos docentes das outras instituições. Alguns depoimentos ilustram essa representação arraigada no imaginário social sobre o ofício do pedagogo:

[...] eu acho que **é um curso muito fácil** e eu não sei **até que ponto a gente está tornando fácil, né?** Então isso é uma coisa que a gente tem que tá mais atento e incomoda. **Incomoda bastante.** (Entrevistada E3A) (grifos da autora)

Eu não sei se **tem muito uma história** de pensar assim... **É mais fácil,** entendeu? É um curso mais fácil, aí eu vou fazer Pedagogia [...] parece que eles chegam, assim, tipo: “ai, **acho que eu não sirvo pra nada,** vou **fazer pedagogia**” [...]. (Entrevistada E3F) (grifos da autora)

[...] o que eu ouço delas: umas escolheram Pedagogia porque era um dos **cursois mais baratos,** outras escolheram Pedagogia porque **sonham desde meninas** ser professoras [...] outras, a vida veio levando, foi **aquilo**

que sobrou, não deu certo em administração, não deu certo em enfermagem, vou fazer pedagogia [...] algumas **com uma vocação**, com uma forte vocação para educação [...] outras que foi a questão da necessidade, do que sobrou, da **última opção, né?** (Entrevistada E3H) (grifos da autora)

[...] o aluno que vai pro curso e que **não sabe bem o que quer** [...] ele não gosta, ele tá ali de passagem, ou ele **queria outra coisa**, ele tinha outra expectativa, é isso que eu ouço, do, do, de alguns alunos, entendeu? [...] talvez os **conteúdos** abordados sejam **mais fácil de compreensão** [...] eu acho que muitas pessoas procuram por ser um curso, talvez, né? Na visão de quem tá lá fora, entrando ainda, né, um curso mais fácil [...] Porque **parece fácil ser professor**, porque quer **atuar em outras áreas**, que não a docência, e aí o Curso de Pedagogia **também habilita**, enfim [...]. (Entrevistada E3I) (grifos da autora)

Em paralelo, ao abordarem a relação entre educação e Curso de Pedagogia, categoria temática “identidade do pedagogo”, as docentes reafirmam a importância do curso para pensar a educação e formar professores. De acordo com a entrevistada E3I, o Curso de Pedagogia “deveria ser feito por todos os professores [...] é o que mais se aproxima do verdadeiro sentido de educação. [...] não se discute a educação em outros cursos [...]”.

A vinculação do Curso de Pedagogia à teorização sobre a educação (sobre a criança, o processo de ensino-aprendizagem) e à formação docente aparece em quatro depoimentos. A fala destoante encontra-se na entrevista da professora E3H, para quem o Curso de Pedagogia vive “uma crise de identidade”: “[...] ele não sabe o seu valor porque também não lhe foi ensinado [...] quem entra no Curso de Pedagogia não entra visando sair pedagogo, entra com a visão de sair professor”. O que essas divergências apontam são adesões a discursos e a teorias que fundamentam o campo educacional enquanto lugar de relação de forças entre “tendências imanentes”, no caso, pedagogo professor (e pedagogia fundamentada na docência) e pedagogo especialista (e direcionamentos outros para o curso). Tais contraposições, como já aludido, dizem respeito a conflitos intelectuais que são, em última instância, conflitos de poder em prol da definição do profissional atuante, principalmente, no sistema básico de ensino. As respostas à pergunta “quem é, afinal, o pedagogo?” deixam ver as aproximações e os distanciamentos à tendência polivalente e ao mesmo tempo centrada na docência, contida nas diretrizes de 2006:

[...] o pedagogo que, na Idade Média ele levava as pessoas pra, pra aprender, pra, pra ver a cultura, a arte, e a gente continua ainda despertando, **fazer despertar o conhecimento** e isso é muito bom [...] O pedagogo é aquela, **aquele ser, né? Iluminado**, que ele leva as pessoas a **entender da sua importância no mundo**, o mundo que vive. (Entrevistada E3A) (grifos da autora)

[...] o pedagogo, ele, ele **facilita que as coisas aconteçam**, ao contrário, **não é um burocrata** que tá ali pra inventar a fichinha, é alguém que está ali para **sistematizar** que a vida, que seja registrada **a vida acadêmica do aluno** junto à secretaria [...] Então, é assim, eu acho que o pedagogo ele tem essa **visão** mais, talvez, **mais humana**, mais... Né? A **humana docência**, né? Mais humana do, do ser humano e da importância da educação, porque **sem educação não há transformação** [...]. (Entrevistada E3B) (grifos da autora)

Ah, pedagogo ele é um **multi profissional**, né? Porque ele tem a formação pra **professor**, para coordenador, pra **gestor**. [...] **Não acho que dá conta** [...] ele, infelizmente, não consegue realizar todas, pelo **acúmulo de trabalho**, pela questão da, da **formação mesmo** que às vezes é o **foco maior de determinado ponto** [...] o pedagogo é **especialista em como a gente aprende**, como é que, como é que aprende, quais são as dificuldades de aprender, quais são os canais de aprendizagem, **favorecer aprendizagem** [...].(Entrevistada E3C) (grifos da autora)

Bom, pra mim, o pedagogo é o profissional que vai, né, ajudar a construir, né, um **processo de ensino**, um currículo, e um processo de ensino **aprendizagem** [...] então, pra mim, o pedagogo é um **profissional chave**, né, no interior da **organização escolar** [...] estabelecendo **diálogo com os professores**, é... Reivindicando e lutando pra que o espaço da escola seja um **espaço dialógico**, né? [...] de **transformar** esse espaço que a gente chama de **planejamento**, que ninguém quer fazer, **no espaço produtivo** [...]. (Entrevistada E3D) (grifos da autora)

[...] é uma identidade que tem que ter a clareza de **querer fazer o melhor para o homem**, de fazer o homem melhor para ele mesmo. (Entrevistada E3E) (grifos da autora)

[...] eu vejo uma porção de **coisa romântica**, né? [...] inventa pra gente uma **porção de tarefa**, mas, eu acho, assim, eu acho que realmente nós precisamos dos pedagogos, eu acho que **é muito importante** [...] o pedagogo como sujeito que tá ali pra **decifrar o que acontece dentro daquela, da, daquela instituição** na qual ele trabalha, que seja o hospital, que seja a empresa, que seja a escola, e que ele possa tá buscando uma **solução pros problemas**, né? [...] **não vejo também a educação sem o pedagogo não**, entendeu? [...]. (Entrevistada E3F) (grifos da autora)

O pedagogo hoje é, eu costumo dizer que ele é um **superprofissional**, né? E os **quatro anos não são suficientes para formar bem** dentro das diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia [...]. (Entrevistada E3G) (grifos da autora)

[...] ele poderia estar trabalhando em qualquer empresa, em qualquer setor, **em qualquer função**, em qualquer cargo, **se ele fosse bem capacitado**. Mas, quem é o pedagogo? O pedagogo é aquela pessoa que sai da faculdade com diploma de Pedagogia, mas atua no Ensino Fundamental, ele não, **ele se vê um professor**, entendeu? Ele se vê um licenciado, ele **não se vê um gestor, ele não se vê alguém com a capacidade e com habilidades pra realmente mudar**, movimentar [...] Então acho que existe essa **crise de identidade** que a gente deveria mudar no curso [...] pra que a

gente possa **enviar pedagogos, e não professores de Ensino Fundamental** [...]. (Entrevistada E3H) (grifos da autora)

Estaria em todos os lugares na escola. Não só na escola. **Em todos os lugares.** [...] **organizando, fazendo a coordenação, supervisionando, planejando,** esse é o **papel do pedagogo.** Essa **pessoa multi** [...]. (Entrevistada E3I) (grifos da autora)

O pedagogo aparece, pois, nas falas das docentes como o profissional que deve se debruçar sobre o processo de ensino e aprendizagem, incentivando a busca por conhecimento pelos indivíduos e produzindo melhoramentos no sentido de facilitar “para que as coisas aconteçam”; como o pensador da educação que deve decifrar os problemas institucionais e sugerir soluções e mudanças. Em outros momentos, o pedagogo é também o gestor, que cuida do planejamento da escola e da coordenação junto aos professores ou, então, o superprofissional, que atua em várias frentes, mas que não consegue dar conta de todas as demandas, seja devido ao campo de atuação que o imputa um excesso de tarefas, seja devido à formação que não o prepara a contento.

Por fim, ainda que os depoimentos das docentes da IES3 não revelem consenso quanto à definição do profissional formado pelo Curso de Pedagogia, exigindo, portanto, cautela com os enquadramentos das posições, percebe-se uma aceitação tácita dos pressupostos que embasam as DCNs de 2006; tal aceitação, contudo, se dá, na maioria das entrevistas, de forma ambígua, pois se sobrepujam nos relatos percepções que intitulam o pedagogo exclusivamente como professor e, em alguns casos esparsos, como gestor. Destarte, a crise de identidade salientada pela docente E3H parece, de fato, não ter sido superada com o novo modelo de formação proposto na legislação. As Diretrizes Curriculares Nacionais não proporcionaram, como sinaliza esta pesquisa, um “substrato comum” (SAVIANI, 2007) aos cursos e tampouco reverberaram de forma uníssona entre os formadores, cujas representações sobre o pedagogo seguem os dissensos, as alterações e o “fetichismo dos pontos de vista” (MOREIRA, 2008) em voga no campo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar os impactos e as interpretações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia significa adentrar num terreno marcadamente conflituoso, caracterizado por uma trajetória histórica de vozes dissonantes que, animadas por concepções distintas, ora pareceram dialogar orientando-se ao consenso (apenas aparentemente), ora deixaram ver demarcações politico-ideológicas singulares, mobilizadas em favor do reconhecimento de determinadas proposições no campo educacional.

As entidades educativas envolvidas nos atos decisórios sobre a formação do pedagogo e os intelectuais dedicados a discutir e produzir teorizações sobre este profissional divulgaram seus ideais de educação através de discursos largamente difundidos e, por vezes, consubstanciados, nos aparatos legais e nas produções científicas. Tais produções, como verificado neste trabalho, ao repisarem, circular e sistematicamente, discussões sobre o Curso, corroboraram, por um lado, os dilemas e as contradições que o perpassam, e evidenciaram, por outro, a tentativa de construção de uma autoridade acadêmica sobre a necessidade de reformulá-lo (produção da crença).

A busca pela imposição de conceitos e institucionalização de princípios marcou os embates pela definição identitária do pedagogo, fomentando, ainda hoje, questionamentos. Dentre os impasses que orbitam o Curso de Pedagogia encontram-se o entendimento da docência como a base do curso e a defesa de um estatuto de cientificidade para a Pedagogia. Tais pressupostos, juntamente com as dicotomias a eles adjacentes (professor – especialista; licenciatura – bacharelado; arte – ciência), atravessaram a história do curso, corporificando retóricas sedutoras com alto grau de aderência.

As DCNs de 2006, pretendendo consagrar “versões comuns de realidade” (BOURDIEU, 1990), não conseguiram superar as celeumas que acompanharam as decisões acerca da formação do pedagogo no Brasil. Dessa forma, o “poder

performativo de nomeação” e as “estratégias de condescendência”⁸¹ (ibid.) utilizadas pelos diferentes agentes e grupos de educadores, vislumbrando legalizar percepções e infundir “sentidos de verdade”, espalharam-se no campo e alcançaram as instituições de ensino, indo ao / de encontro às representações dos profissionais responsáveis pela operacionalização das diretrizes.

Mediante a análise dos currículos dos Cursos de Pedagogia investigados e dos depoimentos dos docentes participantes desta pesquisa, pode-se perceber traços de permanências e reconversões na estruturação dos cursos, que se coadunam à dinâmica de avanços e retomadas referente às deliberações sobre a formação do pedagogo no Brasil, além de uma repetição sistemática de categorias linguísticas (*slogans* e jargões pedagógicos), que refletem a ressonância de legados ideológicos referendados no campo da educação – já na década de 1970, Nagle (1976 apud MOREIRA, 2010, p. 93) enfatizava em seus estudos as características “epistemologicamente insustentáveis’ do discurso pedagógico, caracterizado pelo ‘ensaísmo’ [...] pelos ‘traços opinativos’ e pela combinação sem critérios dos usos normativo e informativo da linguagem”.

O que as matrizes curriculares mostram, em que pesem as representações dos sujeitos nessa conformação, é que os cursos investigados apresentam dificuldades em conciliar as diferentes possibilidades de atuação do egresso inauguradas com as diretrizes de 2006; nesse sentido, ora privilegiam as dimensões relacionadas ao preparo do professor, ora buscam incluir as dimensões inerentes à ação do pedagogo para além da sala de aula, redundando, contudo, na dispersão disciplinar anunciada por Gatti (2012) e resvalando numa fragmentação que abre, tacitamente, um espaço para habilitações, oficialmente extintas em 2006. Dito de outro modo, se nas diretrizes as habilitações perdem lugar para uma formação mais generalista do pedagogo, nos currículos dos cursos pesquisados, a operacionalização das DCNs,

⁸¹ Estratégias de condescendência definidas como estratégias “através das quais agentes que ocupam uma posição superior em uma das hierarquias do espaço objetivo negam simbolicamente a distância social, que nem por isso deixa de existir, garantindo assim as vantagens do reconhecimento concedido a uma denegação puramente simbólica da distância” (BOURDIEU, 1990, p. 154). Neste caso, as estratégias de condescendência seriam acionadas por educadores que, apesar de compartilharem a mesma profissão dos docentes entrevistados (responsáveis pela operacionalização das políticas educacionais e das diretrizes curriculares), ocupam posições distintas no campo educacional, definidas, principalmente, pelo volume dos capitais científico e político que possuem.

entremeada por ambiguidades e interpretações diversas, acaba recaindo ou em uma pulverização de conteúdos, que sinaliza uma tentativa (não necessariamente exitosa) de atendimento à amplitude de competências prescritas nas DCNs, ou em uma organização disciplinar baseada em ênfases que, de forma indireta, tende a reproduzir o modelo anterior pautado em subdivisões, amplamente criticado por alguns pensadores e grupos e intensamente defendido por outros. Soma-se a isso, o fato de que o provimento de cargos por meio de concursos públicos anunciados para os licenciados em Pedagogia ainda fazem referência às antigas nomenclaturas do curso (orientador educacional, supervisor, etc), indicando tanto um provável enraizamento de uma imagem social do pedagogo como especialista, quanto uma persistente demanda de mercado para tais especializações e a existência de estruturas organizacionais escolares fundamentadas em atribuições distintas para o pedagogo. Dentre os professores participantes deste estudo, a ramificação do Curso de Pedagogia e o retorno menos hermético das habilitações figuram dentre as ponderações e críticas sobre o modelo mais adequado à formação do pedagogo pós 2006.

De qualquer maneira, não obstante a preocupação das IES em atender ao amplo espectro de competências e habilidades previsto na legislação, verifica-se que os cursos se estruturam em torno da escola como espaço privilegiado de atuação do egresso e priorizam metodologias de ensino e didáticas, a fim de instrumentalizar o pedagogo para “fazer a diferença” e “saber fazer”. Em contrapartida, ainda que a centralidade da docência confirmada nas diretrizes seja reafirmada nos projetos dos cursos, o preparo do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental esbarra na carência de conteúdos preunciados legalmente (como Artes e Educação Física), e nas limitações da carga horária (geralmente os saberes das disciplinas a serem lecionados na Educação Básica dividem espaço com as respectivas práticas de ensino). Também, como constatado, a produção de conhecimento aparece secundarizada nos currículos dos cursos, ao passo que na legislação aparece como integradora fundante da identidade do pedagogo. Assim, respeitada a autonomia pedagógica das IES, a implantação de um currículo consonante à multidimensionalidade das DCNs enfrenta questões de ordem pragmática (estrutura das instituições, titulação do corpo docente, espaço-tempo para pesquisa, etc) e epistemológica (concepção de curso, nexos teóricos, definição

de disciplinas, etc) que incidem nos desenhos curriculares cotejados – expressões do modo como a legislação foi lida pelos profissionais a partir de suas representações sociais e do arranjo organizacional das instituições.

Paralelamente, as falas dos docentes formadores sinalizam regularidades. Dos pontos em comum, destaca-se o imperativo da prática e o perfil do alunado da Pedagogia: são intermitentes, na maioria dos relatos, a observação quanto à necessidade de uma formação que viabilize a “experimentação prática” e a aplicação de conhecimentos, e à alusão à “base fragilizada” dos licenciandos, um complicador da qualidade da formação oferecida pelas instituições (segundo os professores). Acrescente-se a esses pontos de confluência, as ponderações quanto ao funcionamento do Estágio Supervisionado e à pesquisa – ambos elementos a serem repensados, de acordo com os docentes.

As concepções de prática apresentadas pela maioria (quase totalidade) dos professores durante as entrevistas (vide capítulo 3) não somente reforçam a dicotomia naturalizada no campo da educação entre teoria e prática e a consequente ilusão “de que há uma prática sem teoria ou [...] uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 9), como demonstram especificações genéricas dos significados de prática no Curso de Pedagogia (prática de ensino, prática como componente curricular, prática como realidade escolar, etc), um reflexo da também inexata descrição dos sentidos de prática contidos nas diretrizes curriculares (não há nas DCNs de 2006 uma elucidação sobre o entendimento das dimensões teoria e prática; apenas se pode notar uma preocupação em atribuir ao curso um aspecto prático centrado na ação docente) e das marcas de modelos de formação docente apoiados, segundo alguns estudiosos (POPPE, 2011; ANDRADE et. al., 2004), no primado da técnica (e recentemente, da prática).

Entende-se que teoria e prática se relacionam, se integram, dialeticamente: na medida em que há apropriação teórica pelo sujeito, ou seja, na medida em que há uma compreensão dos conceitos e a associação destes com o real, ocorre uma reorganização da visão de mundo do indivíduo e, conseqüentemente, a sua prática se modifica. Como argumenta Pimenta e Lima (ibid., p. 12):

o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

A proposta de superação da “decantada dicotomia entre teoria e prática” pelas autoras Pimenta e Lima (2006) apoia-se na discussão de práxis, cunhada dos estudos marxistas, um termo bastante empregado nos discursos da área educacional (por vezes como jargão) e presente em, ao menos, dois projetos dos cursos referenciados. Entender a ação docente como práxis significa entender que esta é uma atividade em que teoria e prática encontram-se indissociadas, pois a atividade teórica apesar de possibilitar o conhecimento da realidade e o “estabelecimento de finalidades para sua transformação”, não é suficiente para transformar a realidade, impondo a necessidade de “atuar praticamente” (PIMENTA, 1995, p. 63). Ainda nesse contexto, o Estágio Curricular Supervisionado pode ser percebido como expressão dessa relação intrincada entre teoria e prática.

Ao abordarem a questão do estágio nos cursos de licenciatura, Pimenta e Lima (2006, p. 6) apontam que o estágio “sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria”. Entretanto, partindo do pressuposto da articulação teoria-prática nos cursos de formação de professores, o estágio não se constitui como atividade prática, mas como “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade” (ibid., p.14), ou seja, o estágio não se restringe às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, entre outras tarefas ligadas ao “como fazer”, mas se refere à “[...] reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores, à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais” (ibid., p. 21). Retomando a questão do estágio nas entrevistas realizadas com os professores de Cursos de Pedagogia do município de Campos dos Goytacazes observa-se que a concepção de estágio acha-se restrita, nessas instituições, a uma dimensão mais instrumental e apresenta dificuldades no que tange à sua própria efetivação e abrangência (requerida pelas DCNs). Para muitos docentes, o estágio precisa ser revisto na sua estrutura (condução formal, fundamentação teórico-

científica) e no seu campo (diversificação de espaços e aprofundamento de práticas). Tal cenário aproxima-se aos apontamentos de Gatti (2013-2014, p. 40) sobre o estágio nos cursos de licenciatura no Brasil: conforme a autora, a maior parte dos estágios envolve atividades de observação e uma supervisão de caráter mais genérico ou burocrático; em decorrência, os estágios “acabam não se constituindo práticas efetivas e fonte de reflexão sobre ações pedagógicas para os estagiários” (uma afirmação que encontra eco nas falas dos professores entrevistados).

Além disso, a caracterização do alunado de Pedagogia pelos docentes deixa ver uma tipologia que remete à existência de um perfil de “aluno ideal”, dotado de qualidades intelectivas e comportamentais, afinadas às expectativas da instituição e do professorado, enquadrado numa perspectiva de atuação orientada para a criticidade e produção de conhecimento. A descrição dos licenciandos pelos professores aponta uma expectativa de ascensão social por parte daqueles (oriundos das camadas sociais menos favorecidas), mediante o término do Curso de Pedagogia: como sabido, muitos alunos ou atuam na área educativa e desejam conquistar novas posições no plano de carreira e/ou cumprir exigências formais das instituições em que atuam, ou trabalham em outros ramos e esperam alcançar melhorias em suas condições de vida com um diploma de Ensino Superior. Não deixando de levar em conta a discussão sobre o processo inflacionário dos diplomas, importa dizer que o Curso de Pedagogia, especialmente após a ampliação do campo de ação do licenciado inaugurado com as DCNs de 2006, tornou-se mais atrativo para seus pretendentes, como pode ser notado no texto dos PPCs e nas entrevistas. No entanto, parte dos docentes entrevistados sinaliza uma preocupação com a qualidade dessa formação panorâmica e com os aspectos utilitários que gravitam o curso, mais voltado então à preparação dos alunos para os concursos e as avaliações do que, necessariamente, para a produção / problematização do pensamento educacional brasileiro. Cabe indagar até que ponto as diretrizes correspondem aos anseios desses atores. Pode-se inferir a partir dos relatos e dos projetos de curso que a atuação pluridimensional do pedagogo parece, em alguma medida, atender às demandas do mercado e dos licenciandos (diz-se em alguma medida, pois há de se considerar a questão das habilitações e das ambivalências de

sentidos da profissão), ao mesmo tempo em que parte dos professores atuantes nos cursos entende ser urgente uma revisão nesta formatação.

Sinalizadas as regularidades contidas nas entrevistas, os pontos de divergências e dubiedades ficam evidenciados, sobremaneira, durante os depoimentos, nas percepções sobre as diretrizes curriculares e o perfil do pedagogo. Ao mesmo tempo em que a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, conforme os docentes, atende às demandas do mercado de trabalho, traz melhorias para a área e inaugura uma expansão necessária, prevê atribuições e direcionamentos que não conseguem ser devida e plenamente atendidos nos cursos, seja pelo tempo requerido, seja pela pulverização disciplinar decorrente. Quanto ao egresso da Pedagogia, os relatos evidenciam uma pluralidade de concepções, expressão dos dissensos que marcaram a história do Curso, não equacionados com as diretrizes de 2006: em termos gerais, o pedagogo figura para os professores da IES1 e da IES3 como o *docente-gestor*, enquanto aparece nas falas dos professores da IES2 como o *superprofessor*, terminologia indicada na literatura. Entre um e outro, sobrepujam-se definições e termos voláteis que comprometem o delineamento de uma identidade mais coesa e menos ambivalente para este profissional.

Por fim, cumpre salientar que a multiplicidade de sentidos e de vocações formativas, vislumbrada nas matrizes e nas entrevistas com o corpo docente das instituições pesquisadas, permite antever um novo momento de debates e disputas em torno da definição oficial do pedagogo⁸² - alguns relatos, inclusive, preveem ou apontam este movimento como fundamental à afirmação do Curso de Pedagogia na atualidade. Até lá, as crenças em trânsito no campo da educação não deixarão de atrair novos aderentes e tampouco de arregimentar conhecidos defensores.

⁸² Em 01 de julho deste ano, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução n.º 2, em que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa legislação não revogou a Resolução CNE/CP n.º 1/2006.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S., et. al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*, v. 7, n. 96, São Paulo: Campinas, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S010173302006000300010&lng=p &nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S010173302006000300010&lng=p&nrm=iso)>. Acesso em: 28 de maio de 2008.
- ALONSO, Sonia; VOLKENS, Andrea; GÓMEZ, Braulio. Análisis de Contenido de textos políticos: un enfoque cuantitativo. *Cuadernos Metodológicos*, n. 47. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 2012.
- ANDRADE, Everardo Paiva de, et. al. A dimensão prática na formação inicial docente em Ciências Biológicas e em História: modelos formativos em disputa. *Ensino em Re-vista*, v. 12, n. 1, Minas Gerais: Uberlândia, p. 7-21, jul. 03/jul. 04. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/7912/5018>>. Acesso em: 27 fev. 2016.
- AQUINO, Soraia Lourenço de; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. O pedagogo e seus espaços de atuação nas Representações Sociais de egressos do Curso de Pedagogia. *Educação e Perspectiva*, v. 2, n. 2, Minas Gerais: Viçosa, p. 246-268, jul/dez 2011. Disponível em: <[http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view File/205/65](http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/File/205/65)>. Acesso em: 18 nov. 2014.
- ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, São Paulo, p. 127-147, nov, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70 Persona, 2003.
- BERNARDO, Patricia Helena Santos Salles. *O currículo de Pedagogia e a formação de professores em um Centro Universitário do interior paulista*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana, 2012. Disponível em: <http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-Patricia-Helena-Santos-Salles-Bernardo.pdf>. Acesso em: 11 out. 2014.
- BOURDIEU, Pierre. Le champ scientifique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Trad. Paula Montero. n. 2/3, p. 88-104, jun. 1976.
- _____. *Coisas Ditas*. Trad. Cássia R. da Silveira; Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.
- _____. *Censura e Formulação*. In: _____. *A Economia das Trocas Lingüísticas: O que Falar Quer Dizer*. 2. ed, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p. 131-158.

_____. *Meditações Pascalianas*. Trad. Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

_____. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Zouk, 2004b.

_____. *O poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 8ª ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira (trad). São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). *Escritos de Educação*. 9ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 71-80.

_____. *Homo Academicus*. 1 ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Argentina, 2008.

_____. *Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)*. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. 1 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução: Reynaldo Bairão. 3ª ed., Livraria Francisco Alves Ed.: Rio de Janeiro, 1992.

BUENO, Mônica Raquel Candido. *Trajetória e desafios da formação de professores no Brasil: um estudo sobre o Curso de Pedagogia da Instituição Moura Lacerda de Ribeirão Preto – SP*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: <<http://www.mestradomouralacerda.com.br/aluno/93/Monica-Raquel-Candido-Bueno>>. Acesso em: 11 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº. 05*, de 13 de dezembro de 2005. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 abr. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1/2006*. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 28 maio 2008.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Papirus Editora, 4 ed., 2002.

_____. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. *RBPAAE*, v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpaae/article/viewFile/19127/11122>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Pedagogo: delineando identidade (s). *Revista UFG*, n. 10, Ano XIII, p. 120-132, julho 2011. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/Revista%20UFG%20Julho%20%202011/arquivos_pdf/iria_brzezinski.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; GONÇALVES, Carlos Alberto. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. *Revista Eletrônica de Administração da UFLA*, Minas Gerais, v. 5, n.1, 2003. Disponível em: <<http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/251/248>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Introdução: uma opinião sobre as representações sociais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; MALERBA, Jurandir (Orgs.). *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 9-39.

CARVALHO, Francismar Alex Lopes de. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. *Diálogos*, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005. Disponível em: <<http://www.sc.senac.br/biblioteca/arquivosSGC/CHARTIER%20E%20BORDIEU.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36334>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____. Notas sobre a história do curso de pedagogia no Brasil: reflexões contemporâneas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 25, p. 257-291, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/322>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CAZELLI, Sibebe. *Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?* Tese (Doutorado em Educação) – PUC–RJ, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART et. al. *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 295-316.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. *Estudos Avançados*, v.5, n.11, p. 173-191, Jan./Abr. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Maria Manuela Galhardo (trad), 2 ed., Portugal: Difel Difusão Editorial S. A., 2002.

COSTA, Leticia Jensen de Oliveira. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: das proposições oficiais às propostas curriculares*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M12_Leticia%20Jensen%20de%20Oliveira%20Costa.pdf>. Acesso em: 11 out. 2014.

CRUZ, Giseli Barreto da. *O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais*. Tese (Doutorado em Educação) – PUC–RJ, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0410346_08_pretextual.pdf>. Acesso em: 16 maio 2009.

CRUZ, Giseli Barreto da; AROSA, Armando de Castro de Cerqueira. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 25, p. 30-68, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/1124/540>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CRUZ, Bruna Cardoso. *A formação profissional específica nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia: a apropriação de saberes para a docência*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1042>. Acesso em: 11 out. 2014.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *Psicologia da Educação*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CURY, Carlos Roberto. *A Formação Docente e a Educação Nacional*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2014.

DAMASCENO, Daniel Pinheiro Caetano. *A volta dos exilados: Darcy Ribeiro, Leonel Brizola e a cultura do povo-novo para o Rio de Janeiro 1983-1986*. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2014. Disponível em: <<http://uenf.br/pos-graduacao/sociologia-politica/files/2013/03/Tese-Daniel-Damasceno.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2015.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. DELORS, Jacques (presidente). Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, jul. 2010.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DINIZ, Diana Costa; LIMA, Francisca das Chagas Silva. Para além da desintelectualização do pedagogo: uma crítica ao recuo da teoria na formação docente. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, ano 2, n. 2, p. 128-146, mar. 2010.

Disponível em:

<<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/sumario%20definitivo%20revista%20arma%20da%20critica.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 4, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015>. Acesso em: 10 abr. 2015.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURHAM, Eunice. *Fábrica de maus professores*. Depoimento [nov. 2008].

Entrevistadora: Monica Weinberg. *Revista Veja*, 2008. Disponível em:

<http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/educacao/conteudo_404816.shtml>. Acesso em: 10 jul. 2015.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Trad. Stephania Matousek. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DURLI, Zenilde. *O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89732/247336.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

ESTRADA, Adrian Alvarez Estrada. Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin. *Akrópolis*, Umuarama, v. 17, n. 2, p. 85-90, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/2812>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

EVANGELISTA, Olinda. *Curso de Pedagogia: Propostas em Disputa*. 2005.

Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/OlindaEvangelista.htm>> Acesso em: 23 jun. 2009.

_____. Conhecimento e Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 551-570, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: *VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. 2008. Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas_publicas_e_Gestao_educacional/Trabalho/07_22_29_DIRETR~1.PDF>. Acesso em: 12 ago. 2014.

_____. Curso de Pedagogia: espaço de reconversão do professor em *superprofessor*. In: *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul* – ANPED Sul, p. 1-14, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300013&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 mar. 2013.

FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos? In: HOUSSAYE et. al. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 97-120.

FERRAROTTI, Franco. *Sociologia*. Trad. Carlos da Veiga Ferreira. Lisboa: Editora Teorema, 1985.

FIORIN, Bruna Pereira Alves. *Trabalho e Pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4396>. Acesso em: 11 out. 2014.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues. *Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_maria_veronica_rodrigues_da_fonseca.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, São Paulo, jan/abr 2007.

_____. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. *Educação em foco*, Ano 14, n. 17, p. 55-78, julho 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/download/103/138>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 4ª ed., Brasília: Liber Livro, 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes. 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*, v. 20, n.68 Campinas, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73301999000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 14 ago. 2010.

FREITAS, Maria Auxiliadora S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. *Práxis*

Educacional. Vitória da Conquista, n. 1, p. 135-150, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/404/434>>. Acesso: 02 dez. 2014.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. O Curso de Licenciatura em Pedagogia: dilemas e convergências. *EntreVer*, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 151-169, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2010>>. Acesso: 10 nov. 2014.

_____. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez/jan/fev 2013-2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>>. Acesso em: 10 de out. 2015.

GATTI, Bernardete A; NUNES, Marina Muniz R. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. Bernardete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (Orgs.). São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexo.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

GONZALES, Wania; PEDROZA, Sâmia. Limites e possibilidades da atuação do pedagogo em espaços não formais de ensino: algumas questões para o debate *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 25, p. 240-265, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/1106/548>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Trad. Hamilton Francischetti. 3. ed, Petrópolis: RJ, Vozes, 1999.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE et. al. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 9-46.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). *As representações sociais*. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A invenção de si: uma teoria da identidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de Professor*. Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 10 set. 2014.

LALANDA, Piedade. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social*, vol. XXXIII, p. 871-883, 1998. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2451751>>. Acesso em: 22 set.2015.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, p. 40-49, Maio/Jun/Jul/Ago 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782001000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 out. 2015.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. *La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 16, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195/209>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 3. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, v. 7, n. 96, São Paulo: Campinas, p. 843-876, out. 2006a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 maio 2008.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia - um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In: SILVA, A. M. et. al. *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas da inclusão social. XIII ENDIPE*. Recife, 2006b. Disponível em: <<http://www.ced.ufs.br/nova/textos/josecarloslibaneoh.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2008.

_____. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1775>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo. In: *Formação da Pedagogia e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas*. Brabo, Tânia Suely Antonelli Marcelino; Cordeiro, Ana Paula; Milanez, Simone Ghedini Costa (org.). Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/formacao-do-pedagogo_e-book.pdf>. Acesso: 10 nov. 2014.

LIMONTA, Sandra Valeria. *Currículo e formação de professores: um estudo da proposta curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009. Disponível em: <http://www.cdn.ueg.br/arquivos/avaliacao_institucional2/conteudoN/1764/Dissertacao_Sandra_Valeria_Limonta.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2014.

LOMBARDI, José Claudinei. *O velho discurso que rege a história da educação*. Depoimento [ago. 2006]. Entrevistador: Álvaro Kassab. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju334/pag04.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

LÜDKE, Menga. O professor e sua formação para a pesquisa. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. *O Lugar do Estágio na Formação de Professores*. In: *Educação e Perspectiva*, v. 4, n. 1, Minas Gerais: Viçosa, p. 111-131, jan/jun 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/issue/view/10/showToc>>. Último acesso: 18 nov. 2014.

LUIZ, Ana Claudia Salomão Antonio Mufarrej Simão. *As repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais na prática dos docentes do Curso de Pedagogia da Universidade da Amazônia e da Universidade do Estado do Pará*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2011. Disponível em: <<http://www.ppged.belemvirtual.com.br/pagina.php?cat=145>>. Acesso em: 11 out. 2014.

MELO, Patrícia Sara Lopes. *O Olhar dos discentes sobre o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI: narrativas de formação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2012. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20PATRICIA.PDF>>. Acesso em: 11 out. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO (Orgs.) 28 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 9-30.

_____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*. N. 17, p. 621-626, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho Portugal, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

MORAES, Jaira Coelho. *A Formação de Professores no Curso de Pedagogia, Licenciatura da FAGED/UFRGS: um estudo a partir das Diretrizes Curriculares de 2006*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/28823>>. Acesso em: 11 out. 2014.

MOREIRA, Laélia Portela. Pedagogia e ciências sociais: a discussão brasileira em três tempos. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.15, n.28, p.87-106, 2010.

Disponível em: < <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2552> >. Acesso em: 22 out. 2015.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: _____ (Org.). *As representações sociais*. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.

NUNES, Cely do Socorro Costa; NUNES, Herika Socorro da Costa. A formação inicial de professores em Portugal: hoje em dia, todo professor deve ser... *Educação e Perspectiva*, v. 4, n. 1, Minas Gerais: Viçosa, p. 199-220, jan/jun 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/issue/view/10/showToc>>. Acesso: 18 nov. 2014.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. *O Processo de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UNESP/MARÍLIA: desafios e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília, 2011. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/oliveira_men_me_mar.pdf>. Acesso em: 11 out. 2014.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 61-78.

PERRENOUD, F. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006. Disponível em: < http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2013/10/Arquivo_referente_ao_Anexo_V_do_Edital_CEAD_06_2013.pdf >. Acesso em: 01 mar. 2016.

POPPE, Maria da Conceição Maggioni. *Sentidos de prática em currículo de Curso de Pedagogia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Dissertacao_Maria_Poppe.pdf>. Acesso em: 11 out. 2014.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. IES 1. Campos dos Goytacazes, 2008.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. IES 2. Campos dos Goytacazes, 2005.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. IES 2. Campos dos Goytacazes, 2012.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. IES 3. Campos dos Goytacazes, 2007/2008.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. IES 3. Campos dos Goytacazes, 2010/2011.

RANGEL, Angellyne Moço. *As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006): entre a opacidade do discurso e a panacéia legislativa*. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – UENF, Rio de Janeiro, 2011.

ROCHA, Vanessa Oliveira de Azevedo. *O Curso de Pedagogia da UFES: um olhar de egressos sobre a perspectiva da Educação Inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011. Disponível em: <<http://portais4.ufes.br/prppg/ext/mono.php?progress=11464&curso=1&prog=30001013001P1>>. Acesso em: 11 out. 2014.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Ano I, n. I, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

SANTOS, Marilene. *Pedagogia da PUC-SP sob a ótica de características inovadoras educativas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/11/TDE-2011-06-27T07:05:32Z-11146/Publico/Marilene%20Santos.pdf>. Acesso em: 11 out. 2014.

SANTOS, Patrícia Irene; MACHADO, Laêda Bezerra. Entre a vocação e os desafios: as representações sociais do ser professor. *Revista Profissão Docente*. Uberaba, MG, v. 10 n. 21, p. 2-17, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n. 130, São Paulo, jan/abr. 2007.

_____. *A pedagogia no Brasil: História e teoria*. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. *A significação da Pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2327>. Acesso em: 11 out. 2014.

SHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de Profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, São Paulo: Campinas, p. 220-238, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 maio 2008

SHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: Trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n. 130, São Paulo, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, Leda e DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em foco*, n. 17, São Paulo: Campinas, julho 2011, p. 79-109. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>>. Acesso: 18 nov. de 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 61, dezembro/97. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330199700040002>. Acesso: 10 nov. 2014.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2ª ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: Brzezinski. Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/CarmemBissolli.htm>>. Acesso em: 28 maio 2008.

SILVA, Dayse de Paula Marques. A teoria única: o apelo ao inexistente como crença no Serviço Social. In: *33º Encontro Anual da ANPOCS*, 2003. Disponível em: <<http://www.anpocs.org.br/encontro/2003/03gt16.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira. Uma visão global sobre as ciências sociais. In: _____ (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições

Afrontamento, 1986, p. 9-27. Disponível em:
<<http://fujamdosantropologos.no.sapo.pt/Introducao%20para%20Lab2.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

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

VIANA, Marta Loula Dourado. *A relação teoria e prática na formação do licenciado em Pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de Pedagogia da UNEB*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2011. Disponível em:
<http://bdtd.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=431>. Acesso em: 11 de outubro de 2014.

VIEIRA, Suzane da Rocha. *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89999/244565.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. *O Sentimento de Pertencimento na Formação do Pedagogo: o curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares*. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2012. Disponível em: <<http://200.130.0.199/vufind/Record/bdtd-FURG:oai:bdtd.furg.br:10024>>. Acesso em: 11 out. 2014.

XAVIER, Roseane. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? *Psicologia & Sociedade*, v. 14, n. 2, p. 18-47, jul./dez. 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822002000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 03 fev. 2013.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com os professores do Curso de Pedagogia

- Pra começar, gostaria de saber sobre suas origens familiares e culturais e se elas tiveram alguma influência na sua escolha profissional.
- Qual sua formação acadêmica: graduação, pós-graduação (se houver), cursos complementares e há quanto tempo trabalha na formação de pedagogos?
- Se você fosse convidado a pensar o Curso de Pedagogia, quais objetivos elencaria como sendo essenciais na formação do pedagogo?
- Pensando o Curso de Pedagogia de uma forma mais geral e pensando hipoteticamente numa matriz (grade) curricular, quais seriam, no seu ponto de vista, as disciplinas mais importantes?
- Qual seria o perfil desse profissional? Onde e em que ele atuaria?
- Quando você pensa nesse currículo hipotético, você faz algum tipo de comparação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia promulgadas em 2006?
- Na sua opinião, as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia são traçados para caminhos factíveis ou é mais uma das muitas reformas de ensino que não operam a realidade concreta das Universidades / escolas?
- Você considera que a atual formação de pedagogos de sua Universidade garante aos alunos conhecimentos necessários para a compreensão de debates políticos, fenômenos científicos e do mundo em que vivem?
- Você acredita que o formando do Curso de Pedagogia será capaz de ser / exercer autoridade para manter os padrões de aprendizagem e comportamentais dos seus futuros alunos?
- Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso? Saberria me dizer de que forma foi pensado o Projeto Pedagógico do Curso em vigor? Houve mudanças em comparação aos projetos anteriores? Quais por exemplo?
- Você poderia explicitar algum conflito entre a premissa do Projeto Pedagógico do seu Curso e a realidade, isto é, entre as esperanças utópicas presentes no Projeto e os problemas intrincados no plano concreto?
- Existe, em sua universidade / curso, uma preocupação com a revisão de programas?
- Como são elaboradas as ementas das disciplinas do Curso? Quem decide o que e quanto estudar em cada disciplina? Como ocorre a seleção dos tópicos?
- Em sua Universidade, as turmas são mais homogêneas ou heterogêneas?
- Quem são, hoje, as pessoas que procuram o Curso de Pedagogia? Em outras palavras: quem é o aluno da Pedagogia (condições socioeconômicas, culturais, predominância de que gênero)? Como é trabalhar com esse aluno? Qual a metodologia adotada em sala de aula e quais critérios de avaliação?
- O que leva/levaria alguém a procurar o Curso de Pedagogia?
- Como os professores de sua Universidade são julgados por sua performance?

- Como é a estrutura física da Universidade voltada para o Curso de Pedagogia, horário de atendimento do Curso, recursos multimídia, atividades complementares e projetos desenvolvidos?
- Na sua opinião, na avaliação que você faz da prática docente, você poderia nos dizer as evidências do que está funcionando no Curso de Pedagogia, de um modo geral, no Brasil, e, particularmente, no seu Curso?
- Construir políticas requer tomadas de decisão que afetam a vida das pessoas sem que elas tenham, na maioria das vezes, a chance de votar por isso. De que modo você encara a responsabilização dos resultados escolares da Educação Escolar brasileira?
- Na sua opinião, as avaliações nacionais (ENEM, ENADE) tornaram-se preocupação central em sua Universidade ou são entendidas como instrumentos de mensuração sem fim em si mesmos?
- Quanto aos resultados do Curso de Pedagogia no ENADE, quem se responsabiliza por eles na sua Universidade?
- O que seria necessário para melhorar a educação brasileira?
- E para finalizar, na sua opinião, nesse contexto, qual a importância da formação de pedagogos? Quem é esse profissional?

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com os coordenadores do Curso de Pedagogia

- Pra começar, gostaria de saber sobre suas origens familiares e culturais e se elas tiveram alguma influência na sua escolha profissional.
- Qual sua formação acadêmica: graduação, pós-graduação (se houver), cursos complementares e há quanto tempo trabalha na formação de pedagogos? Leciona quais disciplinas atualmente?
- Qual sua percepção sobre o Curso de Pedagogia nos dias atuais? Como a Pedagogia se relaciona com a educação?
- Como você concebe o Curso de Pedagogia, no plano das ideias, e como elas funcionariam na realidade de sua Universidade?
- Se você fosse convidado a pensar o Curso de Pedagogia, quais objetivos elencaria como sendo essenciais na formação do pedagogo?
- Pensando o Curso de Pedagogia de uma forma mais geral e pensando hipoteticamente numa matriz (grade) curricular, quais seriam, no seu ponto de vista, as disciplinas mais importantes?
- Qual seria o perfil desse profissional? Onde e em que ele atuaria?
- Quando você pensa nesse currículo hipotético, você faz algum tipo de comparação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia promulgadas em 2006?
- Na sua opinião, as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia são traçados para caminhos factíveis ou é mais uma das muitas reformas de ensino que não operam a realidade concreta das Universidades / escolas?
- Como você vê o surgimento e o desaparecimento de grandes ideias / correntes de pensamento promovidas como a cura para quaisquer doenças que estariam afligindo a escola brasileira?
- Você considera que a atual formação de pedagogos de sua Universidade garante aos alunos conhecimentos necessários para a compreensão de debates políticos, fenômenos científicos e do mundo em que vivem?
- Você considera que o diploma dado aos alunos do Curso de Pedagogia em que atua certifica os alunos para as responsabilidades da cidadania democrática em nossa sociedade complexa? O que certifica o diploma do seu Curso de Pedagogia (titulação e habilidades)?
- Você acredita que o formando do Curso de Pedagogia será capaz de ser / exercer autoridade para manter os padrões de aprendizagem e comportamentais dos seus futuros alunos?
- Na sua opinião, em que medida as políticas de educação contribuem para corromper ou elevar os valores educativos de uma sociedade democrática?
- Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso? Saberria me dizer de que forma foi pensado o Projeto Pedagógico do Curso em vigor? Houve mudanças em comparação aos projetos anteriores? Quais por exemplo?

- Quais estratégias de reforma do Curso de Pedagogia foram usadas na sua Universidade? Quais efetivamente lograram benefícios?
- Você poderia explicitar algum conflito entre a premissa do Projeto Pedagógico do seu Curso e a realidade, isto é, entre as esperanças utópicas presentes no Projeto e os problemas intrincados no plano concreto?
- Existe, em sua universidade / curso, uma preocupação com a revisão de programas?
- Sobre modelo de currículos, quais os que, para você, seriam os mais apropriados?
- Como estão dispostos / inseridos no currículo vigente no seu Curso, os referenciais da educação especial e do ensino de matérias básicas como Português, Matemática, Ciências, História?
- Como são elaboradas as ementas das disciplinas do Curso? Quem decide o que e quanto estudar em cada disciplina? Como ocorre a seleção dos tópicos?
- Em sua Universidade, as turmas são mais homogêneas ou heterogêneas?
- Quem são, hoje, as pessoas que procuram o Curso de Pedagogia? Em outras palavras: quem é o aluno da Pedagogia (condições socioeconômicas, culturais, predominância de que gênero)? Como é trabalhar com esse aluno? Qual a metodologia adotada em sala de aula e quais critérios de avaliação?
- O que leva/levaria alguém a procurar o Curso de Pedagogia?
- Como os professores de sua Universidade são julgados por sua performance?
- Como coordenador do Curso, que meios são usados para incentivar e motivar as práticas dos professores?
- Como é o modelo administrativo de sua Universidade (estrutura e técnicas utilizadas)?
- Como é a estrutura física da Universidade voltada para o Curso de Pedagogia, horário de atendimento do Curso, recursos multimídia, atividades complementares e projetos desenvolvidos?
- Quantos alunos, aproximadamente, estão matriculados no Curso e quais períodos estão sendo ofertados atualmente na Universidade?
- Como se dá o ingresso do aluno na Universidade?
- Na sua opinião, na avaliação que você faz da prática docente, você poderia nos dizer as evidências do que está funcionando no Curso de Pedagogia, de um modo geral, no Brasil, e, particularmente, no seu Curso?
- Construir políticas requer tomadas de decisão que afetam a vida das pessoas sem que elas tenham, na maioria das vezes, a chance de votar por isso. De que modo você encara a responsabilização dos resultados escolares da Educação Escolar brasileira?
- Para avançar em suas ideias, que caminhos de revisão e balanço foram tomados pela Universidade para alcançar melhores resultados?
- Na sua opinião, as avaliações nacionais (ENEM, ENADE) tornaram-se preocupação central em sua Universidade ou são entendidas como instrumentos de mensuração sem fim em si mesmos?

- Quanto aos resultados do Curso de Pedagogia no ENADE, quem se responsabiliza por eles na sua Universidade?
- O que seria necessário para melhorar a educação brasileira?
- E para finalizar, na sua opinião, nesse contexto, qual a importância da formação de pedagogos? Quem é esse profissional?

APÊNDICE C – Produções Acadêmicas Tabuladas

Trabalho / Curso Instituição / Ano	Autor (a)	Tema da tese ou dissertação	Referências mais usadas (História do Curso / DCNs 2006)
Tese Educação Ambiental FURG (2012)	Suzane da Rocha Vieira	O Sentimento de Pertencimento na Formação do Pedagogo: o curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares	TANURI (2006), SAVIANI (2008), EVANGELISTA (2002), SCHEIBE (2006), BRZEZINSKI (2006), LIBÂNEO E PIMENTA (1999)
Dissertação Educação – UFRGS (2011)	Jaira Coelho Moraes	A Formação de Professores no Curso de Pedagogia, Licenciatura da FAGED/UFRGS: um estudo a partir das Diretrizes Curriculares de 2006	SAVIANI (2006; 2008), CURY (2000), KUENZER (2000), BRZEZINSKI (1996), TRIVIÑOS (1996; 2009)
Dissertação Educação – UFPA (2012)	José Leonardo Rolim de Lima Severo	A significação da Pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos	SCHEIBE (2007), RODRIGUES E KUENZER (2007), BRZEZINSKI (2011), LIBÂNEO (2001; 2002; 2006), SAVIANI (2008), SILVA (2003), FRANCO (2003)
Dissertação Educação – UFSE (2011)	Marta Loula Dourado Viana	A relação teoria e prática na formação do licenciado em Pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de Pedagogia da UNEB	SAVIANI (2006; 2007; 2008), EIDT (2009), PERRENOUD (2002), FRANCO (2008), LIBÂNEO (2006), BRZEZINSKI (1996), SCHEIBE E AGUIAR (1999), FREITAS (1993)
Dissertação Educação – PUC/SP (2011)	Marilene Santos	Pedagogia da PUC-SP sob a ótica de características inovadoras educativas	BRZEZINSKI (1996), SILVA (2007), SAVIANI (1976; 1989; 1995; 2004; 2008)
Dissertação Educação – PUC/GO (2011)	Bruna Cardoso Cruz	A formação profissional específica nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia: a apropriação de saberes para a docência	LIBÂNEO (2009; 2010), KUENZER E RODRIGUES (2007), PIMENTA (1997), GATTI (2009), TARDIF (2002)
Dissertação Educação – Unesp (2011)	Maria Eliza Nogueira Oliveira	O Processo de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UNESP/MARÍLIA: desafios e possibilidades	SILVA (2003), PIMENTA E LIBÂNEO (2002), BRZEZINSKI (2006; 2007), AGUIAR ET. AL, (2006), LIBÂNEO (2002; 2006), FREITAS (2002), SCHEIBE (2007), KUENZER E RODRIGUES (2007)
Dissertação Educação – UFPI	Patrícia Sara Lopes Melo	O Olhar dos discentes sobre o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI: narrativas	LIBÂNEO (1998; 2002; 2006; 2008), PIMENTA (1998; 2002), FRANCO (2002),

(2012)		de formação	SILVA (2002)
Dissertação Educação – UFSM (2012)	Bruna Pereira Alves Fiorin	Trabalho e Pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola	FERREIRA (2010), FRANCO (2008), SAVIANI (2007; 2008), LIBÂNEO (2005), SILVA (2006), BRZEZINSKI (1996)
Dissertação Educação – UEPA (2011)	Ana Claudia Salomão Antonio Mufarrej Simão Luiz	As repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais na prática dos docentes do Curso de Pedagogia da Universidade da Amazônia e da Universidade do Estado do Pará	FREITAS (1996), TANURI (2007), BRZEZINSKI (1996), VIEIRA (2002), SAVIANI (2005), SILVA (2002), SCHEIBE (2007)
Dissertação Educação – Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto – SP (2011)	Mônica Raquel Candido Bueno	Trajatória e desafios da formação de professores no Brasil: um estudo sobre o Curso de Pedagogia da Instituição Moura Lacerda de Ribeirão Preto – SP	BRZEZINSKI (1996), LIBÂNEO e PIMENTA (1999), LIBÂNEO (1999; 2006), MASCARO (1956), MONARCHA (1999), NOSELLA (1996), SAVIANI (2004; 2007; 2008; 2011), SILVA (2006), FREITAS (2008), VIEIRA (2008), SCHEIBE (2007), PIMENTA (2000), BISSOLI (2006)
Dissertação Educação – UFPR (2012)	Leticia Jensen de Oliveira Costa	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: das proposições oficiais às propostas curriculares	BISSOLI DA SILVA (2002), FONSECA (2008), CRUZ (2008), SHIROMA (2003), MASSON (2009), SILVA (2003), SCHEIBE (2007), FREITAS (1999), LIBÂNEO (2006), KUENZER E RODRIGUES (2005)
Dissertação Educação – UFES (2011)	Vanessa Oliveira de Azevedo Rocha	O Curso de Pedagogia da UFES: um olhar de egressos sobre a perspectiva da Educação Inclusiva	SILVA (2003), SAVIANI (2004; 2008), AGUIAR ET AL (2006), FREITAS (2002), LIBÂNEO (2006), FRANCO ET AL (2007), RODRIGUES E KUENZER (2007)
Dissertação Educação – Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2012)	Patricia Helena Santos Salles Bernardo	O currículo de Pedagogia e a formação de professores em um Centro Universitário do interior paulista	TANURI (2000), ARANHA (2006), SAVIANI (2008), LIBÂNEO (2006; 2010), AGUIAR (2006), PIMENTA (1999), FRANCO (2003)
Dissertação Educação – UFRJ (2011)	Maria da Conceição Maggioni Poppe	Sentidos de prática em currículo de Curso de Pedagogia	LIBÂNEO E PIMENTA (1999), ROLDÃO (2005), SCHEIBE E AGUIAR (1999), FONSECA (2008)

ANEXO A – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da IES1

MATRIZ CURRICULAR								
DISCIPLINAS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	
Núcleo de Estudos Básicos (NB)	Língua e Linguagem: ato de ler e pesquisar	Língua e Linguagem: ato de escrever	Linguística e Alfabetização	Língua e Linguagem: Ato de Aprender e Aplicar	Língua e Linguagem: Ato de Saber Fazer	Língua e Linguagem: rede de saberes em Contexto Oraís	Língua e Linguagem: Atos discursivos I	
	60	30	60	30	30	30	30	
	Pedagogia Diferencial	Direito Educacional	Avaliação e Planejamento	Pedagogia Diferencial: Cegueira	Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais	Pedagogia Diferencial: Deficiências múltiplas e físicas	Tópicos Especiais em Orientação Educacional e Supervisão Escolar	
	30	30	30	75	30	30	30	
	História das Ideias Pedagógicas	Contextos Sociofilosóficos da Educação	Língua e Linguagem: Ato de aprender a Usar e Refletir	Práxis Educativa: Orientação Educacional	Pedagogia Diferencial: Deficiências mental e altas habilidade	Pedagogia e Práxis Docente: Educação de Jovens e Adultos	Tópicos Especiais nos campos de atuação do Pedagogo	
	30	60	30	75	45	90	45	
	Desenvolvimento Humano	Desenvolvimento Psicológico e Processos Educacionais	Pedagogia Diferencial: Dificuldades de Aprendizagem	Literatura Infanto-juvenil	Pedagogia do Saber Docente: Ensino de Geografia	Pedagogia do Saber Docente do Ensino da Ciência	Práxis Educativa: Avaliação Institucional	
	30	30	30	30	45	45	45	
	Dinâmica da Aprendizagem	Práxis Educativa: Antropologia de Projetos	Recursos Tecnológicos na Educação	Pedagogia do Saber Docente: Ensino de História	Práxis Educativa: Supervisão Escolar	Tópicos Especiais em Administração e Gestão Escolar	Educação a Distância	
	75	60	60	45	75	45	45	
	Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NA)	Filosofia da Criança	Pedagogia e Práxis Docente: Educação Infantil	Fundamentos Legais e Normativos da Educação	Análise de Dados	Pedagogia Empresarial: Processos de Gestão	Criatividade, Inovação e Empreendedorismo	Trabalho de Conclusão de Curso
		30	120	60	45	90	60	45
		Estágio Sup. Cenários e Espaços Educacionais	Práxis Educativa: Movimento e Expressão Corporal	Arte e Educação I	Educação Processo Social	Pedagogia e Práxis Docente: Ensino Médio	Trabalho de Conclusão de Curso	Gerência Financeira do Patrimônio Escolar
		75	60	45	30	90	45	45
		Psd: Identidade e Currículo	Pedagogia Diferencial: Surdez	Pedagogia do Saber Docente: Língua Portuguesa	Estágio Supervisionado: Educação Especial	Seminário Integrador V	Estágio Supervisionado em Supervisão e Gestão Escolar	Estágio Supervisionado: Espaços e Cenário de atuação do Pedagogo
		60	75	45	60	75	90	60
Seminário Integrador		Seminário Integrador II	Pedagogia do Saber Docente: Ensino de Matemática	Seminário Integrador IV	--	Seminário Integrador IV	Seminário Integrador VII	
75		60	45	75	--	75	60	
--	--	Pedagogia e Práxis Docente: Ensino Fundamental	--	--	--	--		
--	--	90	--	--	--	--		
--	--	Seminário Integrador III	--	--	--	--		
--	--	75	--	--	--	--		
CH PARCIAL NB E NA							2625	
Estágios Supervisionados (ES)	1º. PERÍODO – Estágio Sup.: Cenários Espaços Educativos – 75h 2º. PERÍODO – Estágio Supervisionado: Educação Infantil – 45h 3º. PERÍODO – Estágio Supervisionado: Ensino Fundamental - 60h 4º. PERÍODO – Estágio Sup.: Educação Especial – 60h 5º. PERÍODO – Estágio Supervisionado: Ensino Fundamental Ensino Médio - 60h 6º. PERÍODO – Estágio Supervisionado: Educação de Jovens e Adultos - 60h 6º. PERÍODO – Estágio Supervisionado na Formação dos Profissionais da Educação - administração, supervisão e inspeção - 90h 7º. PERÍODO – Estágio Sup.: Cenários de Atuação do Pedagogo – 60h							
	CH PARCIAL							510
Núcleo de Estudos Integradores (NI)	CH PARCIAL						495	
CH GERAL							3.630	

ANEXO B – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da IES2

ESTRUTURA CURRICULAR				
PEDAGOGIA – LICENCIATURA				
1º PERÍODO	Tipo	Carga Horária		
		T	P	AE
ANÁLISE TEXTUAL	OBRIGATÓRIA	36	0	0
ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS E SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	OBRIGATÓRIA	36	0	44
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	OBRIGATÓRIA	36	0	44
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO I	OBRIGATÓRIA	36	0	0
RACIOCÍNIO LÓGICO	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	OBRIGATÓRIA	36	0	0
TOTAL: 07 Disciplinas				
2º PERÍODO	Tipo	Carga Horária		
		T	P	AE
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	OBRIGATÓRIA	36	0	44
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO II	OBRIGATÓRIA	36	0	0
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	OBRIGATÓRIA	36	0	44
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
DIDÁTICA	OBRIGATÓRIA	72	0	44
TOTAL: 05 Disciplinas				
3º PERÍODO	Tipo	Carga Horária		
		T	P	AE
CON., METOD. E PRÁT. DO ENS. NAS CREC. E EDU. INF.	OBRIGATÓRIA	36	36	0
CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DA ARTE	OBRIGATÓRIA	36	36	0
EDUCAÇÃO ESPECIAL	OBRIGATÓRIA	36	0	44
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO III	OBRIGATÓRIA	36	0	0
METODOLOGIA E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMEN.	OBRIGATÓRIA	36	36	0
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	OBRIGATÓRIA	36	0	0
TOTAL: 06 Disciplinas				
4º PERÍODO	Tipo	Carga Horária		
		T	P	AE
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO IV	OBRIGATÓRIA	36	0	22
PRÁT. DE ENS. E ESTAG. SUP. EM DOCÊN. EDU. INFANTIL	OBRIGATÓRIA	36	0	66
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA	ELETIVA	36	0	0
HISTÓRIA DA ARTE REGIONAL	ELETIVA	36	0	0
FUND. DA EDUCAÇÃO DE REMANESCENTES DE QUILOMBOS	ELETIVA	36	0	0
EDUCAÇÃO E SAÚDE EM CONTEXTO HOSPITALAR	ELETIVA	36	0	0
EDUCAÇÃO SEXUALIDADE E GÊNERO	ELETIVA	36	0	0
CONTEÚDO METOD. E PRÁT. DE ENS. DA EDU. FÍSICA	OBRIGATÓRIA	36	36	0
CONTEÚDO MÉTODO. E PRÁT. DE ENSINO DE LING. PORT.	OBRIGATÓRIA	36	36	0
CONTEÚDO METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DA MAT	OBRIGATÓRIA	36	36	0
TOTAL: 10 Disciplinas				
5º PERÍODO	Tipo	Carga Horária		
		T	P	AE
CONTEÚDO, METOD. E PRÁTICA DE ENSINO DE HIST. GEO.	OBRIGATÓRIA	36	36	0
CONT. MET. E PRÁT. DE ENS. DE CIÊN. E ED. AMBIENTAL	OBRIGATÓRIA	36	36	0
EDUCAÇÃO E ECONOMIA POLÍTICA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
FUNDAMENTOS DA EDU. DE JOVENS E ADULTOS E EDU. POP	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PRÁT. DE ENS. E EST. SUP. EM DOC. DO ENS. FUNDAMENTAL	OBRIGATÓRIA	36	0	66
PLANEJAMENTO ESCOLAR	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO V	OBRIGATÓRIA	36	0	22
TOTAL: 07 Disciplinas				
6º PERÍODO	Tipo	Carga Horária		
		T	P	AE
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO VI	OBRIGATÓRIA	36	0	66
POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANIZAÇÃO DA EDU. BÁSICA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PRÁT. DE ENS. E EST. SUP EM DOC. DIS. PED. EDU. PROF.	OBRIGATÓRIA	36	0	66
INFORMÁTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	OBRIGATÓRIA	36	36	0
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TEORIA E PRÁTICA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
AValiação DA APRENDIZAGEM	OBRIGATÓRIA	36	0	0
SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
TOTAL: 07 Disciplinas				
7º PERÍODO	Tipo	Carga Horária		
		T	P	AE
PRÁTICA E ESTÁGIO SUPER. EM GEST. DAS ORG. ESCOL.	OBRIGATÓRIA	36	0	66
TÓPICOS EM LIBRAS: SURDEZ E INCLUSÃO	OBRIGATÓRIA	36	0	0

CURRÍCULO: TEORIA E PRÁTICA	OBRIGATÓRIA	36	36	0
GESTÃO ESCOLAR: TEORIA E PRÁTICA	OBRIGATÓRIA	36	36	0
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO VII	OBRIGATÓRIA	36	0	66
TOTAL: 06 Disciplinas				
8º PERÍODO	Tipo	Carga Horária		
		T	P	AE
MÚLTIPLAS LINGUAGENS EM EDUCAÇÃO	ELETIVA	36	0	0
NUTRIÇÃO	ELETIVA	36	0	0
ORGANIZAÇÃO E POLÍTICA DE SAÚDE	ELETIVA	36	0	0
PEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES	OBRIGATÓRIA	72	0	0
POLÍTICA AMBIENTAL GLOBAL	ELETIVA	36	0	0
PRÁTICA E EST. SUPER. EM GEST. DAS ORG. NÃO ESCOL.	OBRIGATÓRIA	36	0	66
HIGIENE E SAÚDE PÚBLICA	ELETIVA	36	0	0
HISTÓRIA DA CULTURA E DA SOC. NO MUNDO CONTEMP.	ELETIVA	36	0	0
GESTÃO DA QUALIDADE	ELETIVA	36	0	0
GESTÃO DE DESEMPENHO	ELETIVA	36	0	0
GESTÃO DE PROJETO	ELETIVA	36	0	0
GESTÃO E LEGISLAÇÃO AMBIENTAL	ELETIVA	36	0	0
INGLÊS INSTRUMENTAL	ELETIVA	36	0	0
INIVACÃO TECNOLÓGICA	ELETIVA	36	0	0
JOGOS DE EMPRESA	ELETIVA	36	0	0
LITERATURA INFANTO JUVENIL	ELETIVA	36	0	0
MARKETING PARA O TERCEIRO SETOR	ELETIVA	36	0	0
HISTÓRIA DO PENSAMENTO ECONÔMICO I	ELETIVA	36	0	0
HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS E AFRO-DESCENDENTES	ELETIVA	36	0	0
HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	ELETIVA	36	0	0
EDUCAÇÃO E LUDICIDADE	ELETIVA	36	0	0
EDUCAÇÃO E SAÚDE AMBIENTAL	ELETIVA	36	0	0
ESTÉTICA E HISTÓRIA DA ARTE CONTEMPORÂNEA	ELETIVA	36	0	0
ÉTICA E LEGISLAÇÃO PARA AUDIOVISUAL	ELETIVA	36	0	0
ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL	ELETIVA	36	0	0
FILOSOFIA E ÉTICA	ELETIVA	36	0	0
FORMAÇÃO HISTÓRICA BRASILEIRA	ELETIVA	36	0	0
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	OBRIGATÓRIA	36	0	44
COMPETÊNCIAS GERENCIAIS	ELETIVA	36	0	0
COMUNICAÇÃO NAS EMPRESAS	ELETIVA	36	0	0
CORPOREIDADE E MOTRICIDADE	ELETIVA	36	0	0
CULTURA EMPREENDEDORA	ELETIVA	36	0	0
DIREITO AMBIENTAL	ELETIVA	36	0	0
DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	ELETIVA	36	0	0
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	ELETIVA	36	0	0
POPRIEDADE INTELECTUAL, DIREITO E ÉTICA	ELETIVA	36	0	0
PSICOLOGIA DA COMUNICAÇÃO	ELETIVA	36	0	0
PSICOLOGIA INSTITUCIONAL	OBRIGATÓRIA	36	0	0
QUALIDADE E PRODUTIVIDADE	ELETIVA	36	0	0
SUSTENTABILIDADE	OBRIGATÓRIA	36	0	0
TCC EM PEDAGOGIA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
TÉCNICAS DE NEGOCIAÇÃO	ELETIVA	36	0	0
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	ELETIVA	36	0	0
TENDÊNCIAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	ELETIVA	36	0	0
TOTAL: 44 disciplinas				
TOTAL DE HORAS OBRIGATÓRIAS	3.046	T	P	E
		1.836	396	814
OPTATIVAS		0	0	0
ELETIVAS	108			
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	110			
ESTÁGIO FORA DA MATRIZ	0			
TOTAL DE HORAS MÍNIMAS + ELETIVAS + ATIVIDADES COMPLEMENTARES + ESTÁGIO FORA DA MATRIZ	3.264			

ANEXO C – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da IES3

<u>1º PERÍODO</u>	C/H
Língua Portuguesa	60h
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	60h
Arte e Educação	80h
História da Educação e do Pensamento Pedagógico	80h
Psicomotricidade	80h
Prática Pedagógica I	40h
<u>2º PERÍODO</u>	C/H
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	60h
Filosofia	60h
Metodologia Científica	40h
Educação Infantil: Fundamentos e Ação Pedagógica	80h
Educação Inclusiva: Portadores de Necessidades Educativas Especiais.	80h
Linguagens Artísticas	40h
Prática Pedagógica II	40h
<u>3º PERÍODO</u>	C/H
Didática	60h
Sociologia	60h
Psicologia da Educação	80h
Filosofia da Educação e Ética Profissional	80h
Educação Infantil: Fundamentos e Ação Pedagógica	80h
Prática Pedagógica III	40h
<u>4º PERÍODO</u>	C/H
Antropologia	60h
Libras	40h
Aprendizagem Escolar: Fundamentos Psicopedagógicos	60h
Psicologia da Educação	80h
Alfabetização e Letramento: Fundamentos e Ação Pedagógica	80h
Didática	40h
Prática Pedagógica IV	40h
<u>5º PERÍODO</u>	C/H
Tópicos Especiais	40h
Políticas Educacionais Brasileiras	40h
Projeto Político Pedagógico	40h
Alfabetização e Letramento: Fundamentos e Ação Pedagógica	40h
Laboratório de Alfabetização	40
Didática	40h
Educação e Tecnologias	80h
Aprendizagem Escolar: Fundamentos Psicopedagógicos	40h
Prática Pedagógica V	40h
<u>6º PERÍODO</u>	C/H
Didática	40h
Língua Portuguesa: Fundamentos e Ação Pedagógica	80h
Ciências Naturais e Ambiente: Fundamentos e Ação Pedagógica	80h
Ciências Humanas: Fundamentos e Ação Pedagógica	80h
Matemática: Fundamentos e Ação Pedagógica	80h
Prática Pedagógica VI	40h
<u>7º PERÍODO</u>	C/H
Língua Portuguesa: Fundamentos e Ação Pedagógica	40h
Ciências Humanas: Fundamentos e Ação Pedagógica	40h
Ciências Naturais e Ambiente: Fundamentos e Ação Pedagógica	40h
Matemática: Fundamentos e Ação Pedagógica	40h
Organização e Gestão Educacional	80h
Princípios e Métodos de Supervisão	80h
Tópicos Especiais	40h
Prática Pedagógica VII	40h
<u>8º PERÍODO</u>	C/H
Educação Inclusiva: Jovens e Adultos	80h
Ensino Médio: Fundamentos e Ação Pedagógica	80h

Organização e Gestão Educacional	40h
Princípios e Métodos de Supervisão	40h
Pedagogia Empresarial	80h
Tópicos Especiais	40h
Prática Pedagógica	40h
Estágio Curricular Supervisionado	400h
Atividades Teórico-práticas	240h

ANEXO D – Resolução CNE/CP nº 1/2006**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006^(*)**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006.

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, 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.

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

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

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.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

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.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - 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;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre 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 organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro,

particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;

b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;

c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;

d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência 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, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES
Presidente do Conselho Nacional de Educação