



**UNIVALI**

MARCIA APARECIDA BALDINI

**DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA – 2006  
– CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A  
PRÁTICA DOCENTE**

ITAJAÍ (SC)  
2009

**UNIVALI**  
**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ**  
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura - PropPEC  
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*  
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

MARCIA APARECIDA BALDINI

**DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA – 2006 –  
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A PRÁTICA  
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao colegiado do PMAE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação – área de concentração: Educação (Eixo Temático de Pesquisa - Políticas Públicas e Práticas Educativas; linha de pesquisa – Políticas Públicas para a Educação Básica e Superior. Vinculado ao Grupo de pesquisa: Políticas Públicas de Currículo e Avaliação).

**Orientador:** Prof<sup>a</sup> Dra. Verônica Gesser.

ITAJAÍ (SC)  
2009

B193d Baldini, Marcia Aparecida, 1974-

Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia - 2006  
[manuscrito] : contribuições para a formação acadêmica e a  
prática docente / Márcia Aparecida Baldini. – 2009.  
157 f. : il. ; 30 cm

Cópia de computador (Printout(s)).

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Pró-  
reitoria de Pesquisa. Pós-graduação, Extensão e Cultura, 2009.  
“Orientadora: Profª. Dra. Verônica Gesser”.

Bibliografia: f. [128]-134.

1. Professores - Formação. 2. Educação – Estudo e ensino. 3.  
Formação profissional. 4. Currículos. 5. Ensino superior. I.  
Universidade do Vale do Itajaí. II. Título.

CDU: 371.214

Cristina M. V. Porciúncula – CRB 14/966

**UNIVALI**  
**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ**  
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura - ProPPEC  
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação  
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**MARCIA APARECIDA BALDINI**

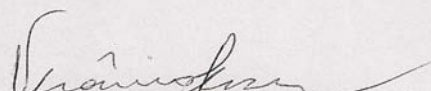
**DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA – 2006 –  
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A PRÁTICA  
DOCENTE**

Dissertação avaliada e aprovada pela  
Comissão Examinadora e referendada pelo  
Colegiado do PMAE como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Educação.

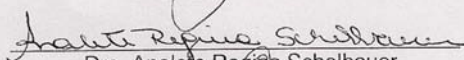
Itajaí (SC), 23 de outubro de 2009.

Membros da Comissão:

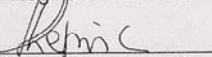
Orientadora:

  
Dra. Verônica Gesser

Membro Externo:

  
Dra. Analete Regina Schelbauer

Membro representante do Colegiado:

  
Dra. Regina Célia Linhares Hostins

*Dedico às pessoas mais importantes em minha vida: meus irmãos Marcio, Mirian e Danilo. Meu pai Antonio e minha mãe Maria pela confiança que sempre depositaram em mim. Minha filha Bruna Carlyne pelo carinho e incentivo. A Deus pela vida e inspiração de todos os dias.*

## AGRADECIMENTOS

- Agradeço a todas as pessoas que de uma maneira especial estiveram presentes nesta fase que está se encerrando em minha vida.
- A minha orientadora Dra. Verônica Gesser, pela amizade, confiança e por estar sempre me incentivando e trazendo reflexões profundas sobre a Educação e a Pesquisa.
- Às professoras Dra. Regina Célia Linhares Hostins, Dra. Anaete Regina Schelbauer, Dra. Valeria Ferreira da Silva, que estiveram presentes na banca e pelas contribuições valiosas para a finalização deste trabalho.
- A todos os meus amigos da turma 2008 do Mestrado, que, apesar da breve convivência, deixaram boas lembranças e um grande aprendizado.
- A meu grande amigo Glauco Behrens, pela sua cumplicidade, amizade e atenção nestes dois anos de Mestrado.
- A minha amiga Nair pelo incentivo e amizade.
- A minha tia Clarice, por todas as vezes que me incentivou para nunca desistir, e mostrou que existe sempre um caminho possível.
- A meus irmãos Marcio Antonio e Danilo Fernando que mesmo de muito longe sempre torceram por mim.
- A minha irmã Mirian Paula e meu cunhado Paulo Alexandre pelo incentivo, preocupação e por todas as vezes que cuidaram de minha filha enquanto estive ausente.
- A meu pai Antônio Baldini e minha mãe Maria Brígida Baldini, pelo apoio e incentivo. Por me mostrarem que a vida continua, mesmo quando temos que aprender a superar certos obstáculos.
- A minha filha Bruna Carlyne, pela compreensão, carinho e incentivo que foram decisivos para eu seguir adiante.
- A Deus, força maior de amor e perseverança.

**RESUMO:** As Diretrizes Curriculares – 2006 do curso de Pedagogia, homologada em 15/05/2006, deliberam sobre a formação do professor e conceitua a docência como eixo central. O Parecer dá a ela uma caracterização ampliada. Ao definir a formação do pedagogo para atuar nas dimensões da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, na modalidade Normal, no âmbito da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e, ainda, na dimensão da gestão educacional, baliza a formação do pedagogo como a de um “superprofissional”. O objetivo desta pesquisa foi identificar nas Diretrizes Curriculares (2006) do curso de Pedagogia, contribuições para a organização de um currículo que diminua o distanciamento entre a formação teórica e a formação para a prática docente. A investigação deu-se por abordagem qualitativa, desenvolvida através da análise documental e de conteúdos dos questionários e dos Projetos Político Pedagógico das Instituições. Este estudo esteve vinculado à linha de pesquisa Políticas para a Educação Básica e Superior. Foram investigados três cursos de Pedagogia da cidade de Cascavel/PR, dos quais um público e dois privados. Constituíram-se como sujeitos os Coordenadores de Cursos e os Professores Formadores. A coleta dos dados ocorreu de outubro de 2008 a maio de 2009. Este estudo foi embasado nos pesquisadores: Aguiar (2006), Brzezinski (1998), Campos (2007), Franco (2006), Freitas (1999), Libâneo (2006), Marques (2000), Pimenta (1996), Pinto (2006), Saviani (2008), Scheibe (2007), Tardif (2002), entre outros. As diretrizes trouxeram avanços quando apontaram para a superação da fragmentação entre a formação teórica e prática, propondo para o Curso de Pedagogia um currículo integrado entre o contexto da formação acadêmica e formação da prática docente. Dos três Cursos de Pedagogia pesquisados, todos passaram por adequações já no ano de 2006, porém, dois deles se organizaram para atender aos objetivos das Diretrizes Curriculares, enquanto que o terceiro curso acabou se distanciando do proposto. Nos depoimentos dos sujeitos ficou evidente que as diretrizes provocaram reflexos consideráveis na formação do Professor e ocasionaram um expressivo progresso para o seu currículo quando sinalizaram para uma aproximação entre teoria/prática, pensar/fazer e planejar/executar. Apesar das mudanças ocorridas, as Instituições continuam tendo dificuldades em romper com o distanciamento entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos da prática. É necessário que os cursos de Pedagogia organizem suas matrizes curriculares para a compreensão destes conhecimentos e suas múltiplas relações sociais, políticas, econômicas e culturais. O futuro professor só terá um bom desempenho na profissão se tiver domínio dos conteúdos teóricos e souber usá-los na complexidade da prática docente. Deve haver um entendimento do que ensinar? Do como ensinar? Pra quem ensinar? O pensar e o agir devem estar interligados. Faz-se urgente e necessário repensar encaminhamentos para a docência universitária, para que esta assuma efetivamente sua função na formação de professores. Uma formação que aproxime o contexto acadêmico com a prática docente irá proporcionar avanços significativos para uma reflexão crítica e efetiva da sociedade.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia, Formação Docente, Diretrizes Curriculares, Currículo.

**ABSTRACT:** The 2006 Curriculum Directives for the course of Education ratified in, 05/15/2006 deliberate on a teacher formation and conceptualize teaching as central axle. This gives teaching such a wider characterization. Defining the educationalist's formation to act in children's education, in the first years of "Ensino Fundamental" (Elementary School), in the educational subjects in regular "Ensino Médio" (High School), in the dimension of production and dissemination of technological and scientific knowledge on the educational field and, still, on the dimension of school management, delimits the educationalist's formation as a "super professional". The objective of this research was identifying in the 2006 Curriculum Directives for the course of education possible contribution for organizing a curriculum that approximates theoretical and practical formation. The investigation was given by a qualitative approach, developed after a study directed to an analysis of the schools political pedagogical project, document and individuals' testimonies. This study was linked to politics to Basic and Superior education politics research line. Three different courses of Education in the city of Cascavel/PR were investigated, one public and two private. The heard individuals were the coordinators of the courses and some professors of the institutions. The collection of data happened from October 2008 to May 2009. For this study it was resorted to some researchers: Aguiar (2006), Brzezinski (1998), Campos (2007), Franco (2006), Freitas (1999), Libâneo (2006), Marques (2000), Pimenta (1996), Pinto (2006), Saviani (2008), Scheibe (2007) e Tardif (2002). The directives brought much advancement since they aimed to overcoming fragmentation between theoretical and practical formation, proposing to the course of Education a curriculum that combines the academic and practical formation of the teacher. The three investigated courses were adapted in the year 2006, but two of them were organized to act according to the Curriculum directives, whereas the other distanced from the proposed. According to the testimonies, it was evident that the directives caused considerable reflexes on the teacher formation and brought about an expressive progress to the course and to their curriculum when signal an approach between theory/practice, think/do and plan/apply. In spite of the changes, the courses continue having difficulties to break the distance between theoretical and practical knowledge. It is necessary that the courses organize their curriculum matrixes in order to understanding on theory related to practice and its multiple social, political, economic and cultural relations. The future teacher will only have a good performance if this person dominates theory and knows how to use it in the complexity of teaching practice. That is, should be an understanding on how, what and whom to teach? Thinking and acting must be interconnected. It is urgent and necessary rethinking reference to university teaching, for this to assume effectively its function on teacher formation. A formation that is able to approach academic formation with practice is going to provide reflection and criticism from society.

**Keywords:** Course of Education, Teacher formation, Curriculum directives, Curriculum.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2 CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>25</b>
2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA .....	25
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	26
2.2.1 Caracterização das Instituições de Ensino Superior estudadas .....	26
2.2.2 Sujeitos Participantes da Pesquisa.....	28
2.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	31
2.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	32
2.5 MATRIZ DE ANÁLISE.....	35
<b>3 HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: DE 1939 A 2009. ....</b>	<b>36</b>
3.1 CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: TRAJETÓRIA DE CONTRADIÇÕES.....	36
3.2 DÉCADA DE 1980: RESSIGNIFICAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	40
3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA E A LDB - LEI 9.394/96 .....	42
3.4 OS MOVIMENTOS DAS ENTIDADES E EDUCADORES: PRÉ-DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA. ....	46
3.5 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS/2006: CRIAÇÃO E APROVAÇÃO ....	53
3.6 CONTEXTOS DE INFLUÊNCIAS DAS POLITICAS E MOVIMENTOS REPRESENTATIVOS NA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES.....	56
3.6.1 O contexto da Influência e Definições para a Prática das DCN's.....	59
3.7 A DIFICULDADE NA FORMAÇÃO ACADEMICA: TEORIA / PRÁTICA X PRÁTICA / TEORIA.....	62
3.7.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais e o entrelaçamento da formação teórica com a formação prática.....	63
<b>4 PERFIL DO PEDAGOGO A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA – 2006.....</b>	<b>66</b>
4.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E O NOVO PERFIL DE FORMAÇÃO .....	66
4.1.1 Base Comum Nacional: e o conceito de Docência. ....	70
4.1.2 Identidade Profissional: especialista ou generalista. ....	73
4.1.3 Diretrizes Curriculares a formação generalista do professor.....	77
4.2 COMPREENSÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	79

4.2.1 Caracterização do currículo dos cursos.....	83
4.2.2 Estrutura curricular do curso de Pedagogia .....	93
4.3 FORMAÇÃO ACADÊMICA: PROXIMIDADES OU DISTANCIAMENTO COM A PRÁTICA DOCENTE. ....	95
4.3.1 Formação Acadêmica X integração da teoria e prática.....	100
4.3.2 Disciplinas que trabalham a prática docente.....	104
4.3.3 Currículo e formação de professor.....	109
4.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS/2006: ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	112
4.4.1 Professores formadores: Percepção das Diretrizes Curriculares - 2006.....	115
4.4.2 Avanços e Limites na formação docente.....	117
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>150</b>

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- ANPAE** - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANDES/SN** - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ABT**- Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
- BM** - Banco Mundial.
- CEEDS** - Centro de Educação e Sociedade.
- CEEP**- Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia
- CEE** - Conselho Estadual de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CBE** – Conferencia Brasileira de Educação
- CONARCFE** - Comissão pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.
- DCN**- Diretrizes Curriculares Nacionais
- FORUMDIR**- Fórum de Diretores de Faculdade de Educação.
- GT**- Grupo de Trabalho
- IES** - Instituição de Ensino Superior
- ISE** - Instituto Superior de Educação.
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- OEI** - Organização dos Estados Ibero-Americanos.
- OEA**- Organização dos Estados Americanos.
- PISA**- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PP**- Projeto Pedagógico.
- PPP**- Projeto Político Pedagógico.

**SESuMEC**- Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação

**TCC**- Trabalho de Conclusão de Curso

**UFPE**- Universidade Federal de Pernambuco

**UFAL** - Universidade Federal de Alagoas

**UFU**- Universidade Federal de Uberlândia

**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais

**UFSC**- Universidade Federal de Santa Catarina

**UFRGS** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**UNICAMP**- Universidade Estadual de Campinas

**UNESCO**- Organização das Nações Unidas para Educação Ciências e Cultura.

**USPE** - Universidade de São Paulo

**UNESP**- Universidade Estadual Paulista

**UNIVALI** - Universidade do Vale do Itajaí

**PUC**- Pontifícia Universidade Católica.

**PR**- Estado do Paraná

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA I – Matriz de Análise.....</b>	<b>64</b>
--	-----------

## **LISTA DE QUADROS**

**QUADRO I** – Caracterização dos Coordenadores de curso pesquisados por instituição...25

**QUADRO II** – Caracterização dos Professores Formadores pesquisados por instituição...26

## LISTA DE APÊNDICES

<b>APÊNDICE A</b> - Questionário realizado com os Professores Formadores do curso de Pedagogia.....	135
<b>APÊNDICE B</b> - Questionário realizado com os Coordenadores de Curso.....	137
<b>APÊNDICE C</b> - Quadro com síntese dos Projetos Políticos Pedagógicos das três instituições.....	140
<b>APÊNDICE D</b> – Quadro com os dados dos questionários realizados com os Professores Formadores e Coordenadores de curso.....	142

## **LISTA DE ANEXOS**

<b>ANEXO A</b> – Matriz Curricular da IES 1.....	151
<b>ANEXO B</b> – Matriz Curricular da IES 2.....	152
<b>ANEXO C</b> – Matriz Curricular da IES 3.....	155



## INTRODUÇÃO

Resolução do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Nº 1, homologada em 15/05/2006, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's para o curso de Pedagogia. A aprovação deste documento foi um grande marco para esse curso, ao mesmo tempo em que lhe deu um novo direcionamento, passou a ter como eixo central a formação de professores e a docência como base comum.

A concepção de docência nas Diretrizes Curriculares assume uma caracterização um tanto ampliada. Ao deliberar a formação do pedagogo para atuar nas dimensões da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio na Modalidade Normal, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e, ainda, na dimensão da gestão educacional, baliza a formação do pedagogo como a de um “superprofissional”.

A docência é definida nas DCN's (BRASIL, 2006, p. 19) 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, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (grifos meus).

A ampliação que essa resolução atribui ao currículo do curso de Pedagogia provoca reflexos consideráveis na formação do professor. Ocasiona um expressivo progresso para o curso de Pedagogia e para seu currículo quando sinaliza para a superação da fragmentação da teoria/prática, do pensar/fazer e do planejar/executar. Expande consideravelmente, portanto, os papéis a serem exercidos pelo professor.

No cenário atual da educação brasileira, a formação e o desempenho do professor vêm sendo apontados como um dos caminhos, de um lado, para superar o baixo índice de qualidade na aprendizagem dos alunos, e, de outro, para elevar o índice de qualidade na Educação Básica. Nesse sentido, a formação do professor para atuar na docência tornou-se uma das principais metas das políticas públicas, e, em decorrência destas a implantação das novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

Resultado de vários debates e depois de passados dez anos da aprovação da Lei nº 9394/96, as DCN's foram aprovadas, contendo ainda, muitas contradições e interesses diversos, que não foram contemplados. Entre os grupos que divergiram sobre as Diretrizes,

podemos destacar três movimentos que tiveram maior expressão na luta pela definição do curso de Pedagogia. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e suas entidades representativas que defendiam a docência como base comum da formação de todo pedagogo, o movimento Manifesto dos Educadores, liderado por alguns pesquisadores, entre eles José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, os quais apontavam que o curso de Pedagogia não se resumia na docência, antes, constituía-se em uma ciência da educação, e o Conselho Nacional de Educação – CNE, que representava os interesses da Secretaria de Educação Superior – SESu, do Ministério da Educação.

Desde dezembro de 1997, quando foi instituída a primeira Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia, pela SESu/MEC, até a sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação em 13 de dezembro de 2005, o tema discutido amplamente foi a real função do curso de Pedagogia e sua identidade como curso de formação de professores. A elaboração das Diretrizes foi marcada por muitas contradições, interesses e influências ideológicas ligadas a organismos internacionais, que visavam produzir um novo perfil profissional do professor, de acordo com as regras impostas pelo mercado de trabalho e pelo setor produtivo. As Diretrizes são resultado de uma política de ressignificação da formação docente, que amplia visivelmente as atribuições do professor; este passa a ser habilitado para exercer a docência, a gestão e a pesquisa.

As mudanças da sociedade contemporânea nos âmbitos políticos, social, cultural e econômico têm exigido uma constante reflexão sobre a formação e a função do professor. As discussões sobre a formação acadêmica do professor para atuar na Educação Básica e a qualidade do ensino tornaram-se pauta nas discussões da comunidade acadêmica, por pesquisadores e pelas políticas públicas. A definição da formação deste profissional é extremamente importante, pois a ela está vinculada a formação das futuras gerações de brasileiros que, por meio da escola, buscam o conhecimento científico.

Nesse contexto, a formação do professor tem uma influência significativa na ação docente, nas questões que envolvem o sucesso do ensino e da aprendizagem do educando. O processo educativo compõe-se dialeticamente de um envolvimento constante entre o educador e o educando, e a integração dessa relação implica no êxito do ensinar e do aprender. Toda a trajetória do sucesso do processo ensino-aprendizagem passa antes por uma preparação do docente, em que a formação acadêmica configura-se uma das principais responsáveis para que o processo ocorra de maneira eficiente e contribua para a efetivação da prática educativa.

Obviamente, a formação e o papel do professor não estão descolados de um contexto educacional e social maior. A educação faz parte do movimento social, político, econômico e

cultural brasileiro. Diz respeito à vida e à luta de sujeitos históricos, que, pelo direito que têm de acessar e se apropriar dos conhecimentos produzidos ao longo do tempo, vêm na escola muitas vezes, talvez a única possibilidade de fazê-lo. É desse mesmo modo que entendo a instância educativa e formadora que é a escola: o local de apropriação do conhecimento sistematizado que pode instrumentalizar o ser humano na compreensão e na luta por melhores condições de existência e, com isso, buscar alternativas para que se superem as desigualdades sociais, ainda que no modo de produção capitalista, o qual orienta nossa sociedade.

Baseada nessa compreensão, creio que os diferentes momentos de efetivação de políticas de formação afetam a função desempenhada pelo pedagogo na prática da docência, em razão do modo como este é entendido por essas políticas e como se entende profissionalmente nesses momentos da história.

Embora as Diretrizes que dão embasamento ao currículo do curso de Pedagogia tenham sido elaboradas e aprovadas, ainda permanecem muitas dúvidas em relação a sua efetivação na formação de educadores. O curso de Pedagogia atravessou em seu percurso momentos conflitantes e de profundas incertezas. Vários foram os problemas que acarretaram diferentes significados para esse curso e geraram modificações constantes na sua estrutura, no que se refere à formação para a docência. Esse fato ocasionou uma crise de identidade para o pedagogo e para a sua atuação na docência. Nesse sentido, as DCN's do curso de Pedagogia passaram a figurar como tema dos mais polêmicos a serem regulamentados. E, no decorrer de sua aprovação e implantação, a partir do ano de 2006, muitas questões em relação à formação para a prática da docência não ficaram devidamente esclarecidas. Pergunta-se, então, até que ponto as DCN's vêm contribuir para uma formação que aproxime a formação acadêmica e o fazer na sala de aula?

O meu percurso profissional na Educação Básica e a minha formação acadêmica no curso de Pedagogia, com habilitação em magistério do Ensino Fundamental/Séries Iniciais auxiliaram-me a ampliar o entendimento da complexidade do trabalho e da formação pedagógica do pedagogo. Proporcionaram-me muitas reflexões e perguntas, que ainda não foram respondidas, sobre a formação que vem sendo ofertada ao pedagogo para atuar na docência da Educação Básica. O vínculo à linha de pesquisa “Políticas Públicas para a Educação Básica e Superior” deu-se por entendê-la como própria para desenvolver a investigação a que me propus no campo da formação do pedagogo. Tomo como objeto de estudo as DCN's 2006, e sua contribuição para a formação acadêmica e a prática docente. Uma vez que considero o processo escolar composto pelo fazer de muitos profissionais, os quais devem reunir esforços para que o objetivo final da educação formal seja alcançado, ou

seja, o de proporcionar uma ampla formação – educacional, social e humana – para o alunado. Entendo como fundamental a orientação política educacional com vistas à preparação acadêmica do pedagogo para alcançar tal objetivo, pois é a partir dela que as concepções de homem, sociedade, educação, ensino e aprendizagem vão se configurar nas atividades de ensino, e de discussões teórico-metodológicas que os pedagogos desenvolvem.

Entretanto, após tantos anos decorridos na história da educação, convivemos ainda com uma dicotomia em que prevalece um distanciamento entre a formação acadêmica e o trabalho docente. O curso de Pedagogia traz em sua trajetória um caminho de lutas, conquistas e retrocessos que influenciou e influencia diretamente na prática educativa, pois os alunos de Pedagogia de hoje poderão ser os professores que futuramente atuarão nas escolas com a Educação Básica. Daí a importância de se pesquisar por que, apesar das lutas e das mudanças, muitos acadêmicos de Pedagogia terminam seus cursos e chegam às salas de aula não conseguindo estabelecer, a contento, as necessárias relações entre aquilo que aprenderam (ou deveriam ter aprendido) e aquilo que tem de ensinar como docentes.

Ao nível da formação acadêmica do professor corresponde o bom desempenho da prática educativa. Mais do que teorias pedagógicas em si, o entendimento destas na relação com a prática docente na sala de aula é que se constitui preponderante para o sucesso da aprendizagem do educando. De acordo com Pimenta (2006, p. 105),

O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos curso de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer [...] enquanto *formação teórica* (onde a unidade teórica e prática é fundamental) para a práxis transformadora.

Percebe-se que o aligeiramento dos cursos de formação para a atuação na Educação Básica e a dicotomia presente entre a prática, a teoria e a diversidade de contextos educativos trazem sérias implicações para a formação do docente. O leque de situações diversificadas com que o professor depara-se ao sair da graduação e entrar na sala de aula, leva-o a cometer alguns equívocos, deixando algumas indagações sobre sua a formação, as quais, penso, não foram ainda respondidas. O que se constitui essencial, fundamental, ensinar nos cursos de Pedagogia, tendo como meta a superação do distanciamento histórico entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos?

Em decorrência, outros questionamentos apresentam-se em relação às DCN's que dão sustentação ao curso de Pedagogia, quais sejam: as Diretrizes têm contribuído de maneira

significativa para reduzir o distanciamento persistente entre a formação acadêmica e a prática docente? Por que, apesar de tantas mudanças na formação acadêmica, ainda persiste uma grande dicotomia entre o que é ensinado nas universidades, o que se aprende ali, o que se diz ensinar, e a prática ocorrida em sala de aula? A formação acadêmica possibilitou ao pedagogo assumir que posturas frente à docência na Educação Básica? O conhecimento recebido no curso de graduação permite-lhe atuar fundamentadamente nas áreas específicas do conhecimento, no exercício da docência?

Entende-se que o êxito da prática educativa depende de fatores curriculares que fundamentem os fins da educação, para que realmente seja alcançada a aprendizagem esperada do educando, a partir da formação acadêmica e da prática docente. Assim, o currículo atual dos cursos de Pedagogia é claro e preciso, direcionando o que deve ser ensinado e o que deve ser apropriado pelo acadêmico? Parte-se do pressuposto de que um ensino de qualidade começa com um currículo que prevê as necessidades básicas, em termos de conteúdo, e um modo de ensinar de maneira crítica e precisa. Esse currículo deve preparar para uma prática efetiva e consolidar os objetivos da formação pedagógica como ciência e prática de uma educação contextualizada sócio-historicamente.

O currículo de formação de professores da Pedagogia deve assegurar as dimensões do conhecimento epistemológico, político e dos saberes da prática pedagógica atual. No entanto, as transformações da prática educativa, que visem ao sucesso e ao aprendizado do acadêmico, e, conseqüentemente, do aluno do Ensino Básico, só poderão ocorrer se, precisamente, no currículo do curso de Pedagogia, teoria e prática mostrarem-se articuladas e dialogando dialeticamente. Libâneo e Pimenta (2006, p. 29) explicam:

A Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. [...] A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

Assim, torna-se necessário refletir acerca da formação acadêmica oferecida aos futuros professores, na universidade, sobre as práticas educativas e as tarefas do ensinar e do aprender ali ministradas. Pois, esse nível de formação, o universitário, tem que dar conta de ofertar os saberes específicos, os da profissão, os conhecimentos gerais e levar o acadêmico a pensá-los no contexto educativo e social, em toda sua complexidade.

O professor, para assumir de forma efetiva seu papel de agente transformador, há que desenvolver sua capacidade de autonomia. O que significa ser reflexivo e construtor de uma

atitude consciente e responsável, e, para isso, a formação acadêmica constitui-se de extrema e fundamental importância. Segundo Tardif (2002, p. 288) “A formação inicial visa a habilitar os alunos - os futuros professores - à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’ ”.

Para que o professor conduza o trabalho pedagógico com eficácia, é necessário que passe por uma sólida formação acadêmica; que lhe permita ter acesso às questões teóricas e práticas do ensino. Porém, o que se percebe no meio acadêmico é um descompasso entre a teoria ensinada na universidade e a prática exercida na sala de aula. A realidade mostra existir, ainda, um distanciamento entre as teorias pedagógicas ensinadas/aprendidas na universidade e o que ocorre na prática da docência.

Esse fato demonstra que não se tem considerado estudos como o de Marques (2000), por exemplo, em que o autor salienta a importância de ser assegurado o conhecimento específico e pedagógico nos cursos de licenciatura em Pedagogia. Para Marques (2000, p. 27), “É necessário que se garanta o domínio do conhecimento específico e adequado a cada licenciatura e a cada nível do ensino, que se assegure o domínio do conhecimento pedagógico, bem como se garanta a integração entre eles”.

Na minha concepção, os conhecimentos de base teórica são fundamentais para a formação do pedagogo; os conhecimentos epistemológicos são básicos para que a prática docente aconteça de forma efetiva e suceda de maneira concreta. Nenhum profissional ensina, de fato, um conhecimento de que não tenha domínio. Sendo assim, o currículo acadêmico se estabelece como fundamental para respaldar a atuação futura na prática docente.

Diante disso, entende-se que algumas questões devem ser repensadas no contexto da prática acadêmica dos professores formadores, onde se inserem os futuros profissionais que atuarão na educação. As universidades têm o papel de desenvolver pesquisas sobre a formação dos novos profissionais, assim como suas ações devem contribuir para que essa formação supere a fragmentação dos conhecimentos e vise à reconstrução/revisão de paradigmas não condizentes com as atuais necessidades que, mais que pedagógicas, são sociais

A Pedagogia, como ciência da educação, tem por objetivos estudar e refletir sistematicamente sobre os fenômenos educativos e sobre as práticas educativas em suas dimensões históricas, os quais perpassam o exercício para a docência, tornando a prática educativa, ponto de partida e de chegada para a formação docente, haja vista que as escolas demandam professores que dominem o processo de trabalho: o trabalho docente.

Desse modo, este estudo teve como foco de pesquisa discutir se houve contribuição (ou não) das DCN's 2006 do curso de Pedagogia para a formação que vem sendo ofertada aos acadêmicos, futuros professores. Se houve, como se dá e quais os desdobramentos teóricos e metodológicos dessa formação? Que implicações decorrem desse processo para romper com o paradigma do distanciamento entre a formação acadêmica e a formação para a prática docente, especialmente, visando à busca de um melhor nível na qualidade de ensino e de aprendizagem?

Como objetivo desta pesquisa, pretendeu-se identificar nas Diretrizes Curriculares (2006) do curso de Pedagogia contribuições para a organização de um currículo que diminua o distanciamento entre a formação teórica e a formação para a prática.

A intenção é de que este estudo possa auxiliar na reflexão sobre as contribuições das Diretrizes Curriculares - 2006 do curso de pedagogia para a formação docente; rever conceitos e práticas vivenciados durante a formação inicial; promover e ampliar a discussão/estudo da problemática no espaço de atuação profissional do pedagogo, no contexto universitário, acadêmico e da prática profissional. Além disso, colaborar na socialização daquilo que se constitui como relevante ensinar nos cursos de formação de professores, seja para os professores ou para as instituições formadoras de professores.

Esta investigação esteve respaldada em autores que fizeram parte do contexto histórico de luta pelo curso de Pedagogia, bem como da aprovação de suas Diretrizes Curriculares. Entre eles, destaco Aguiar (2006), Brzezinski (1998), Campos (2007), Franco (2006), Freitas (1999), Libâneo (2006), Marques (2000), Pimenta (1996), Pinto (2006), Saviani (2008), Scheibe (2007) e Tardif (2002).

A realização da investigação deu-se por uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo pautado na análise documental e nos conteúdos dos depoimentos constantes em questionários. Optou-se por investigar três Instituições de Ensino Superior da cidade de Cascavel/PR, das quais uma é pública e duas privadas. Os sujeitos desta pesquisa foram coordenadores dos cursos de Pedagogia e professores formadores das instituições supracitadas. A coleta dos dados ocorreu de outubro de 2008 a maio de 2009.

Os escritos desta pesquisa foram organizados da seguinte forma: o **capítulo I** é composto pela introdução, na qual apresento de forma sucinta o que será contemplado no restante do trabalho e uma breve fundamentação teórica a respeito da temática do estudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – 2006 e o distanciamento entre a formação acadêmica e a prática docente. O **capítulo II** apresento a metodologia utilizada neste estudo, ou seja, o caminho percorrido metodologicamente, as técnicas utilizadas para a

coleta dos dados, os sujeitos envolvidos e o contexto das três instituições pesquisadas e os procedimentos de análise dos dados. No **capítulo III**, faço uma caracterização do histórico do curso de Pedagogia no Brasil e uma análise da implantação e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – 2006, bem como do distanciamento histórico entre teoria e prática. No **capítulo IV**, apresento o estudo realizado nos três cursos de Pedagogia da cidade de Cascavel/PR, como se deu a implantação e a organização dos Projetos Políticos Pedagógicos para atender à orientação das DCN's 2006, a análise dos depoimentos dos sujeitos, com vistas a responder ao objeto desta pesquisa, as contribuições das Diretrizes no sentido de romper com a fragmentação dos conhecimentos teóricos e práticos na formação acadêmica. No **capítulo V**, e último, apresento as reflexões e as considerações finais acerca da pesquisa realizada, bem como os problemas levantados e possíveis encaminhamentos.



## CAPÍTULO II

### 2 CAMINHO METODOLÓGICO

#### 2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como finalidade a investigação das possíveis contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação profissional do professor. Partiu-se do objetivo que foi o de identificar contribuições das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia (2006) para a organização de um currículo que diminua o distanciamento entre formação teórica e formação para a prática.

A realização da investigação deu-se por uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo pautado na análise documental e dos conteúdos dos depoimentos dos questionários realizados com os sujeitos. A pesquisa qualitativa é uma abordagem muito utilizada em pesquisas da área educacional. Esse tipo de pesquisa considera a aproximação que o pesquisador estabelece com o objetivo da pesquisa e a interpretação e a descrição dos fenômenos que são observados em situações reais. Sua finalidade é a de colocar o pesquisador em contato direto com o contexto pesquisado. É relevante destacar que a pesquisa qualitativa é descritiva e a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Dá-se ênfase aos detalhes, às particularidades.

Esse pensamento converge com as ideias de Triviños (1987, p. 128), as quais sugerem que na pesquisa qualitativa “a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso não é vazia, mas coerente, lógica e consistente”. Ainda, Triviños (1987, p. 131) explica que “a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados”.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa caracteriza-se por cinco fundamentos: o investigador é o instrumento principal da coleta de dados, e o ambiente natural é a fonte direta de dados; é descritiva, pois os pesquisadores registram os dados e tentam interpretá-los em sua totalidade e singularidade; os pesquisadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados; o significado dado às coisas e à vida pelas pessoas

recebe atenção especial por parte do pesquisador e a análise dos dados converge para um processo indutivo.

## 2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Serviu como campo de pesquisa três instituições de ensino superior da cidade de Cascavel/PR, das quais uma é pública e duas privadas. O critério de seleção das instituições de ensino superior deu-se pelo fato de estas constituírem-se em campo onde a temática da pesquisa está presente, o curso de Pedagogia e as relações entre a formação acadêmica e a formação prática. A cidade de Cascavel, no Paraná, foi a opção por ser esta a cidade de residência da pesquisadora.

O contexto onde se realiza a pesquisa tem uma importância muito grande para a posterior análise e compreensão dos dados. Assim, julgou-se necessário, além das informações contidas nos questionários, nas entrevistas e na proposta pedagógica das instituições-alvo da pesquisa, observar o cotidiano dessas instituições e analisar os seus contextos históricos. E, para facilitar o entendimento sobre as três instituições estudadas, optou-se em caracterizá-las.

### 2.2.1 Caracterização das Instituições de Ensino Superior Estudadas

As instituições foram caracterizadas como sendo IES1, IES2, IES3.

**IES1** - A instituição denominada IES-1, é uma instituição pública, mantida pelo governo do estado do Paraná e foi criada em 27 de outubro do ano de 1971. É uma instituição tradicional na região e seus processos de seleção são muito concorridos, tanto por ser uma instituição pública e oferecer o ensino gratuito quanto por ser referência na qualidade do ensino e na pesquisa.

Essa instituição oferta dezoito cursos de graduação e vinte de pós-graduação, entre os cursos de graduação destaca-se o de Pedagogia, criado em 17 de março de 1976. Este foi o primeiro curso da instituição reconhecido oficialmente pelo CEE. O referido curso de Pedagogia passou por diversas reformulações, baseadas nos momentos históricos da educação brasileira. O *campus* dessa Universidade é amplo, resultado de muitas lutas e conquistas.

Conforme dados contidos no seu Projeto Político Pedagógico<sup>1</sup>, o curso de Pedagogia é composto por oito períodos com duração de quatro anos e habilita para a formação específica: Pedagogo docente para o ensino na Educação Infantil e Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Pedagogo articulador do trabalho pedagógico, que atua, também, na Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica. O curso é composto por quarenta professores efetivos e colaboradores. Dezoito destes são Mestres, vinte e um são Doutores e um Pós-Doutor.

Atualmente o curso de Pedagogia possui trezentos e vinte alunos, distribuídos em oito turmas, do primeiro ao quarto ano, sendo quatro turmas no período matutino e quatro no período noturno. O colegiado possui sete grupos de pesquisa na área de educação: Trabalho, Sociedade e Educação; Políticas Sociais; Aprendizagem e Ação Docente; Gestão Escolar; História e Historiografia na Educação; História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná - HISTEDBR; Educação, Cultura, Linguagem e Arte.

**IES2** - A instituição nomeada como B é uma faculdade mantida e administrada por um grupo empresarial tradicional da cidade de Cascavel e foi criada no ano de 1997. A instituição oferece vinte e quatro cursos de graduação e vinte e oito de pós-graduação sendo que o curso de Pedagogia foi um dos primeiros cursos a ser criado. Isso ocorreu no início de agosto de 1999. No ano de 2002 ocorreu a junção com outra faculdade, o que veio a agregar um número maior de cursos e alunos. É uma instituição privada que desenvolve: ensino, pesquisa e extensão, e se destaca pelos projetos de responsabilidade social realizados junto à comunidade de Cascavel.

De acordo com dados contidos no seu Projeto Político Pedagógico, o curso de Pedagogia tem a duração de quatro anos divididos em oito períodos e sua habilitação é para atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental. O curso é composto por treze professores, sendo que quatro são Especialistas, oito são Mestres e um é Doutor.

Atualmente o curso possui cento e quarenta e seis alunos, distribuídos em quatro turmas, no período noturno. O colegiado possui dois grupos de pesquisa na área da educação: Ensino e Aprendizagem e Educação, Cultura e Sociedade.

**IES3** - A instituição intitulada C é uma faculdade mantida por um grupo educacional privado. Na sua trajetória, houve recentemente a troca de administradores e a instituição passou a fazer parte de outro grupo gestor. A instituição foi fundada em 19 de setembro de 1997. Possui quinze cursos de graduação e vinte e quatro de pós-graduação. O curso de

---

<sup>1</sup> Doravante, toda vez que a referência for ao Projeto Político Pedagógico será utilizada a sigla PPP.

Pedagogia foi um dos primeiros a ser implantado, autorizado pelo MEC em 11 de fevereiro de 1999. É uma instituição que vem crescendo rapidamente; conta com dois *campi* e desenvolve diversos projetos vinculados aos cursos de graduação.

Conforme dados contidos no PPP, o curso de Pedagogia tem a duração de três anos e meio, divididos em sete períodos. Habilita para a formação no magistério do Ensino Fundamental, Séries/Anos Iniciais. O curso é composto por dezesseis professores, sendo que sete são Especialistas, oito são Mestres e um é Doutor. Atualmente o curso possui duzentos e trinta e um alunos, distribuídos em seis turmas, sendo duas turmas no período matutino e quatro no período noturno.

### 2.2.2 Sujeitos Participantes da Pesquisa

Constituíram-se como sujeitos desta pesquisa coordenadores dos cursos de Pedagogia e professores formadores das instituições: IES1, IES2, IES3, da cidade de Cascavel, estado do Paraná. Entendeu-se que os professores participantes deveriam ser aqueles que estavam atuando nas disciplinas do curso de Pedagogia e os Coordenadores de curso. Esse critério foi um modo de tentar garantir a emissão de pareceres mais concretos sobre o modo como a prática pedagógica é percebida na relação com as orientações curriculares e o exercício profissional da docência nas suas especificidades. A alternativa por levantar as posições assumidas pelos coordenadores de curso deu-se pelo fato de estes estarem acompanhando o processo de docência e formação de seus acadêmicos e os respectivos professores formadores. Do mesmo modo, os coordenadores têm a atribuição de manter o curso atualizado em relação ao cumprimento das políticas da instituição.

As três instituições totalizaram sessenta e nove professores formadores, e, por se tratar de um número grande de docentes, optou-se por trabalhar a pesquisa com 35% dos professores. O critério para escolha e seleção dos professores formadores deu-se por sorteio. Realizado o sorteio, foram entregues os questionários para vinte e quatro professores que se constituíram sujeitos desta investigação. Destes questionários, apenas treze retornaram preenchidos, perfazendo apenas 54% do total de questionários. Na instituição denominada “IES1” foram entregues dez questionários e retornaram sete preenchidos; na “IES2” foram entregues sete e retornaram três; na “IES3” foram entregues setes questionários e retornaram três.

Para identificar as falas dos sujeitos, foram empregadas letras e números que serviram de código para facilitar a leitura e permitir à pesquisadora e aos leitores compreenderem fonte de onde surge determinadas falas. Para identificar a fala dos professores formadores coletada durante a análise dos questionários, foi utilizado o código “PF1”, “PF2”, e assim sucessivamente até “PF13”. Esta foi a forma adotada para garantir o anonimato desses sujeitos. A fala dos coordenadores de curso ficou denominada com o código “CC1”, “CC2” e “CC3”. Os fragmentos selecionados do PPP das instituições aparecem no texto intitulado como “IES1”, “IES2” e “IES3”.

Optou-se por caracterizar os sujeitos da pesquisa, iniciando-se pelos coordenadores de curso de Pedagogia das três instituições.

Instituição	Sujeitos	Idade	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na educação superior	Tempo de atuação na função de coordenador de curso	Perfil de formação
IES1	CC1	46	Entre 15 e 20 anos	Entre 10 e 15 anos	Entre 3 e 5 anos	Ciências Físicas, Biológicas e Matemática; Especialização em Gestão Pedagógica; Mestrado em Educação
IES2	CC2	60	Mais de 20 anos	Entre 10 e 20 anos	Entre 5 e 8 anos	Pedagogia; Especialização em Metodologia do Ensino; Mestrado em Letras
IES3	CC3	38	Entre 10 e 15 anos	Entre 5 e 10 anos	Entre 3 e 5 anos	Pedagogia; Especialização em Orientação Educacional; Mestrado em Educação; Doutorado em Educação

**Quadro I** – Características dos Coordenadores de curso por instituição.

Fonte: Dados coletados dos questionários pela pesquisadora.

Instituição	Sujeitos	Idade	Sexo	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na educação superior	Perfil de formação	Disciplina de atuação
IES 1	PF1	64	M	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	Filosofia; Especialização em Avaliação e Sistema Educacional; Mestrado em Educação.	Metodologia da Pesquisa
IES 1	PF2	32	F	Entre 10 e 15 anos	Entre 0 e 5 anos.	Pedagogia; Especialização em Fundamentos da Educação; Mestrado em Educação, Cognição e Aprendizagem.	Psicologia da Educação II
IES 1	PF3	37	F	Mais de 20 anos	Entre 5 e 10 anos	Pedagogia;; Mestrado em Políticas Educacionais.	Prática de Ensino
IES 1	PF4	35	M	Entre 5 a 10 anos	Entre 5 a 10 anos	Educação Física; Especialização em Educação Física; Mestrado em Sociologia; Doutorado em Ciências Humanas.	Sociologia da Educação
IES 1	PF5	39	M	Entre 10 e 15 anos	Entre 10 e 15 anos	Filosofia; Mestrado em Educação; Doutorado em Educação.	Prática de Ensino
IES 1	PF6	51	F	Entre 15 e 20 anos	Entre 15 e 20 anos.	Pedagogia; Mestrado em Educação; Doutorado em Educação.	Coordenadora da Prática de Ensino
IES 1	PF7	36	M	Entre 10 e 15 anos	Entre 5 e 10 anos	Pedagogia;; Mestrado em Educação; Doutorado em Educação.	Filosofia
IES 2	PF8	47	F	Entre 15 e 20 anos	Entre 5 e 10 anos	Pedagogia; Especialização em Psicopedagoga e Metodologia e Didática; Mestrado em Educação.	Fundamentos da Educação Infantil
IES 2	PF9	32	M	Entre 5 e 10 anos	Entre 5 e 10 anos	Ciências Sociais e Pedagogia; Especialização em Educação e Políticas Sociais; Mestrado em Gestão de Políticas Públicas.	Filosofia
IES 2	PF10	37	F	Mais de 20 anos	Entre 0 e 5 anos	Pedagogia; Especialização em Fundamentos da Educação.	Recursos Humanos
IES 3	PF11	43	F	Entre 10 e 20 anos	Entre 0 e 5 anos	Pedagogia; Especialização em Iniciação à Pesquisa; Mestrado em Educação: Políticas Públicas e Sistemas de Ensino.	Políticas Educacionais
IES 3	PF12	59	M	Mais de 20 anos	Entre 10 a 15 anos	Filosofia; Especialização em Planejamento Educacional; Mestrado em Educação.	Fundamentos da Educação
IES 3	PF13	32	F	Mais de 20 anos	Entre 0 a 5 anos	Pedagogia; Especialização em Educação Infantil; Mestrado em Educação.	Fundamentos da Educação Infantil

**Quadro II** – Características dos Professores pesquisados por instituição

Fonte: Dados coletados dos questionários pela pesquisadora

## 2.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a realização da coleta dos dados procedeu-se, anteriormente, a um pedido de autorização e esclarecimento dos objetivos da pesquisa à coordenação dos cursos de Pedagogia das três instituições, cada qual ocorridos em dias diferentes em cada instituição, com momento, marcado para esta finalidade. Após a autorização dos coordenadores, deu-se início à pesquisa nas instituições.

Definidos o campo de pesquisa e os sujeitos selecionados iniciou-se o procedimento de coleta dos dados. A coleta dos dados aconteceu por meio de documentos consultados, entrevistas e questionários semiestruturados com os sujeitos envolvidos. De acordo com Lakatos e Marconi (2001), a coleta dos dados baseada em documentação indireta é a fase da pesquisa realizada com o intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse.

As entrevistas foram marcadas com antecedência e, primeiramente com os coordenadores dos cursos. Durante a entrevista foram discutidos os objetivos da pesquisa, bem como o ponto de vista dos coordenadores sobre a implantação das DCN's e o processo de reestruturação do PPP de cada instituição. Neste momento, foi solicitada uma cópia dos PPP's de cada instituição, para posterior análise. A “entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema” (LAKATOS e MARKONI, 2001, p. 195 e 196).

Em um terceiro momento foram entregues os questionários aos sujeitos. Utilizou-se desse instrumento em duas situações: uma destinada à coleta de dados dos coordenadores de curso e outra direcionada aos professores formadores. Lakatos & Marconi (2002) definem o questionário como um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Com os questionários de pesquisa, entregou-se também um termo de livre esclarecimento para os sujeitos. Aos coordenadores do curso de Pedagogia das instituições foi entregue um questionário contendo dezessete questões. Oito delas visaram à apreender o perfil dos sujeitos, e nove perguntas voltadas a atender aos objetivos da pesquisa mais diretamente conforme consta no apêndice “B”. É importante destacar que os questionários foram entregues em momentos diferentes de acordo com a disponibilidade de cada coordenador.

Em outra ocasião foram entregues para os professores formadores do curso de Pedagogia, um questionário com onze perguntas, cinco delas relacionadas ao perfil dos sujeitos, e seis questões voltadas aos objetivos da pesquisa, conforme consta no apêndice “A”.

Também enfatizo que, em cada universidade, os questionários foram entregues em dias diferentes.

Para os professores formadores, os questionários foram entregues pela pesquisadora, em mãos a vinte sujeitos; quatro foram deixados na pasta dos professores na instituição e cinco foram entregues para os coordenadores de curso, que ficaram encarregados de proceder à entrega. É importante enfatizar que para os nove sujeitos que receberam os questionários por meio de uma terceira pessoa, anteriormente mantive contato via e-mail e via telefone. Para a devolução dos questionários dos coordenadores de curso e professores formadores foi determinado um prazo de vinte dias.

Cabe destacar que neste período de seis meses de pesquisa, mesmo tendo contato pessoalmente com os sujeitos, buscando diretamente nos campos de pesquisa ou mantendo contato por e-mail ou via telefone, uma professora recusou-se a participar da pesquisa. Dos demais, questionários entregues, vinte e quatro, onze professores não os devolveram preenchidos. Dos questionários devolvidos, sete foram dentro do prazo estabelecido e o restante após noventa dias. No período que antecedeu à devolução dos questionários houve contato permanente com os sujeitos, via e-mail e, por diversas vezes, o contato foi direto com a pesquisadora, no próprio campo de pesquisa.

## 2.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados iniciou-se pelo estudo do Parecer nº 05/2005, das DCN's, pelos conteúdos dos questionários e dos PPP's das instituições. A opção metodológica pela análise documental e de conteúdos das mensagens coletadas tem a intenção de evidenciar as categorias que emergem dos documentos e das narrativas com o “objetivo de fazer a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem” (BARDIN, 2000, p. 46).

Assim Bardin (1977, p. 42), define a análise de conteúdos:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Com relação à análise dos PPP's e das DCN's do Curso de Pedagogia, foi realizada primeiramente uma leitura flutuante. Após, organizou-se uma tabela com algumas questões



entendidas como relevantes para esta pesquisa, no sentido de que poderiam apontar para a aproximação e/ou para o distanciamento dos conhecimentos teóricos com os conhecimentos da prática docente.

Com relação à análise dos questionários, o primeiro procedimento, após a devolução, foi a realização de uma pré-análise. Segundo Franco (2007, p. 51), “a pré-análise tem por objetivo a organização” dos dados. Em seguida, realizou-se uma leitura flutuante para conhecer melhor os documentos e as mensagens e iniciar a tabulação dos dados. De acordo com Bardin (1977, p. 96) a leitura flutuante “vai se tornando mais precisa em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre o material [...]”.

Em outro momento, as respostas dos questionários foram digitadas para análise e definição das categorias. As respostas foram separadas em unidades de análise e unidades de contexto, conforme apêndice “D”. Para a realização da análise dos dados foram sinalizados os aspectos mais relevantes nas unidades de contextos, isto é, as expressões e as considerações que demonstraram pontos significativos para a apreciação. Em seguida, as categorias foram reagrupadas por proximidade de tema, para posterior análise de conteúdo. Segundo Franco (2007, p. 19), “o ponto de partida da análise de conteúdos é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocativa [...] ela expressa um significado e um sentido”. É importante destacar que os depoimentos selecionados para análise sofreram pequenas modificações, ou seja, tiveram alguns trechos omitidos para evitar repetições e vícios de linguagem. No entanto, essas alterações não descaracterizaram os depoimentos, conservando assim toda a sua particularidade.

Definidas as unidades de análise, iniciou-se o processo de categorização. Para este processo foi realizada, novamente, uma leitura minuciosa de todo o material coletado dos questionários e da análise dos PPP's das instituições. Com vistas a atender o objetivo desta pesquisa, qual seja identificar em que medida as Diretrizes (2006) do curso de Pedagogia contribuem para a organização de um currículo que diminua o distanciamento histórico entre a formação teoria e a formação prática, os procedimentos assumidos nesta análise buscaram reunir informações consideradas relevantes para eleger as categorias desta pesquisa.

Fez-se necessário uma análise dos PPP's das instituições, no sentido de compreender a relação entre os currículos dos cursos de Pedagogia pesquisados e as determinações das DCN's do curso de Pedagogia. Buscou-se, também, estabelecer em que grau os currículos proporcionam uma formação que aproxima ou distancia o preparo para a prática docente, tendo em vista a orientação dada pelas DCN's.

Cabe destacar que o currículo constitui-se em um dos principais documentos que oferece embasamento para a formação dos futuros professores. Stenhouse (1980, p. 51) considera que:

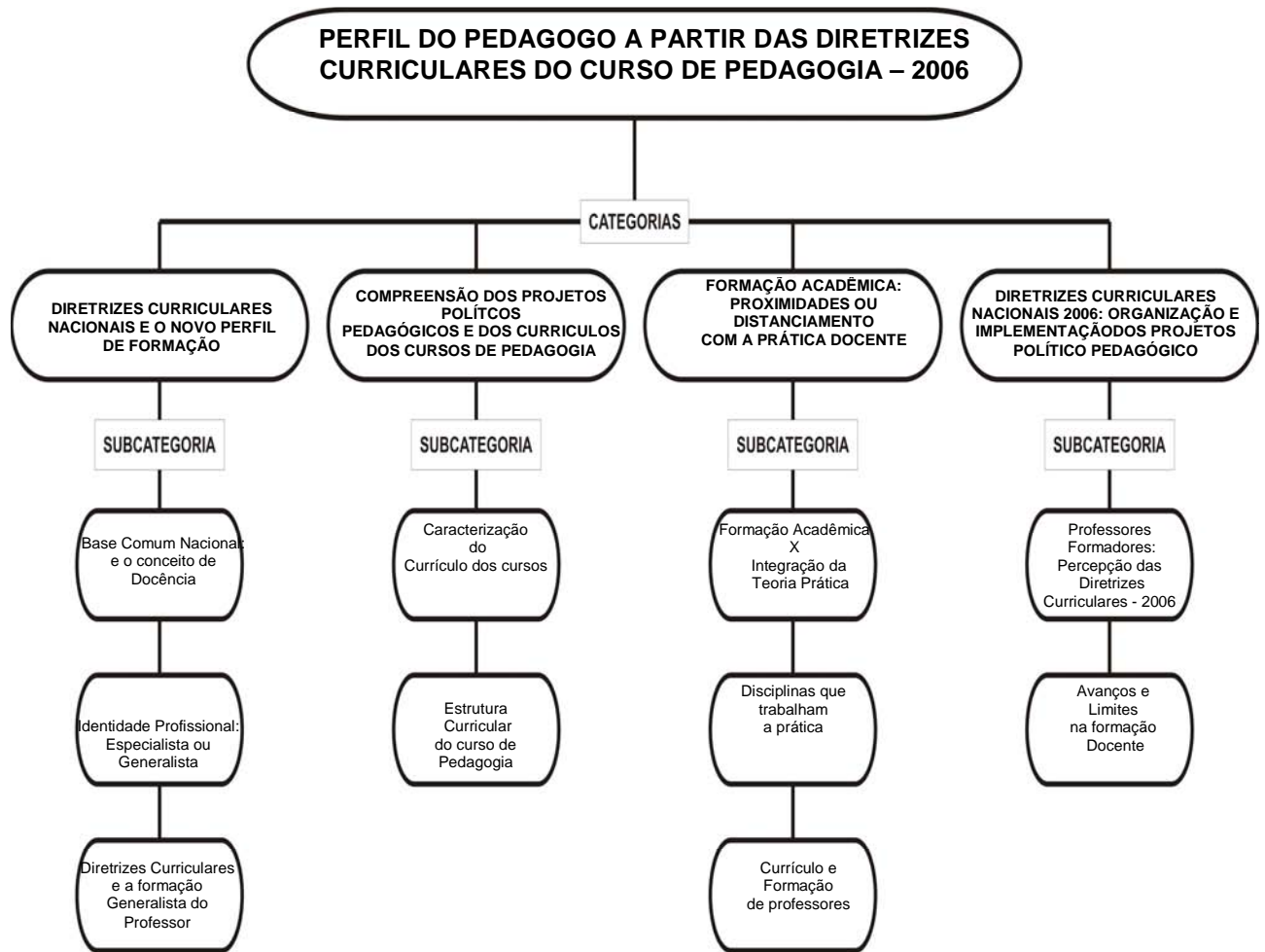
Um currículo é valioso, através de materiais e critérios para realizar o ensino, expressa toda uma visão do que é conhecimento e uma concepção do processo da educação. Proporciona um campo onde o professor pode desenvolver novas habilidades, relacionando-as com as concepções do conhecimento e da aprendizagem.

A fundamentação teórica embasou a eleição e a categorização das informações para que o processo de análise pudesse transcorrer de forma clara, visando ao atendimento dos objetivos propostos. Nessa perspectiva, e após uma criteriosa análise dos documentos coletados, foi possível selecionar as categorias que iriam compor a matriz de análise deste estudo. As matrizes de análise selecionadas refletem as intenções da investigação e as características das mensagens evidenciadas pelos sujeitos, levando em consideração a fidedignidade aos dados coletados. Franco (2007, p. 62) explica que as categorias de análise vão surgindo da comparação do discurso com a teoria:

As categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc.

Chegou-se de uma categorização *a posteriori*, delineada após várias leituras dos dados. As categorias e subcategorias foram emergindo dos questionários e documentos analisados. Todas as categorias identificadas foram submetidas à análise, buscando os alicerces teóricos e metodológicos apropriados para a abordagem desta pesquisa. Os quadros que apresentam as categorias, as principais falas e as expressões mais significativas estão nos apêndices. A partir dos dados coletados, foram construídas as categorias de análise que assim ficaram divididas em categorias e subcategorias, conforme matriz de análise.

## 2.6 MATRIZ DE ANÁLISE



**Figura I** – Matriz de Análise.

Fonte: Dados coletados da literatura, das Diretrizes Curriculares/2006, dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos questionários elaborados pela pesquisadora.

## CAPÍTULO III

### 3 HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: de 1939 a 2009

#### 3.1 CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: TRAJETÓRIA DE CONTRADIÇÕES

Em seu contexto histórico, o curso de Pedagogia no Brasil foi sendo construído delimitado pela marca histórica que cada momento da educação brasileira produziu, com um contraste de dúvidas, sucessos, retrocessos e avanços. O curso de Pedagogia foi criado na década de 1930, precisamente no ano de 1939, articulado com a formação do professor. Nascia neste período à ideia da formação do professor ocorrer em nível superior. Uma concepção que atrelava a formação do professor à construção de um Estado nacional moderno. Essa compreensão estava intrinsecamente ligada à reforma da sociedade e das políticas educacionais desenvolvimentistas da época. Firmava-se em um modelo ideológico, que depositava na educação a solução de problemas de âmbito social, econômico e político.

O curso de Pedagogia criado destinava-se a formar bacharéis (técnicos de educação) e licenciados em Pedagogia, o que veio a denominar-se “esquema 3+1”, com blocos de conteúdos separados para o bacharelado e para a licenciatura. Com o Decreto-Lei nº 1190/39, de 4 de abril de 1939<sup>2</sup>, criava-se a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. Neste documento estava posta a preocupação com a formação docente em nível superior, com a formação dos técnicos em educação, e com a formação dos professores para atuarem no curso normal em nível médio.

O curso de Pedagogia teria a duração de três anos e respondia somente pela formação do bacharel em Pedagogia, enquanto que o curso de “Didática”, com duração de um ano, completava a formação do licenciado, recebendo egressos do bacharelado (esquema 3+1). Conforme assinala Silva (2006a, p. 11-12),

---

<sup>2</sup> BRASIL – Decreto-Lei 1190 de 04/04/1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. 1939. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 21/04/2009.

[...] na formação de bacharéis ficou determinada a duração de três anos, após os quais, adicionando-se um ano de curso de didática, formar-se-iam os licenciados, num esquema que passou a ser conhecido como “3+1”. No caso do curso de pedagogia, aos que concluíssem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em pedagogia; posteriormente, uma vez concluído o curso de didática, seria conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunha o curso de bacharelado.

Já nesta época percebia-se a separação entre a teoria e a prática. Assim sendo, o bacharel em Pedagogia que tivesse interesse em tornar-se professor nas Escolas Normais precisaria concluir a formação cursando um ano do curso de Didática, que ofertava as disciplinas pedagógicas.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário. (PARECER CNE nº 5/2005, p. 03)

O período de 1960 foi marcado pela promulgação da primeira LDB, Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/1961<sup>3</sup>. A partir de 1962, com o Parecer nº 251/62<sup>4</sup> que institui o currículo mínimo e a duração, o curso de Pedagogia passa a ter a função da formação tanto do técnico em educação quanto do professor das disciplinas pedagógicas do curso normal. Formava o bacharel, mas mantinha o esquema 3+1 para o curso de Pedagogia. E com o Parecer 292/62<sup>5</sup>, fixa as matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura: Psicologia da Educação, Elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, mantendo, na prática, a separação entre bacharelado e licenciatura. Com o Parecer 292/62, surge uma preocupação com a formação teórica e a articulação com a prática, na formação do professor, quando incluída a disciplina de Prática de Ensino. Ainda que esta estivesse muito longe da realidade prática das escolas. Brzezinski (1996, p. 57) explica que “[...] a prática de ensino [...] deveria ser ministrada em forma de estágio supervisionado, a se realizar nas escolas da comunidade para evitar que os alunos fossem meros espectadores nos Colégios de Aplicação das faculdades”.

---

<sup>3</sup>BRASIL – LDB – Lei 4024 de 1961. Fixa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 21/04/2009.

<sup>4</sup>Parecer 251, de 1962, de autoria do professor Valnir Chagas é publicado pelo Conselho Federal de Educação. Disponível em [www.chaves.com.br/TEXTSELF/MISC/pedagogia](http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/MISC/pedagogia). Último acesso em 21/04/2009.

<sup>5</sup>Parecer 292 de 1962 – Regulamenta as matérias do currículo mínimo, compreendido em sete matérias. Disponível em [www.chaves.com.br/TEXTSELF/MISC/pedagogia](http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/MISC/pedagogia). Último acesso em 21/04/2009.

Esse modelo permaneceu até a reforma do ensino superior, que com a Lei nº 5.540, de 1968<sup>6</sup>, apenas manteve a conexão 3+1 e o curso de Pedagogia continuou formando os técnicos, no caso o administrador e o orientador, incluindo o supervisor e o inspetor escolar. O Parecer nº 252/69<sup>7</sup>, de autoria de Valnir Chagas<sup>8</sup>, abole a diferença entre bacharelado e licenciatura, mas mantém a formação do especialista. Também definiu a estrutura curricular do curso de Pedagogia que permaneceu até 1996. Para Libâneo e Pimenta (2006a, p. 17-18), esse Parecer definiu com mais clareza a função do curso.

[...] o Parecer estabelece com mais precisão a função desse curso: formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares. Admite, também, ao licenciado exercer o magistério nas séries iniciais, dentro da habilitação para o ensino normal (isto é, não se previu uma habilitação específica para se lecionar nas séries iniciais).

Com relação a estrutura curricular, este Parecer também propôs que para isso teria uma parte comum e outra diversificada. Isso representou um marco para a história do curso de Pedagogia e para o Pedagogo, pois direcionava a sua atuação e lhe conferia, ao final do curso, o diploma de licenciado. Com o Parecer CFE 252/69, o curso de Pedagogia passou a formar professores para a docência do ensino Normal. Passa também a dar *status* à formação do Especialista em Educação para exercer as atividades de Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção.

Nesta direção Silva (2006a, p. 26) afirma:

Ao designar, então, alguns conjuntos de atividades para os quais se destinariam os especialistas, acaba por oferecer elementos para a sua caracterização. Em contrapartida, ao reformular a estrutura curricular do curso, cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo.

---

<sup>6</sup> BRASIL – Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa a Organização e Funcionamento do Ensino Superior e sua Articulação com a Escola Média, e dá outras providências. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 21/04/2009.

<sup>7</sup>Parecer 252/69 regulamenta as habilitações para o curso de Pedagogia: Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais; Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 21/04/2009.

<sup>8</sup>Valnir Chagas, Mestre (1991) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Contribuiu para a gênese e regulamentação do sistema brasileiro de educação por meio de sua atuação no Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976, com a idealização da Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/1971, em favor da reforma do ensino de primeiro e segundo grau. Foi um dos principais autores também da reforma universitária de 1968 e um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB), tendo ali lecionado por várias décadas na Faculdade de Educação. Disponível em [www.helb.org.br/index.php?](http://www.helb.org.br/index.php?). Último acesso em 02/10/2009.

O Parecer tinha um forte apelo da política educacional da época, que, de acordo com Miranda e Maccarini (2007, p. 02),

[...] as referidas funções somente ganharam *status* de profissão com o Parecer CFE 252/69, que caracteriza a importância que deve ter um técnico em educação, no caso o pedagogo como especialista, no ambiente escolar. Desse modo, refletem-se na educação e no trabalho dos pedagogos as relações sociais cultivadas no capitalismo, em que a dicotomia entre especialistas e professores configura a ideologia do sistema, de fragmentação do trabalho pedagógico.

Também neste período, no contexto da ditadura militar, o curso de Pedagogia recebeu numerosas críticas em relação ao que imperava como o discurso oficial da época. Críticas estas que severamente censuravam a reprodução da sociedade capitalista, a qual objetivava a atender a formação de um homem produtivo, buscando executar tarefas segundo diretrizes e decisões impostas pelo sistema vigente. Segundo Libâneo e Pimenta (2006, p. 19), expressava-se o descontentamento com o tipo de formação oferecida pelo curso e se tecia “crítica à fragmentação da formação do pedagogo, à divisão do trabalho na escola, à separação entre a teoria e a prática, à separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente”.

Já nesta época observava-se à separação e o distanciamento dado à questão da teoria e da prática. Era formado um pedagogo com funções separadas a do especialista e a do docente; a formação acadêmica era extremamente teórica sem conexão com a prática docente.

Sem dúvida, ficou perceptível, ao longo das últimas décadas, que as necessidades econômico-sociais do país transformaram o debate pedagógico, prevalecendo a escola como aparelho de dominação cultural e política. Isso significa dizer que a ideologia política, intencionalmente, teve papel coercitivo nas práticas pedagógicas nacionais (XAVIER, 1990). Inclusive com a divisão do trabalho pedagógico, repercutida na criação das funções de administração escolar, supervisão educacional e orientador educacional. Essa ideologia política refletiu e se reflete na educação e no trabalho desses profissionais. Nas relações sociais cultivadas pelo capitalismo, a dicotomia entre decisão e ação perpetuam a fragmentação do trabalho pedagógico.

### 3.2 DÉCADA DE 1980: RESSIGNIFICAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

A partir do início da década de 1980, com o fim do regime militar e com a abertura democrática da sociedade brasileira, o curso de Pedagogia mais uma vez foi alvo de severas críticas e ressignificação do papel do pedagogo. Inicia-se uma revisão das teorias reprodutivistas, uma postura menos ingênua do papel social da escola. Nesta década, ocorrem as Conferências Brasileiras de Educação (CBE) e diversos Fóruns de debates sobre as questões educacionais, sobre as políticas de formação de professores e sobre a valorização da educação pública.

É neste contexto dos anos de 1980, caracterizado por muitas críticas de representantes da educação ao sistema capitalista, que surgem as discussões sobre a temática de formação de educadores. De acordo com Silva (2006b, p. 133-134),

Este período contribuiu para que a revisão dos cursos pudesse ser realizada – ainda que nos limites da legislação vigente – a partir de indicações construídas coletivamente no contexto dos debates realizados num longo e contínuo movimento de caráter educativo aos próprios educadores. Funcionaram, portanto, como verdadeiros fundamentos paralegais.

Nesta época, várias universidades davam início a reformas curriculares, de modo que os cursos de Pedagogia passassem a formar professores para atuarem na Educação Pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau.

Em 1980 também foi criado o Comitê Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que após algum tempo passou a ser denominado Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE, e, a partir de 1990, constituiu-se na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. Na década de 1980 o CONARCFE dirigiu o movimento de reformulação do curso de Pedagogia, defendendo a docência como base da identidade de todo o pedagogo.

A mobilização de educadores, por meio desses movimentos, trouxe importantes contribuições para manter o debate sobre a formação do professor e a identidade do curso de Pedagogia. Desses movimentos surgiram duas ideias centrais que persistem e dão significação ao debate até os dias atuais para o curso de Pedagogia. Conforme Saviani (2007, p. 123) explica,



A primeira foi a de que a docência é o eixo sobre o qual se apóia a formação do educador. A partir dessa idéia prevaleceu entre as instituições a tendência a organizar o Curso de Pedagogia em torno da formação de professores [...] A segunda idéia se expressou na “base comum nacional” [...] basear a formação de um educador consciente e crítico capaz de intervir eficazmente na educação visando à transformação da sociedade brasileira.

A base comum nacional tornou-se o tema central dos movimentos em favor dos cursos de formação de professores. O CONARCFE, no II Encontro Nacional<sup>9</sup>, definiu que a formação dos profissionais da educação deveria se dar de maneira articulada e inerente às dimensões: profissional, política e epistemológica, e essas dimensões constituiriam o eixo da “base comum nacional”. Nesse período, a base da docência constitui-se a base da identidade profissional de todo o formado em Pedagogia, e a formação do professor para o magistério primário tornou-se uma das habilitações do curso de Pedagogia. A centralidade na “docência e nas relações entre a política e epistemologias da formação, tomaram forma e deram um novo direcionamento para os cursos de formação de professores: a figura do docente aparece em oposição ao especialista de conteúdos” (BALDINI *et al*, 2009, p. 03).

Percebe-se que até a década de 1990, do século passado a Pedagogia esteve marcada por constantes alterações no currículo, reflexo da organização da educação no Brasil, principalmente na segunda metade daquele século, em que a abertura da economia internacional exigiu um novo tipo de profissional, de qualificação de mão de obra. Assim, a sociedade brasileira, no campo educativo, passava por inúmeras revisões, e, conseqüentemente, a palavra “reforma” imperava.

As reformas educacionais iniciadas na década de 90 constituíram-se uma reconfiguração da educação em todos os seus níveis, e, dentre elas, estava a formação de professores. As reformas/modelos implementados de modo autoritário, tendo como eixos norteadores a privatização, o individualismo e a produtividade, reforçaram a lógica mercadológica e contribuíram para a fragmentação do trabalho pedagógico. Apontaram para um tipo de formação profissional aligeirada para servir ao mercado globalizado, restringindo e empobrecendo o campo da formação do professor. Este contexto de reformas e privatizações contribuiu para um distanciamento ainda maior na formação do professor, no que tange à relação teoria e prática na formação acadêmica, ou seja, entre os conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos. Assim, desconsiderava-se a importância da indissociabilidade destes

---

<sup>9</sup> II Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) – que se constituiu na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em 1992 –, foi realizado em outubro de 1984, em Niterói – Rio de Janeiro. Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>; Último acesso em 21/04/2009.

conhecimentos, sendo que “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (SAVIANI, 2008)

### 3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA E A LDB - LEI 9.394/96

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os debates sobre a formação de professores tornou-se um tema constante. As mudanças trazidas por essa LDB nos níveis de ensino, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio até a Educação Superior, consecutivamente, refletiam na formação de professores. A LDB coloca-se como um marco de referência para o ano de 2007, e traz em seu artigo 87, § 4º como exigência a necessidade da formação do professor ser realizada em nível superior, para ingresso na educação pública. Também estabelece a obrigatoriedade da formação do professor de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e da Educação Infantil dar-se, igualmente, em ensino superior, seja em cursos de Pedagogia ou em curso Normal Superior. Observa-se, porém, que essa prática de formação do professor já era realizada por muitas universidades, em vários cursos de Pedagogia.

Juntamente com a aprovação da LDB, emanava das políticas públicas oficiais um discurso que atrelava a formação inicial dos profissionais da educação para atuar na Educação Básica a uma condição para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

A aprovação da LDB – Lei nº 9.394/96 modificou o panorama da formação de professores ao instituir o nível de formação, em seu artigo 62. A formação do professor em nível superior transpõe os limites da especulação para a transformação em lei. Conforme o texto da LDB 9394/96, no referido artigo, tem-se que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A exigência da formação do professor para atuar nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental ser realizada em nível superior constituía-se em uma conquista. Porém neste mesmo artigo da LDB, quando estabelece que a formação mínima para o exercício do magistério pode ser em nível médio na modalidade Normal, incorre-se em retrocesso. Também ao sinalizar que a formação do professor pode ocorrer também nos Institutos

Superiores de Educação, abre-se a possibilidade de além da Universidade os ISE serem o *locus* da formação docente. Ao mesmo tempo em que há uma conquista, há também uma volta para o passado, ao ressurgirem os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior, que há algumas décadas haviam sido abolidos.

No artigo 64, ao definir a formação dos profissionais que atuarão na gestão pedagógica das instituições de ensino, visava a garantir assim a base comum nacional para os especialistas em educação.

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

Admite, portanto, que a formação dos pedagogos para atuar nas funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação na educação básica, pode ser realizadas tanto nos cursos de Pedagogia, quanto nos cursos de pós-graduação. Dessa forma, abria no artigo 64, a possibilidade para que a formação dos especialistas em educação ocorresse em nível de pós-graduação.

A nova LDB, com seu discurso da obrigatoriedade da formação em nível superior para os professores da educação básica ocasionou uma verdadeira corrida às universidades, à procura dos cursos de Pedagogia. Porém, essa nova LDB afastou mais uma vez a Pedagogia do seu real objetivo, o de produzir ciência e teoria em educação. Tal afirmação prende-se ao fato de que os novos componentes ligados aos Institutos Superiores de Educação e às escolas de ensino Normal Superior, introduzidos pela nova LDB, destinados exclusivamente à formação de profissionais da educação, incluindo-se o curso Normal Superior, cuja finalidade também era formar profissionais para atuarem na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, introduziram uma formação mais aligeirada e desprovida de um ensino com pesquisa.

Ao mesmo tempo em que surgiu a obrigatoriedade da formação do professor para atuar no Ensino Fundamental ocorrer em nível superior, concomitantemente, surgem os Institutos Superiores de Educação. O que poderia ser compreendido como um salto de qualidade, os professores serem formados pelo Curso de Pedagogia para atuarem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a LDB traz um retrocesso quando se abre espaço também para que a formação possa ser realizada nos Institutos Superiores de Educação.

Os Institutos Superiores de Educação, desvinculados da filosofia e prática do contexto universitário, provocaram uma formação “aligeirada”, sem proporcionar a formação alicerçada na pesquisa e na extensão. Muito diferente da formação oferecida dentro do princípio da universidade que prima pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que é ela – a universidade – o principal *lócus* da produção e da socialização do conhecimento científico.

Conforme pontua Coelho (2005, p. 55), sobre a função que desempenha a universidade na formação do profissional,

Como instituição que cultiva o trabalho da razão e da formação humana, a universidade se institui e se autojustifica à medida que faz a crítica de si mesma, da sociedade, da cultura, da existência humana, dos saberes, das idéias, dos conceitos, das teorias, dos métodos e da prática.

Os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior descaracterizam a formação do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental ao adotarem uma minimização do currículo do curso. Isso significa um aligeiramento na formação, que, num efeito cascata, acarreta prejuízos para a formação acadêmica e, consecutivamente, prejuízos para a formação do educando no ensino básico. Um grande número de professores buscou a sua formação nos cursos Normal Superior por estes ofertarem uma formação mais rápida, com menos custo e de fácil acesso. Por outro lado, o curso desvinculado das disciplinas de pesquisa, “facilitava” a formação e ao mesmo tempo ocasionava um abismo entre a teoria e a prática.

A LDB apresenta uma série de temas contraditórios acerca da formação dos profissionais da educação. Houve vários atos normativos que colaboraram para alimentar os conflitos dessa formação. Um deles, foi o Decreto Presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999<sup>10</sup>, que colocava o Curso Normal Superior como *lócus* de formação para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

O decreto suscitou o posicionamento contrário de vários movimentos em apoio à garantia de qualidade no curso de Pedagogia. Os movimentos das entidades ANPED, ANFOPE, CEDES, FORUMDIR E ANPAE e das próprias universidades fizeram surtir um

---

<sup>10</sup> Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 21/04/2009.

efeito amenizador na lei que, com um novo Decreto Presidencial, no ano de 2000, Decreto nº 3.554<sup>11</sup>, alterou o termo *exclusivamente* para *preferencialmente*.

Este decreto só veio confirmar o artigo 63 já constante na LDB (1996), que previa a formação superior do professor em Pedagogia ou em cursos Normal Superior,

Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (LDB, 1996, Art. 63).

Porém, os Institutos Superiores de Educação configuraram-se ainda em uma fácil alternativa, restringindo a opção pelo curso de Pedagogia. A LDB recriava o antigo curso Normal, que já havia existido na história da formação de professores, transferia, mais uma vez, a formação do professor para o curso Normal e descaracterizava o curso de Pedagogia, que, novamente, perdia seu espaço e identidade. Outra vez, todo o movimento dos educadores, suscitado nos debates desenvolvidos pela ANFOPE, perdia seu enfoque, pois ficava a pergunta: para que existir o curso de Pedagogia para a formar professor se este pode ser formado em curso Normal Superior? Como pontua Scheibe (2000, p. 17),

A Lei, portanto, não extinguiu o curso de Pedagogia, mas, cria-se uma situação interrogativa: como interpretar o curso de pedagogia daqui para a frente? Se este curso, predominantemente passou, nos últimos anos, a formar justamente o professor para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil?

Esses questionamentos levaram novamente a inúmeros debates e movimentos sobre a real função e identidade do curso de Pedagogia. Debates estes que surgiram após a aprovação da LDB. Com a Lei 9394/96, uma nova fase configura-se para a Pedagogia com o início dos debates em torno das Diretrizes Curriculares para o curso. Se a LDB trouxe mudanças para a formação do pedagogo, porém, não se pode deixar de mencionar que as reformas educacionais por ela originadas estão vinculadas a políticas de mercado, as quais exigem um novo trabalhador para responder às necessidades do capital, cujos eixos norteadores, a privatização e a produtividade, demandam um tipo de formação aligeirada para o mercado capitalista, em consonância com organizações internacionais<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Decreto nº 3.554, de 2000, dá nova redação ao parágrafo 2 do artigo 3 do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 21/04/2009.

<sup>12</sup> Destacam-se entre as Organizações Internacionais a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, Banco Mundial – BM, Organizações dos Estados Ibero-Americanos – OEI e Organização dos Estados Americanos – OEA.

### 3.4 OS MOVIMENTOS DAS ENTIDADES E EDUCADORES: PRÉ-DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA.

A partir da LDB aprovada em 1996, os debates em torno do Curso de Pedagogia, bem como das DCN's que o fundamentam tornaram-se um tema constante. A função e a identidade do pedagogo e do curso de Pedagogia permeavam os debates. No ano de 1997, as Instituições de Ensino Superior (IES) são convocadas pela Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu/Mec), por meio do Edital nº 4, de 04 de dezembro daquele ano<sup>13</sup>, para a elaboração das DCN's referentes aos diferentes cursos de licenciatura. A partir desse edital suscitam-se vários movimentos e figuram discussões em torno das políticas públicas de formação de professores e da construção das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia. Nesse período pré-diretrizes, entidades coordenadas pelas associações e sindicatos, entre elas a ANDES/SN, ANFOPE, ANPED, ANPAE, ABT, CEDES e FORUMDIR<sup>14</sup>, uniram-se em defesa da formação de professores e os movimentos organizados aumentaram os posicionamentos contrários à criação dos Institutos Superiores de Educação. Silva (2006a, p. 73-74) afirma sobre estes movimentos:

Nas marchas e contramarchas do movimento, as inúmeras alternativas em conflito – tanto em termos dos profissionais a serem formados quanto à estrutura do curso para formá-los – levaram ao esgotamento das possibilidades de encontrar-se a identidade do pedagogo pela via das atividades profissionais em função do mercado de trabalho real e mesmo potencial. Passou-se a perceber a relação do que se discutia sobre a estruturação do curso com a questão da pedagogia como campo de conhecimento e investigação. [...] então, a definição da identidade do pedagogo bem como a construção de uma estrutura curricular compatível com as necessidades de sua formação.

O Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997, demandou um processo de mudanças nas Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação, a qual objetivava, com as reformulações, tornar mais flexível a estrutura curricular dos cursos. Para a formação de professores apontava orientação na direção de uma formação polivalente, seguindo a ideologia do mercado capitalista e de acordos firmados com Organismos Internacionais. Para encaminhar as

---

<sup>13</sup> EDITAL Nº 4 /97 - O Ministério da Educação e do Desporto - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior-SESu, torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Disponível em [portalmeec.gov.br/sesu/arquivo/pdf/e04/](http://portalmeec.gov.br/sesu/arquivo/pdf/e04/). Último acesso em 21/04/2009.

<sup>14</sup> Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES/SN; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE; Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação – ANPED; Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE; Associação Brasileira de Tecnologia Educacional-ABT; Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES; Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas – FORUMDIR.

discussões foi composta pelo MEC uma Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, com a delegação de conduzir o processo. Essa primeira comissão foi nomeada pela Portaria SESu/Mec nº 146, de 10 de março de 1998.

No mês de maio de 1999, a comissão, formada pelos professores Celestino Alves da Silva<sup>15</sup> – Unesp/Marília; Leda Scheibe<sup>16</sup> – UFSC; Márcia Ângela Aguiar<sup>17</sup> – UFPE; Tizuko Morchida Kishimoto<sup>18</sup> – USP e Zélia Milleo Pavão<sup>19</sup> – PUC/PR, apresentou o primeiro documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Era o resultado de um processo extenso de debates, que envolveu toda a comunidade acadêmica e as entidades ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, ANPAE e CEDES. A proposta apresentada representava uma compreensão comum por parte da comunidade acadêmica nacional.

Destaca-se a discussão da ANFOPE que realizou inúmeros debates e enfatizou a importância da temática da formação de educadores em uma política global e que tivesse como princípio a docência como base da formação do educador. Conforme Scheibe (2007, p. 49),

Da mesma forma nos encontros e nos documentos dessa associação, foi especialmente destacada a necessidade de superar a dicotomia entre a teoria e a prática, entre o ensino e a pesquisa, entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico na formação e prática dos educadores, o que deu mais força ao princípio da docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicaram ao estudo do trabalho pedagógico.

A superação da dicotomia presente entre teoria e prática, ou seja, entre formação teórica e formação para a prática foi um dos pontos altos da ANFOPE, que ao defender a “docência” como base comum da formação de todo educador, primava pela indissociabilidade entre teoria e prática como “um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização” (FREITAS, 1999, p.10). Nas justificativas da ANFOPE observa-se uma preocupação com a formação embasada na articulação entre o pensar e o agir no trabalho

---

<sup>15</sup> Celestino Alves da Silva Jr., na época era docente da Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Marília. Atualmente é professor titular aposentado dessa Universidade. Disponível lattes.cnpq.br. Acesso em 29/09/2009.

<sup>16</sup> Leda Scheibe, na época era docente da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Atualmente é professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina e professora titular voluntária da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível lattes.cnpq.br. Acesso em 29/09/2009.

<sup>17</sup> Márcia Ângela Aguiar, à época, e atualmente, é professora da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Atualmente, como professora titular, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Pedagogia. Disponível lattes.cnpq.br. Acesso em 29/09/2009.

<sup>18</sup> Tizuko Morchida Kishimoto, docente da Universidade Federal de São Paulo – USP. Disponível lattes.cnpq.br. Acesso em 29/09/2009.

<sup>19</sup> Zélia Milleo Pavão, na época pertencia ao quadro de docentes da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC – PR. Atualmente é professora adjunta IV da mesma Universidade. Disponível lattes.cnpq.br. Acesso em 29/09/2009.

docente. Uma base comum que garantisse a todos os educadores os conteúdos específicos de sua área de atuação e a integração da teoria e da prática como eixos articulados neste processo.

Após a elaboração das Diretrizes Curriculares pela Comissão de Especialistas do MEC, em conformidade com as sugestões procedentes de discussões realizadas em conjunto com as entidades educacionais nacionais envolvidas na defesa do curso de Pedagogia e na formação de professores, foi anunciado no dia 06 de maio de 1999, o primeiro documento que sugeria a proposta das Diretrizes Curriculares.

As propostas apresentadas pela CEEP foram encaminhadas à SESu/MEC. Porém, não chegaram a ser apreciadas pelo CNE, pois o MEC julgava que estas estavam em desacordo com a LDB/96, que estabelecia em seu artigo 63 apenas “a formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (BRASIL,1996).

Muito diferente da recepção dada pelo SESu/MEC e pelo CNE, que ignoraram o documento, houve grande aceitação deste pela comunidade acadêmica, que via nele, tomar forma um processo de anos de discussões sobre a função e a identidade do curso de Pedagogia. Um documento que, em acordo com a ANFOPE, estendia a formação do professor no curso de Pedagogia para além da docência.

O curso de Pedagogia porque forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão dos sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação é, ao mesmo tempo, uma licenciatura – formação de professores – e um bacharelado – formação de educadores/cientistas da educação. (ANFOPE, apud SHEIBE, 2007, p. 50)

Esse primeiro documento, ao adotar os princípios elaborados pela ANFOPE no que se refere ao curso de Pedagogia, definia o perfil comum ao pedagogo,

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DO ENSINO DE PEDAGOGIA, 1999, p. 01)

A referida comissão foi recomposta por meio da Portaria SESu/MEC nº 1.518, de 16 de junho de 2000, na qual foram nomeadas as professoras Helena Costa Freitas<sup>20</sup>, da

---

<sup>20</sup> Helena Costa Freitas, na época professora da UNICAMP. Atualmente, colabora com a CAPES, na Diretoria de Educação Básica, onde é coordenadora da Coordenação Geral de Programas de Apoio à Formação e Capacitação Docente da Educação Básica. Disponível lattes.cnpq.br. Acesso em 29/09/2009.



UNICAMP; Maisa Gomes Brandão Kullo<sup>21</sup>, da UFAL; Marlene Gonçalves, da UFMG<sup>22</sup>; Olga Teixeira Damis<sup>23</sup>, da UFU, e Merion Campos Bordas<sup>24</sup>, da UFRGS.

Apesar dos vários posicionamentos assumidos pela ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR e ANPAE, houve um grande período de silêncio por parte do CNE. Período este que se estendeu de maio de 1999 a abril de 2005, sem ocorrer nenhuma resolução do MEC e do Conselho Nacional de Educação.

Os anos de 2001 e 2002 registravam a homologação das diretrizes curriculares de vários cursos de graduação e as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia permanecia num imenso silêncio. Nesta ocasião, antecedendo a uma decisão do CNE, a comunidade acadêmica, conduzida pelas entidades ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR e ANPAE, continuou acompanhando o processo e se mobilizando para que o curso de Pedagogia permanecesse na pauta de discussão das políticas de formação de professores.

Apesar do silêncio emanado pelo CNE ao longo dos anos, vários movimentos continuaram sua luta em favor do curso de Pedagogia e da aprovação de suas Diretrizes Curriculares. Destaca-se aqui o projeto de autoria da ANFOPE e de suas entidades apoiadoras; o movimento liderado pelos pesquisadores da educação, José Carlos Libâneo<sup>25</sup> e Selma Garrido Pimenta<sup>26</sup>, intitulado “Manifesto dos Educadores”<sup>27</sup>, além da última proposta apresentada pelo CNE, no início de 2005.

---

<sup>21</sup> Maisa Gomes Brandão Kullo, na época professora da UFAL. Atualmente é - Revista do CCEI (1415-2061). Disponível lattes.cnpq.br. Acesso em 29/09/2009.

<sup>22</sup> Marlene Gonçalves, na época professora da UFMG. Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível lattes.cnpq.br. Acesso em 29/09/2009.

<sup>23</sup> Olga Teixeira Damis, na época professora da UFU. Atualmente é Professor Assistente 4 da Universidade Federal de Uberlândia. Atuando principalmente nos seguintes temas: Ato de Ensinar. Disponível lattes.cnpq.br. Acesso em 29/09/2009.

<sup>24</sup> Merion Campos Bordas, na época professora da UFRGS. Atualmente é membro do quadro permanente de professores-orientadores do PPGE Educação da UFRGS, como professora colaboradora convidada. Desde 2001 vem assessorando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais na área de avaliação de cursos e avaliação institucional. Disponível lattes.cnpq.br. Acesso em 29/09/2009.

<sup>25</sup> José Carlos Libâneo, atualmente é professor da Universidade Católica de Goiás, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Desenvolve pesquisas dentro da teoria histórico-cultural. Membro do GT Didática da ANPEd. Disponível lattes.cnpq.br. Acesso em 29/09/2009.

<sup>26</sup> Selma Garrido Pimenta é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE - USP. Coordena o GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador desde 1989, junto ao programa de Pós Graduação em Educação – FEUSP. Atualmente é pró-reitora de Graduação da USP, e membro do GT Didática da ANPED. Disponível lattes.cnpq.br. Acesso em 29/09/2009.

<sup>27</sup> Manifesto dos Educadores Brasileiros - Os signatários deste documento dirigem-se aos membros do Conselho Nacional de Educação - CNE e à comunidade de educadores e pesquisadores do país com a finalidade de manifestar sua posição contrária ao conteúdo da minuta proposta pelo CNE para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, cujos artigos consolidam a equivalência do curso de Pedagogia a um curso de licenciatura para formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, institucionalizando a designação de *pedagogo* ao profissional formado nesse curso. Disponível em [www.ced.ufsc.br/pedagogia/Documentos](http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Documentos). Último acesso em 22/04/2009.

A ANFOPE defendia a concepção da docência como base da formação do Curso de Pedagogia, argumentando que a função do profissional da educação estaria ligada ao ato educativo de sala de aula.

Conforme aponta Scheibe (2001, p. 07), em reunião da ANPED,

A tese defendida por esta instituição procura garantir a formação unificada do Pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teórico-investigativos da educação, é capacitado para a docência e conseqüentemente para outras funções técnicas educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional.

O Manifesto dos Educadores Brasileiros, que circulou a partir de setembro de 2005, trazia aproximadamente 120 assinaturas de educadores e se contrapunha à proposta de Diretrizes do Curso de Pedagogia lançada pelo CNE. Seus autores não aceitavam o fato de o Curso de Pedagogia ter como base a docência, mas, defendiam que o curso deveria ser determinado na ação pedagógica. Para os educadores do Manifesto, a formação do educador deve ter seus objetivos voltados para o conhecimento pedagógico e só posteriormente para o ensino. Nessa perspectiva, Libâneo (2006c, p. 220) um dos defensores do Manifesto, afirma que:

A base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. A base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude. Então, podemos dizer: *todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente*. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que o fundamento, o suporte, a base, da docência é a formação pedagógica, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior do que a da docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor.

Para o CNE, o curso de Pedagogia teria a formação embasada tanto para atuar na docência quanto para atuar nas funções de administração do sistema escolar. Seus formados estariam aptos a realizar o trabalho pedagógico em um sentido amplo. Evangelista (2006, p. 09) explica, sobre a posição do CNE,

Para o CNE, a Pedagogia é uma ‘ciência’ e um ‘campo’ de formação de educadores – docentes e não docentes. É uma ciência que produz um saber acadêmico, passível de dar sustentação à prática docente e ao trabalho pedagógico, escolar e não escolar; é um campo teórico-investigativo sobre a educação e o ensino. Explicita-se aqui sua dupla configuração: a Pedagogia é campo de estudos e campo de formação profissional – do docente e do gestor.

No ano de 2003 foi designada pelo Conselho Nacional de Educação a Comissão Bicameral composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica, com o objetivo de definir as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia que já vinha se arrastando há anos sem uma definição comum das Diretrizes. Esta nova CEEP ficou constituída pelos conselheiros Antonio Carlos Caruso Roca<sup>28</sup>, Arthur Fonseca Filho<sup>29</sup>, Célia Brandão Alvarenga Craveiro<sup>30</sup>, Maria Beatriz Luce<sup>31</sup>, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone<sup>32</sup>, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva<sup>33</sup> e Anaci Bispo Paim<sup>34</sup>. Em 2004 essa comissão foi recomposta e somente em março de 2005 foi anunciada a primeira versão das DCN's. Um ponto que merece destaque é que esta comissão evitava usar o termo “curso de Pedagogia” em seus textos por alguma razão ignorada.

No final do ano de 2005, o CNE apresentou um novo parecer sobre as DCN's para o Curso de Pedagogia, o qual foi aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, no dia 13 de dezembro de 2005, com a presença de representantes da ANFOPE, CEDES e FORUMDIR. As DCN's do curso de Pedagogia foram aprovadas, porém com algumas declarações divergentes de três conselheiros. Os conselheiros Cesar Callegari<sup>35</sup>,

---

<sup>28</sup> Antonio Carlos Caruso Roca é professor titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Disponível [lattes.cnpq.br](http://lattes.cnpq.br). Acesso em 29/09/2009.

<sup>29</sup> Arthur Fonseca Filho atualmente é Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação. Disponível [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cur](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cur), 29/09/2009.

<sup>30</sup> Clélia Brandão Alvarenga Craveiro atualmente é Reitora da Universidade Católica de Goiás. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional. Disponível [mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cur](http://mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cur). Lattes 29/09/2009.

<sup>31</sup> Maria Beatriz Luce é professora titular de Política e Administração da Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com diversas experiências de administração acadêmica, sendo atualmente diretora do ILEA - Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados. Foi membro do Conselho Nacional de Educação (2004-2008), exercendo atualmente o cargo de Vice-Presidente da Câmara de Educação Básica. Preside a Comissão de Implantação da Universidade Federal do Pampa (Portaria MEC/SESu 225/2007). É diretora de Pesquisa e Publicações da ANPAE, membro da Secretaria Regional (RS) da SBPC, da ANPED e da LASA. É editora da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação e membro do conselho editorial de periódicos como Globalisation, Societies and Education e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Disponível [lattes.cnpq.br](http://lattes.cnpq.br). Acesso em 29/09/2009.

<sup>32</sup> Paulo Monteiro Vieira Braga Barone atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora e vice-presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. Disponível [lattes.cnpq.br](http://lattes.cnpq.br). Acesso em 29/09/2009.

<sup>33</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva atualmente é professora titular de Ensino-aprendizagem - Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros/UFSCar e Coordenadora do Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar. Disponível [lattes.cnpq.br](http://lattes.cnpq.br). Acesso em 29/09/2009.

<sup>34</sup> Anaci Bispo Paim atua como professora auxiliar na Universidade Estadual de Feira de Santana. Disponível [lattes.cnpq.br](http://lattes.cnpq.br). Acesso em 29/09/2009.

<sup>35</sup> Cesar Callegari é profissional com carreira desenvolvida na área de Comunicação e Marketing. Atua no desenvolvimento e gestão de campanhas e promoções, análise e avaliação de mercado e produto; planejamento de campanha e coordenação de eventos corporativos com foco em marketing; Membro do Conselho Nacional de Educação. Disponível [lattes.cnpq.br](http://lattes.cnpq.br). Acesso em 29/09/2009.

Francisco Aparecido Cordão<sup>36</sup> e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone<sup>37</sup> emitiram declarações de voto com algumas restrições em relação à aprovação das DCN's. O conselheiro Cesar Callegari relata a preocupação com “aquilo que contém de restrito ao que dispõe o artigo 64, da Lei nº 9.394/96 (LDB)”, sobre a indicação de a formação de professores para atuar na gestão ser feita em nível de pós-graduação. O conselheiro Francisco Aparecido Cordão apresenta algumas restrições em relação a alguns documentos emitidos pelo CNE, “a importância da manutenção dos Pareceres CNE/CP nº 9/2001<sup>38</sup> e 27/2001<sup>39</sup> e da Resolução CNE/CP nº 1/2002<sup>40</sup>, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica [...]”. O conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone vota favoravelmente, mas assinala algumas incoerências presentes nas DCN's. Segundo ele, o documento,

[...] contém uma contradição intrínseca no que se refere à definição do Pedagogo, que leva à especificação de apenas uma modalidade de formação, a licenciatura. [...] a fixação de carga horária mínima para a graduação em Pedagogia, distinta daquela fixada para todas as demais licenciaturas. [...] afirmo minha convicção de que seria possível progredir um pouco mais neste trabalho de modo a abranger de forma mais ampla os componentes acadêmicos e legais da formação de Pedagogos, como convém às Diretrizes Curriculares Nacionais para este curso de graduação. (PARECER CNE/CP Nº 5/2005, p. 18).

<sup>36</sup> Francisco Aparecido Cordão é membro do Conselho Nacional de Educação, no qual é relator das diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico e atualmente examina as diretrizes para o nível tecnológico. Disponível em [www.senai.br/sb/sb62/boaleitura62](http://www.senai.br/sb/sb62/boaleitura62). Último acesso em 02/10/2009.

é membro do Conselho Nacional de Educação, no qual é relator das diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico e atualmente examina as diretrizes para o nível tecnológico. Disponível em [www.senai.br/sb/sb62/boaleitura62](http://www.senai.br/sb/sb62/boaleitura62). Último acesso em 02/10/2009.

<sup>37</sup> Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora e vice-presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. Disponível [lattes.cnpq.br](http://lattes.cnpq.br). Acesso em 29/09/2009.

<sup>38</sup> Parecer CNE/CP Nº9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em [portal.mec.gov.br/seesp/arquivo](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo). Último acesso em 25/07/2009.

<sup>39</sup> Parecer CNE/CP Nº 27/2001 - Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em [portal.mec.gov.br/seesp/arquivo](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo). Último acesso em 25/07/2009.

<sup>40</sup> Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em [portal.mec.gov.br/seesp/arquivo](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo). Último acesso em 25/07/2009. (\*) (\*\*) (\*\*\*)

(\*) CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

(\*\*) Alterada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução.

(\*\*\*) Alterada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP nº 1/2002

Sem dúvida, o segundo documento apresentado pelo CNE, diferentemente do primeiro, ampliou a formação do Pedagogo. No entanto, o debate acerca das DCN's do curso de Pedagogia foi sempre crescente e constante, uma vez que não era consenso a docência ser tomada como base principal, central, do curso de Pedagogia.

Dos três projetos para o curso de Pedagogia em discussão, o que predominou foi o da ANFOPE, que ajustou seus objetivos aos do FORUMDIR e aos do CNE. O CNE acabou cedendo a pressões e adequando o seu projeto inicial. O que permaneceu no documento final em 2005 foi a docência, em uma forma mais ampliada, como base da formação para o curso de Pedagogia. Conforme explica Aguiar *et al* (2006, p. 829), “Delineia-se, pois, que a formação no curso de pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação”.

### 3.5 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS/2006: CRIAÇÃO E APROVAÇÃO

Decorrente de várias discussões, após vinte e cinco anos de lutas, análises, controvérsias, interesses opostos e inúmeras reformulações, as DCN's do Curso de Pedagogia foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, homologada pelo Ministro da Educação no dia 15 de maio de 2006 e publicada no Diário Oficial da União de 16 de maio de 2006, seção 1, p. 11. Estes atos instituíram o curso de Pedagogia como licenciatura, mas não sem, ainda, discussões e discordâncias sobre a função e a identidade do curso. Saviani (2008, p 65) ressalta, inclusive “as Diretrizes aprovadas se encontram atravessadas por ambigüidades”.

Identificada como Resolução CNE/CP nº 01/06, as DCN's (BRASIL, DCN/CP, 2006, art. 2º) compreendem a formação do pedagogo do seguinte modo,

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.

Ao instituir a docência como eixo central da formação do licenciado em Pedagogia, deixa perceptível que o termo docência é colocado de maneira bastante ampla. E a possibilidade dada ao curso de desempenhar o papel formador do docente da sala de aula, o gestor do processo pedagógico e o pesquisador, sem que essa formação ampla tenha que,

predominantemente, ocorrer de forma aligeirada. O paradoxal, entretanto, é que ao mesmo tempo em que se ampliaram as atribuições do curso, pouco se alterou no tempo de formação.

Essa evidência de minimização de tempo e também, em decorrência, de conteúdos, tornou-se perceptível no currículo do curso de Pedagogia, que continuou afastando do curso de seu objetivo inicial, o de ter como parâmetro principal a prática pedagógica. Essa situação tem gerado severas críticas sobre a formação do educador, que, afetada pelas novas políticas, segue perdendo, historicamente, a sua identidade profissional. Segundo Libâneo (2008, p. 27), a formação do professor deve ter por base algumas dimensões:

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação teórica-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a formação técnico-prática visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras.

As DCN's, pensadas para serem um documento diretriz, uma orientação normativa, isto é, servir como princípios básicos a serem observados na organização curricular dos Cursos de Pedagogia têm contemplada a “base comum nacional” para todos os cursos de Pedagogia em âmbito nacional. Porém, no trajeto de sua definição e formulação, evidenciaram-se os muitos embates sobre os objetivos que essas Diretrizes iriam originar. A ANFOPE, um dos grupos que teve maior expressão junto ao CNE, destacou por meio de uma de suas representantes, a professora Iria Brzezinski<sup>41</sup>, a aprovação das Diretrizes como um passo importante, mas como uma vitória pela metade. Parafraseou Anísio Teixeira ao dizer “meia vitória, mas vitória”<sup>42</sup>. Ainda que tenham aceitado negociar com o CNE, sugerindo a “concepção de base comum nacional”, e renunciando à “concepção de formação política do educador”.

---

<sup>41</sup> Iria Brzezinski é professora titular da Universidade Católica de Goiás, onde atua como Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado/Doutorado. É avaliadora institucional da Universidade Estadual de Goiás; cientista visitante na Universidade de Aveiro; avaliadora de cursos e instituições do SINAES do Ministério de Educação. Integra a Comissão Assessora de Avaliação da Área de Pedagogia do ENADE. Preside a ANFOPE. Pesquisadora do CNPq contemplada com bolsa produtividade. Disponível [lattes.cnpq.br](http://lattes.cnpq.br). Acesso em 29/09/2009.

<sup>42</sup> Essas considerações foram feitas via *e-mail* pela representante da ANFOPE. Neste, a professora Iria Brzezinski (2006), após referir-se à reunião que aprovou a nova redação do artigo 14 do projeto de DCNP, parafraseia Anísio Teixeira.

O estudioso Demerval Saviani<sup>43</sup> criticou severamente a nova roupagem do curso de Pedagogia. Saviani (2008, p. 67) argumenta que:

[...] as novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, aquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização; democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômica, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes citados.

Já os pesquisadores Libâneo, Pimenta e Franco<sup>44</sup> argumentam que o curso de Pedagogia não se resume apenas a um curso, mas sim a um amplo campo científico, o que caracteriza a Pedagogia como uma ciência da educação, teoria e prática da formação humana, que estas Diretrizes não contemplam. Para Libâneo (2006b, p. 849),

Assim, o objeto próprio da pedagogia é o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas em todas as suas dimensões. Um campo científico pode constituir num curso, mas, antes, importa saber quais são suas premissas epistemológicas, seu corpo conceitual, suas metodologias investigativas. Se se admite um campo de saberes mais abrangente, é preciso admitir subcampos de conhecimentos como seriam, por exemplo, a teoria da educação, a história da educação, a organização do trabalho escolar, a didática (que trata da docência) etc.

Aguiar *et al* (2006, p. 832), estudiosa das DCN's e atuante na ANFOPE, participou da primeira comissão de elaboração das diretrizes curriculares no ano de 1999, pontua:

A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos.

<sup>43</sup> Demerval Saviani atualmente é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas. É Professor Emérito da UNICAMP e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). Disponível lattes.cnpq.br. Acesso em 29/09/2009.

<sup>44</sup> Maria Amélia Franco atualmente é coordenadora de publicação da Cortez Editora e Livraria Ltda e Professora/Pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos e pesquisadora do GEPEFE-USP. Integra o Comitê Científico da ANPED. Disponível lattes.cnpq.br. Acesso em 29/09/2009.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia foram uma das mais polêmicas a serem aprovadas. Após longos nove anos de amplos debates envolvendo várias entidades da área, teve sua aprovação e homologação. Entretanto, essa aprovação não se deu de modo unânime pela comunidade acadêmica. Ao contrário, dividiu opiniões, expressou contradições e marcou as divergências entre o CNE e as instituições e os educadores.

### 3.6 CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS E MOVIMENTOS REPRESENTATIVOS NA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES

As DCN's foram elaboradas e implantadas num percurso de muitas contradições, carregadas de influência política e interesses diversos. Desde os primeiros movimentos que demarcaram a formulação das DCN's para o curso de Pedagogia muitos interesses estiveram presentes. Destacam-se os interesses ideológicos e políticos de entidades representativas e do governo pelo CNE. Este último, atrelado a organismos internacionais, delimitava a participação plena de pesquisadores e educadores.

Na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso<sup>45</sup> a ideologia neoliberal predominou. A concepção do neoliberalismo apontava para a ampliação da oferta de serviço à lógica do mercado. Na época, o então presidente dava total aporte as políticas neoliberais. O Ministro da Educação de seu governo, Paulo Renato Souza<sup>46</sup>, garantiu a prioridade da educação, dando ênfase total à formação de seus profissionais. Entretanto dentre as reformas educacionais colocadas pelo governo FHC, estava a formação de professores que permanecia ligada a ações de reestruturação do Estado brasileiro. Ou seja um dos preceitos da “agenda neoliberal”. Nogueira (2003, p. 22) pontua o seguinte sobre as ações de reestruturação do Estado.

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista.

Nos anos de 1995 a 2003, período que compreendeu a aprovação da LDB e que reacendeu o debate sobre a formação ofertada pelo curso de Pedagogia, deu-se início a um

---

<sup>45</sup> Foi o trigésimo quarto presidente da República Federativa do Brasil, cargo que exerceu por dois mandatos consecutivos, de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003. Foi também o primeiro presidente reeleito da história do país.

<sup>46</sup> Foi o ministro da Educação durante o governo Fernando Henrique Cardoso de 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002. Dentre as suas maiores realizações à frente do ministério da Educação, estão o *ENEM* e o *SAEB*.



longo e complexo caminho para a construção das DCN's. Campos (2007, p. 60), sobre o controle ideológico do Estado na formação do professor adverte.

[...] a formação de professores, esse debate emerge como núcleo central da reforma da educação. A formação de professores é uma área estratégica em que o governo vai agir assumindo o controle ideológico do debate e das mudanças a serem propostas e implementadas.

Percebe-se que as políticas de ideologia neoliberal ampliavam as atribuições do professor e as desigualdades sociais crescentes. Tinha nessa concepção, uma filosofia de educação redentora e privatista, voltada mais para o aporte social do que para a transmissão de conhecimentos e formação humana. Os oito anos de governo de FHC a privatização da educação aconteceu de uma forma acelerada e desordenada, acarretando prejuízos na formação do professor. Os Institutos Superiores de Educação e as novas e recém iniciadas faculdades ofertavam cursos de maneira aligeirada e empobrecida, desvinculados do objetivo de pesquisa e extensão, contribuindo para o empobrecimento e desqualificação da formação docente.

O Brasil tinha algumas metas a atingir em relação ao combate à desigualdade social e ao analfabetismo, e, necessariamente, os cursos de formação de professores eram apontados como uma das alavancas de desenvolvimento do estado neoliberal. Porém, para a formação do professor restavam duas opções, ou na universidade pública que dispunha de pouquíssimas vagas para suprir a demanda, e com redução de recursos humanos e materiais, sem poder atuar efetivamente nas políticas públicas voltadas para a educação, ou em faculdades ou Institutos Superiores de Educação despreparados para oferecer uma formação de qualidade. A democratização da educação superior constituía-se em uma reivindicação antiga dos educadores brasileiros e de extrema importância para o combate as desigualdades sociais. E esta conquista não poderia ocorrer democraticamente, com base em uma formação sem qualidade, com a maioria das vagas em poder do setor privado, que, na lógica mercadológica primava por quantidade em detrimento da qualidade da formação. O aligeiramento dos cursos e a retirada de disciplinas importantes do currículo, que davam suporte teórico e prático, fez da educação uma produto facilitado e vantajoso para o setor privado.

Saviani (2008, p. 50 e 51) explica essa questão:

[...] o curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica de mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, as demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos.

Quando instituída a primeira comissão para a formulação das DCN's no ano de 1988, aparentemente se via uma abertura democrática para resolver a situação de um curso que carregava em sua história uma dicotomia em relação a sua real função e identidade. As visíveis oscilações entre as ideias progressistas e as práticas conservadoras no governo Fernando Henrique Cardoso apontavam os interesses do Estado a que as universidades estavam atreladas, os quais objetivavam moldar a produção do conhecimento. Todos os debates promovidos pela primeira comissão de especialistas junto a várias entidades e comunidade acadêmica, foram desconsiderados pelo CNE.

O longo e extensivo silêncio por parte do CNE, que se fechou para o debate sobre as DCN's, mostrou claramente o desacordo desta com os ideais políticos da época, que, neste silêncio mostrava a sua reprovação frente à proposta da comissão, a qual expressava as idéias dos diversos movimentos e universidades, que contribuíram com sugestões sobre a real função e identidade do curso de pedagogia. Silva (2006a, p.78) explica sobre a condução dos trabalhos pela comissão.

Apesar das dificuldades, a referida comissão foi bastante habilidosa na condução dos trabalhos. Além de examinar as propostas provenientes das IES dos vários pontos do país – que no final somaram mais de quinhentas -, estendeu o convite para apresentação de propostas às demais entidades nacionais ligadas ao assunto.

As DCN's desde sua formulação até a sua implementação padeceram das influências do meio político nacional e internacional. No ano de 2003, o presidente Luis Inácio Lula da Silva<sup>47</sup> assume o mandato com promessas de abertura e participação em seu governo. Isto é, sugeria uma administração voltada para a cidadania. Porém o que ficou visível foi que os acordos com organismos internacionais continuaram influenciando no contexto educacional e na formação de professores.

No final de 2005, uma nova versão das DCN's foi apresentada pelo CNE ao Ministro da Educação Fernando Haddad<sup>48</sup>. O fato de esta nova proposta ser apresentada muito

<sup>47</sup> Trigésimo quinto e atual presidente da República Federativa do Brasil, cargo que exerce desde o dia 1º de janeiro de 2003.

<sup>48</sup> Assumiu o Ministério da Educação do governo Lula em 29 de julho de 2005, quando o ex-ministro Tarso Genro deixou o cargo para assumir a presidência do Partido dos Trabalhadores.

diferente da primeira elaborada pela comissão de educadores e a aparente exclusão dos profissionais das universidades e entidades representativas na formulação das DCN's, remete as influências internacionais que, mais uma vez em consonância com às políticas de financiamentos internacionais, davam seu consenso.

Foi quando o CNE, pressionado pelos movimentos e entidades, realizou poucas alterações em seu texto original das DCN's, levando em consideração algumas sugestões da ANFOPE, a qual propunha, desde o início, a base comum de formação a docência. Por outro lado, desconsiderou toda a construção coletiva realizada por representantes de diferentes entidades, quando da elaboração da primeira versão das DCN's. E, principalmente, houve uma desconsideração da formação política do futuro licenciado no curso de Pedagogia.

### 3.6.1 O contexto de influência e definições para a prática das DCN's.

Os contextos de influência das políticas descritos por Mainardes (2006), com base nas pesquisas de Ball & Bowe<sup>49</sup>, afetaram a construção, organização, reorganização e aprovação das DCN's. O autor conceitua os três momentos do ciclo das políticas, compreendido como: contexto de influência (atua diretamente no centro produtor de políticas organizações multilaterais, circulação internacional de idéias, comunidades epistêmicas e redes socam e políticas, publicações diversas); contexto de definição e disseminação de textos das políticas curriculares (age como centro produtor de definições políticas e instancias do governo); o contexto da prática (são constituídos pelas escolas e pelos agentes nela envolvidos).

A nova identidade do curso de pedagogia foi anunciada e envolta por discursos, conceitos e ressignificações concebidas e ligadas às políticas de desenvolvimento nacional, internacional e organismos multilaterais. Estas preleções visavam a produzir um novo perfil profissional do professor tanto no Brasil quanto em outros países, de acordo com as regras do mercado produtivo. Scalcon (2003, p. 196) discorre que “a formação de professores é o ponto capital das reformas educacionais em curso no país”.

Percebemos que no processo de elaboração das Diretrizes o contexto de influência dos organismos internacionais, prevaleceu em detrimento dos anseios dos educadores nacionais. As novas demandas do mercado de trabalho, do setor produtivo e as mudanças na sociedade capitalista, contribuíram significativamente para o aumento significativo das atribuições

---

<sup>49</sup> Citado no livro de BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

docente e uma diminuição aparente da intelectualização da formação. O aligeiramento dos cursos de formação, que acarretaram e continuam acarretando sérios prejuízos na formação profissional e identidade do licenciado em Pedagogia, contribuiu para com a desqualificação do professor. No contexto de definições, os órgãos governamentais na sua representação no CNE delimitaram a participação e conduziram a elaboração das DCN's. Podemos dizer que não foi de forma pacífica por parte dos movimentos de entidades, que nestes anos acompanharam e lutaram muito para a aprovação das DCN's do curso de pedagogia.

O caminho trilhado na demarcação do que seriam as DCN's, buscava definir em meio a contradições como seria a formação do Pedagogo no Brasil, considerando que a formação desse profissional, caracteriza-se como de extrema importância, pois desta definição estava atrelada a formação das futuras gerações de brasileiros, por meio da escola.

Dentre os três principais movimentos em prol da construção das DCN's, estavam a ANFOPE e suas entidades apoiadoras, o Movimento dos Educadores liderados por José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, e o CNE que representava os interesses do governo por meio de sua secretaria SESu/MEC. Esses três movimentos tinham um ponto em comum, ambos concordavam que o Pedagogo é um profissional da Educação. No entanto, existiam muitas contradições no que seriam as DCN's para o curso de Pedagogia, tendo em vista a ampliação das atribuições do pedagogo, que estaria ao final do curso apto a atuar tanto na docência, como na gestão do sistema escolar.

Essa extensa pluralidade de ideias em relação à identidade do curso de Pedagogia provocava um litígio entre os próprios educadores, universidades e entidades. Para a ANFOPE (2005, p. 2) e suas entidades apoiadoras a base de formação do curso de Pedagogia seria a docência.

- a) Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, credenciando, também, ao exercício profissional na educação especial, na educação de jovens e adultos, na educação no/do campo, na educação indígena, na educação em remanescentes de quilombos ou em organizações não-escolares públicas ou privadas, e outras áreas emergentes no campo sócio-educacional;
- b) Gestão Educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos [...];
- c) Produção e difusão do conhecimento do campo educacional.

Nesta defesa da ANFOPE a função do especialista formado no curso de Pedagogia deixaria de existir, acabaria então com a hierarquia de trabalho na escola que as funções de especialistas colocavam. Já o Parecer defendido pelo Manifesto dos Educadores (2005, p. 2)

retratava e abrangia o curso de Pedagogia como um campo científico e investigativo. Libâneo defendia que não seria possível formar o docente e o especialista em um só curso, deveriam existir dois cursos, um para cada formação.

O curso de Pedagogia constitui-se num curso de graduação cuja especificidade é a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o bacharel pedagogo, com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas em diversos campos da sociedade.

O CNE em março de 2005 apresentou a minuta de uma proposta que defendia uma formação que restringia a atuação do Pedagogo à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, proposta esta, que quase se igualava a formação oferecida pelo curso Normal Superior, criado pela LDB. Essa proposta acabou tendo uma rejeição quase que geral pela comunidade universitária que via na minuta muitos anos de luta serem totalmente desconsiderados. Neste mesmo ano apenas um ponto foi unanimidade no debate que objetivava estabelecer o que seria o Curso de Pedagogia: este não deveria se reduzir apenas à formação para a “docência”.

Entre a primeira versão da minuta e a versão final proposta pelo CNE, ocorreram mudanças substanciais, graças ao empenho e pressão dos movimentos de entidades e educadores. O CNE voltou atrás à ideia de formação docente como função específica do curso de Pedagogia e ampliou a formação para o gestor e condescendeu o princípio de diversidade. Dentre as entidades que cobravam mudanças na minuta apresentada pelo CNE, a ANFOPE acabou tendo considerada uma de suas reivindicações, a de que a base comum nacional para a formação docente permanecesse como eixo das DCN's.

Porém, antes da 18ª versão ser proposta pelo CNE, houve muito conflito interno ao Conselho. Os próprios conselheiros não chegavam a um acordo com relação às DCN's e ao perfil profissional do Pedagogo: apenas apontavam a formação do professor considerando a pluralidade de concepções.

Está claro o contexto ideológico e político que marcaram a elaboração e aprovação das Diretrizes. Fica evidente, que as DCN's são fruto de um campo contestado e influenciado por múltiplos aspectos: ideológicos, políticos e bilaterais, os quais implicam na homogeneização da formação do professor.

### 3.7 A DIFICULDADE NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: TEORIA / PRÁTICA X PRÁTICA / TEORIA

O curso de pedagogia desde sua criação, no ano de 1939, até o presente traz consigo algumas discordâncias que estiveram sempre em pauta nas discussões que o envolve. A distância entre a formação teórica e a formação prática é um dos pontos que nestes quase setenta anos de história do curso de Pedagogia no Brasil, não se teve um consenso.

O curso de Pedagogia, segundo as DCN's é um curso que envolve o conhecimento teórico e prático, mas, um conhecimento, não pode estar separado do outro. Teoria e prática devem caminhar juntas, em uma relação dialética. Saviani (2008, p. 126) enfatiza a importância da teoria e prática:

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois radicalmente da prática. [...] a prática igualmente depende da teoria, já que sua consciência é determinada pela teoria.

A formação teórica e prática foi alvo de lutas incessantes por parte de muitos educadores, com objetivos de garantir no currículo do curso de Pedagogia uma formação de qualidade, embasada em conhecimentos teóricos, e que estes conhecimentos apresentassem uma conexão com a prática docente. Para o pesquisador Marques (2000, p. 72) “tanto os conhecimentos práticos-éticos e políticos como os conhecimentos teóricos realizam-se numa conexão entre experiência e ação reflexiva [...]”.

A teoria e a prática é uma preocupação constante por parte dos professores formadores do curso de Pedagogia, a qual originou no início do curso. A disciplina de Didática era a encarregada de iniciar o trabalho do acadêmico com a prática docente. As atividades de contato com a prática docente ocorriam nas chamadas práticas de ensino e geralmente no último ano do curso. Existia uma concepção de que primeiro se aprendia a teoria e depois se aprendia a prática. Essa metodologia acabava criando um distanciamento que até hoje presenciamos nos cursos de formação de professores. Imbernón (2000, p. 40) discorre sobre a importância da unidade teoria e prática nos cursos de formação.

Enfim, a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e interpretação de situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar a educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estritas relações.

Na formação acadêmica do professor a teoria e a prática são fatores essenciais, que merecem total atenção dentro do curso. É na relação teórica onde se busca o conhecimento e na prática onde se pratica o conhecimento que ocorre a aprendizagem. Ninguém aprende algo que esteja desvinculado de uma realidade concreta. Um curso constituído só de prática ou só de teoria não resulta em conhecimento efetivo: quando ambos são trabalhados de maneira separada ocorre a fragmentação do conteúdo. Para Pimenta (2006, p. 73) “A teoria e a prática constituem o núcleo articulador do currículo, permeando todas as disciplinas, tendo por base uma concepção sócio-histórica da educação”.

O curso de formação de professores deve trabalhar objetivando a teoria como complemento da prática e a prática como suplemento da teoria. O futuro professor que aprende no curso de graduação de maneira fragmentada vai reproduzir este ensinar na sua atuação como docente. Freitas (1996, p. 96) explica que “a questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação de educador”.

### 3.7.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais e o entrelaçamento da formação teórica com a formação prática

Nas DCN's a formação teórica e prática está exposta no artigo 2º. Esta deverá ocorrer por meio de estudos teóricos-práticos, investigativos e reflexão crítica (BRASIL, 2006). As diretrizes dispõem que através de estudos “teóricos-práticos” o acadêmico de pedagogia estará envolvido com atividades educativas de avaliação, planejamento e execução, bem como terá o respaldo teórico de conhecimentos: históricos, filosóficos, antropológicos, ambiental-ecológico, psicológicos, lingüísticos, políticos, econômicos e culturais (BRASIL, 2006).

Percebe-se que nas DCN's a teoria e prática devem ser trabalhadas na formação acadêmica como um ponto de equilíbrio entre o aprofundamento teórico e a relação com a prática docente. Esta relação deverá acontecer de maneira concomitante; uma “entrelaçada” com a outra, inserindo no currículo do curso de Pedagogia os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e a relação que estes têm com a prática social. Rompe-se

assim com o distanciamento que ainda é presente nos cursos de formação de professores entre a formação teórica e a formação prática.

De acordo com Libâneo (2006a, p. 51):

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. [...] Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular.

Outro ponto que merece destaque é que a teoria não é o mais importante, e nem a prática é a solução para os problemas da formação acadêmica do professor. A formação do professor deve favorecer a articulação dos componentes curriculares, superando assim, a separação entre a formação teórica e a formação prática, o pensar e o fazer, a pesquisa e o ensino. Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 17) explicam que:

A atividade teórica, com suas dimensões ideológicas ou científicas, só existe a partir e em relação com a prática; não há pensamento fora da práxis humana, pois a consciência e as concepções se formulam através do movimento do pensamento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram.

Para que o curso de Pedagogia tenha coerência, isso implica em um envolvimento constante entre a universidade e as escolas de educação básica, entre a pesquisa e o ensino, o pensar e o agir. As DCN's apontam que a integralização dos conhecimentos teóricos e práticos no decorrer do curso acontecerá pelos núcleos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, núcleo de estudos integrados (BRASIL, 2006), que fará a interlocução entre as áreas do conhecimento no currículo do curso de Pedagogia. Sobre isso Franco (2006, p. 116 -117) esclarece:

[...] a prática pedagógica realiza-se através de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, torná-la explícita a seus protagonistas, transformá-los através de um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico; teorizar, com os atores, buscando encontrar em sua ação o conteúdo não expresso de suas práticas.

A formação profissional do licenciado em Pedagogia exposta nas diretrizes, deve ocorrer de modo que a formação teórica ocorra concomitantemente com a formação prática,



com a integração entre fundamentação teórica, pesquisa e prática educativa. A formação teórica deve ser trabalhada na perspectiva da compreensão-reflexão da prática pedagógica.

Para Pimenta (2006a, p. 92):

A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente.

Nesse sentido, o acadêmico necessita ter o conhecimento teórico para ter um bom desempenho no contexto da prática. A formação para a prática não poderá basear-se apenas no conhecimento cotidiano, mais deverá dialogar com conhecimentos científicos, no contexto da prática social. O curso de Pedagogia não poderá ficar no meio termo. É necessária a atividade teórica que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente apenas a atividade teórica; é preciso atuar praticamente; e estabelecer uma relação dialética entre a teoria e a prática.

Para este estudo, o presente capítulo constituiu-se de fundamental importância, pois apontou fatos relevantes no percurso histórico do curso de Pedagogia e na construção das DCN's, ajudou na compreensão dos acontecimentos que levaram ao distanciamento entre a teórica e a prática na formação do pedagogo.

No próximo capítulo trago uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino superior, cujos cursos de Pedagogia estiveram em foco, coordenadores e professores formadores dos cursos, com vistas a evidenciar como ocorreu o processo de implementação das DCN's, e como está ocorrendo a prática desses profissionais nos cursos de Pedagogia, no sentido de aproximar a formação acadêmica com a formação para a prática docente.

## CAPITULO IV

### **4 PERFIL DO PEDAGOGO A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA – 2006**

Neste capítulo será realizada uma análise a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, do Parecer nº 05/2005, dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições, dos cursos de Pedagogia das IES, das entrevistas e questionários aplicados aos sujeitos. O objetivo é compreender o perfil do pedagogo e a formação que vem sendo oferecida nas IES, bem como, as mudanças que ocorreram e que vêm ocorrendo nos currículos dos cursos de Pedagogia, com vistas à formação para a docência e o rompimento com o distanciamento entre a formação teórica e a formação prática.

#### 4.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E O NOVO PERFIL DE FORMAÇÃO

Conforme já apontado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia significaram, de algum modo, um avanço para a sua história. A aprovação e homologação configuraram-se em uma nova fase para a formação dos profissionais da educação. As DCN's colocam a docência como eixo norteador e a concebem como ação educativa, que abarcam as atividades de cunho pedagógico, as de gestão e as que envolvem a produção do conhecimento nos espaços educativos.

O Parecer CNE/CP nº 5/2005 apresenta em sua redação:

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. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (CNE/CP Nº 5/2005, p. 06)

As DCN's e o Parecer nº 05/2005 determinam que o curso de Pedagogia abranja integradamente a docência, ampliando, assim, as funções do futuro licenciado em Pedagogia.

Além da docência, denominada como “ensino”, compreenderá também a participação nas atividades de gestão e elaboração, execução e acompanhamento das atividades existentes no contexto educativo.

O curso de Pedagogia, nas Diretrizes, é apontado como responsável pela formação do professor e do pedagogo, qualificando a docência em vários espaços, que compreende a totalidade dos recintos educativos. Sinaliza ainda que deverá ter “[...] como referência, o respeito a diferentes concepções teóricas e metodológicas próprias da Pedagogia e aquelas oriundas de área de conhecimento afins [...]” (Parecer nº 05/2005, p. 06).

As DCN’s determinam que a formação ofertada pelo curso de Pedagogia formará o licenciado para atuar no magistério, nas modalidades de ensino da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais as matérias pedagógicas do curso Normal em nível Médio, e asseguram a formação de acordo com a LDB nº 9.394, prevista em seu artigo 64<sup>50</sup>.

O documento destaca uma questão bastante relevante, a materialização da formação, iniciada no contexto acadêmico, terá espaço no exercício da profissão. Traduz a integração do exercício interligado entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos na formação acadêmica. A integração desses conhecimentos é que vai proporcionar a real formação docente ao licenciado no curso de Pedagogia. Explica ainda, que na pesquisa da prática educativa, esta deverá conter conhecimentos relacionados à escola como organização complexa e sua função social, bem como todo o contexto cultural, étnico, social, econômico, ideológico, que refletem a criam novas relações (PARECER, 05/2005).

Fica perceptível nas Diretrizes a ampliação da finalidade do curso de Pedagogia e o campo de atuação do Pedagogo, que, além da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, poderão atuar nos cursos do Ensino Médio, nas áreas de gestão escolar e na produção do conhecimento. Nas DCN/CP nº 01/2006, a docência é compreendida em seu artigo 2º, § parágrafo 1º, como atividade “metódica e intencional” desenvolvida nos processos de aprendizagem:

§ 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, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

---

<sup>50</sup> LDB – 9394/96, Artigo 64: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.” Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso em 11/08/2009.

Sendo assim, o processo formativo para a docência deverá sustentar a articulação entre formação teórica e formação prática ou entre formação inicial e exercício profissional, que abrangerá os processos educativos escolares e não escolares. Tardif e Lessard (2007, p. 49) registram que a docência implica no desenvolvimento de um trabalho intencional, visando a objetivos determinados para propiciar a aprendizagem. Segundo eles, “A docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas”.

Tardif (2002, p. 49-50), ainda destaca que a prática docente diz respeito a um conjunto de ações que deve ter o ser humano como principal propósito de formação:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominado e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

As DCN's evidenciam que o curso de Pedagogia tem como principal finalidade a formação para a docência, porém, um conceito de docência ampliada. Uma ampliação que compreende as atividades de ensino-aprendizagem, acrescidas as práticas de gestão escolar e não-escolar. Assim, é possível dizer que a concepção central das Diretrizes é a formação para a docência de forma mais abrangente. Isto é, uma compreensão de docência que vai além da atuação em sala de aula.

Isso é identificado no artigo 2º das Diretrizes, tem que se percebe a ampliação dada à formação do Pedagogo e as inúmeras atribuições postas ao currículo do curso de Pedagogia, tanto a formação para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, quanto para a gestão e apoio escolar. As DCN's indicam que o currículo do curso de Pedagogia, “por meio de estudos teórico-práticos, investigativos e reflexão crítica”, deverá possibilitar:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;  
II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimento como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, DCN's, 2006, ART. 2º).

Sendo assim, o perfil do graduado em Pedagogia necessita considerar uma sólida formação fundamentada entre os conhecimentos teóricos das diversas áreas do conhecimento e a articulação constante com a prática educativa na docência, gestão educacional e produção e difusão do conhecimento. Observa-se que as Diretrizes atribuem ao currículo de Pedagogia as expectativas de formação de um “superprofissional”.

No artigo 6º, das mesmas Diretrizes, define-se a estrutura curricular em blocos que se dividem em núcleo de estudos básicos, núcleo de estudos de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integrados. Nesses núcleos, supostamente, deverão ser incluídas as atividades curriculares de prática. Campos (2007, p. 85) esclarece que estes núcleos serão os responsáveis, dentro do currículo do curso de Pedagogia, por estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos de maneira interdisciplinar e flexível:

Estes núcleos deverão promover a mediação dos conteúdos de fundamentação teórico-metodológica, de produção e difusão da investigação científica por meio da pesquisa, da aprendizagem, do planejamento, da didática, da avaliação e execução dos processos pedagógicos e da gestão e de instituições escolares e não escolares, de forma integrada [...] a indissociabilidade teórica e prática estejam permanentemente articuladas, de forma interdisciplinar, contextualizada e flexível.

No núcleo de Estudos Básicos das DCN’s delineiam o trabalho sem perder a referência à “diversidade” e à “multiculturalidade” da sociedade brasileira. Estas deverão ser abordadas por meio de um trabalho que prime pela articulação e reflexão nos espaços escolares e não-escolares visando à ampliação dos princípios de diferentes áreas do conhecimento, gestão democrática, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos, conhecimento multidimensional sobre o ser humano, desenvolvimento das dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial, teorias e metodologias pedagógicas, organização do trabalho docente, decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, ludicidade, pesquisa, extensão, prática educativa, e a organização da educação nacional (BRASIL, 2006, p. 11).

O núcleo de Aprofundamento e Diversidades de Estudos tem como finalidade principal a atuação profissional para atender às diferentes demandas sociais priorizadas pelo projeto político pedagógico da instituição, e se dará por meio de: investigações, processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais, avaliação, criação e uso de textos, material didático que contemple a diversidade cultural brasileira, estudo, análise e

avaliação de teorias da educação. (BRASIL, 2006, p. 11-12). Em relação ao núcleo de Estudos Integradores, seu objetivo é enriquecer o currículo por meio de seminários e estudos, projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, atividades práticas, experiências e utilização de recursos pedagógicos, comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006, p. 12).

O artigo 7º das DCN's trata da duração dos estudos na carga horária do curso que estabelece um mínimo de 3.200 horas. Destas, 2.800 horas serão dedicadas às atividades formativas; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais e outras áreas de acordo com o Projeto Pedagógico das IES; 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento, iniciação científica, monitoria e extensão (BRASIL, 2006, p. 22). Houve, com as Diretrizes, um aumento da carga horária, porém nos anos de curso não ocorreu alteração. Entende-se que este acréscimo será usado para atividades segundo os PPP's de cada instituição, dada a autonomia e flexibilidade postas pelas próprias diretrizes.

Já no artigo 8º, as Diretrizes tratam da integralização, que deverá ocorrer de acordo com o projeto pedagógico da instituição e se dará por meio de disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica; práticas de docência e gestão educacional; atividades complementares que envolvem a vivência com a educação especial, a educação no campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais públicas e privadas, além de estágio curricular (BRASIL, 2006, p. 22-23).

As Diretrizes possibilitam em seu documento uma formação flexível e a valorização de diferentes concepções teórico-metodológicas, deixando perceptível a abertura dada para o perfil de formação do Pedagogo, de acordo com a concepção de cada IES. Isso nos remete a um alerta sobre as adequações curriculares nos cursos de Pedagogia, as IES poderão ter dificuldades para organizarem seus cursos segundo as DCN's, tendo em vista a variedade de funções presentes nelas, pois ao mesmo tempo em que definem a base comum nacional, também se distanciam desta.

#### 4.1.1 Base Comum Nacional e o conceito de Docência.

As Diretrizes Curriculares propõem um novo enfoque para a formação do pedagogo quando sinalizam como eixo central do currículo do curso de Pedagogia, a formação para a docência como base comum nacional. Esse enfoque suscita algumas questões que merecem reflexões e apontamentos. As DCN's compreendem o trabalho docente como um campo de

conhecimento, que privilegia a formação do professor para a Educação Infantil, Ensino Fundamental nos anos iniciais, o Ensino Médio na modalidade Normal, a gestão e a pesquisa.

A Docência configura-se como base da formação do licenciado em Pedagogia. No entanto, a docência apresenta-se nas Diretrizes de uma forma “ampliada”, excedendo as atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula. Consiste também na gestão, pesquisa e na produção de novos saberes, estendendo a função do licenciado em Pedagogia, como gestor envolvido nas atividades de planejamento, avaliação e a pesquisa, o que se dará paralelamente aos trabalhos desenvolvidos nas funções de docente. De acordo com as DCN’s será a reflexão e análise sobre a própria prática, ou seja, a relação teoria e prática do trabalho docente.

Os pesquisadores (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999) censuram a docência como base comum nacional quando trazem em sua escrita a discordância do campo de atuação do pedagogo, que, conforme as DCN’s, é tão vasto que vai além da sala de aula, abrange a gestão e a pesquisa, e questionam por que então a docência permanece como base comum nacional.

Libâneo (2006d, p. 64) critica o enfoque dado nas DCN’s sobre a docência, pois entende que a abordagem ali posta para a docência empobrece o curso de Pedagogia, “a docência, constitui-se em desdobramentos da pedagogia e, sendo assim, ela é a base, o suporte da docência, não o inverso. E a pedagogia não pode ser reduzida a um curso, já que ela é, antes, um campo científico”. Continua o autor,

Precisamente pela abrangência maior do campo conceitual e prático da pedagogia como reflexão sistemática sobre o campo do educativo, pode-se reconhecer na prática social uma imensa variedade de práticas educativas, portanto uma diversidade de práticas pedagógicas. Em decorrência, é pedagoga toda pessoa que lida com algum tipo de prática educativa relacionada com o mundo dos saberes e modos de ação. Não restritos à escola. A formação de educadores extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não-formal e formal. Assim, a formação profissional do pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, sendo a docência uma entre elas. (LIBÂNEO, 2006, p. 850- 851)

Franco (2003) citada por (LIBANÊO, 2006b, p. 861) concorda com as ideias do autor ao afirmar que reduzir a formação do curso de Pedagogia à docência é descaracterizar o curso, pois compreende que o campo de atuação do Pedagogo, vai além do trabalho docente, e que, a Pedagogia constitui em uma ciência muito mais ampla.

Subsumir a pedagogia à docência é não somente produzir um reducionismo ingênuo a esta ciência, como também ignorar a enorme complexidade da tarefa docente, que, para se efetivar, requer o solo dialogante e fértil de uma ciência que a fundamente, que a investigue, compreenda e crie espaço para sua plena realização.

A docência, para Aguiar *et al.*, (2006, p. 830), é definida como uma articulação do processo pedagógico com os espaços educativos, que abrange a aptidão de reflexão sobre as relações que integram e interagem no contexto das relações socioculturais, políticas e econômicas.

[...] o trabalho docente e a docência implica uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. Com efeito, as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem.

A docência como base comum é um fim já presente nos cursos de licenciatura, entretanto, o fato de a docência estar balizada como base comum nas DCN's, essa estaria apontando para uma descaracterização do curso de Pedagogia, uma vez que todos os licenciados terminam os cursos de licenciatura aptos para atuarem em um determinado campo da docência. Libâneo (2002, p. 209), ainda destaca que a “docência está presente em todas as práticas sociais, como o ato de ensinar e aprender, e não exclusivamente na escola”. Dessa maneira, a docência não deveria permanecer como base comum nacional nas DCN's, pois a docência é inseparável do ato de ensinar. Nas DCN's a docência é apontada como uma atividade extensiva ao ato de ensinar a gestão e a pesquisa, assim, percebe-se então que existe uma contradição dentro das próprias Diretrizes, quando estas apontam a docência como base comum. Campos (2007, p. 74), ao explicar sobre a posição da ANFOPE defensora da tese da Docência como da base comum nacional, aponta que:

A proposta da ANFOPE ancora a formação do pedagogo a luz de uma base comum nacional, fundamentada numa abordagem sócio-histórica de educador, que pressupõe uma formação que assegure a docência como base de formação para os profissionais da educação.

Helena Freitas (1999, p. 10) pesquisadora da Anfope discorre em um de seus artigos que a base comum nacional é resultado de muita discussão e ressignificação e se constitui em um conjunto de princípios norteadores que foram sendo construídos no decorrer da história da Anfope. Afirma ainda a autora que a concepção de base comum se dá articulada em seis princípios: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria e prática; c) gestão democrática; d) compromisso social e político dos profissionais da educação; e) trabalho coletivo e interdisciplinar; f) formação inicial interrelacionada com a formação continuada”.



Para Marques (2000, p. 24) a base comum nacional deve ser uma compreensão básica de conhecimento para a formação,

A base comum nacional 'não deve ser concebida como um currículo mínimo ou em um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental'. A Pedagogia e as demais licenciaturas deverão assumir essa base comum, desde que todas formam professores e a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador [...].

Nesta afirmação de Marques (2000) compreende-se que a base comum não deveria ser a docência, mas sim, as disciplinas que dão embasamento ao conhecimento teórico do curso de Pedagogia. Seria então, denominada a base comum, uma questão de critérios e diretrizes do currículo do curso, na qual consistiria a prerrogativa de conteúdos específicos do curso e a relação com a prática educativa. Ainda, Marques (2000, p. 27) ressalta a relevância deste critério de base comum e afirma que “é de fundamental importância que a base comum aponte para uma organização curricular baseada em matriz epistemológica que veja a teoria e a prática pedagógica de forma indissociável”. Nesse sentido, a base comum seria então uma unidade mínima de algumas disciplinas do currículo do curso, que consistiria em um princípio de integração para superar a fragmentação das disciplinas e promover uma vinculação dos conhecimentos básicos do curso de Pedagogia.

#### 4.1.2 Identidade Profissional: especialista ou generalista

A identidade profissional do licenciado em Pedagogia ou do curso de Pedagogia vem carregando consigo um conjunto de questões históricas e sociais. Apresenta como pano de fundo a luta dos educadores para o reconhecimento de uma melhor definição em torno de sua base de formação e, conseqüentemente, de sua identidade. Haja vista o trabalho do pedagogo, que, nas últimas décadas, tem-se dirigido por diversas tendências, especialmente no campo do conhecimento e formação profissional, com uma sucessão de indefinições e repercussões. No contexto da sociedade brasileira, essas indefinições marcam o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo e de sua identidade por peculiaridades, encontros e desencontros.

Desde a sua origem na década de 1930, passando pelo esquema 3+1, pelo especialista em educação, até as DCN's 2006, o curso de Pedagogia já agregou e desagregou muitos papéis a sua história e identidade. Pimenta (1996, p. 111 e 112) pontua essa trajetória, “A história dos estudos pedagógicos, do curso de Pedagogia, da formação do pedagogo e de sua

identidade profissional está demarcada por certas peculiaridades da história da educação brasileira desde o início do século”. Pode-se dizer que, nessa história, uma das divergências e/ou lacunas apresentadas referem-se à prática pedagógica e à identidade profissional do pedagogo.

Tem-se, por exemplo, no Parecer CNE Nº 5/2005, que a docência no curso de Pedagogia é a identidade e a base da formação do Pedagogo:

O trabalho pedagógico, e a ação docente constituem-se na centralidade do processo formativo do licenciado em Pedagogia. [...] formação do licenciado em Pedagogia se faz na pesquisa, no estudo e na prática da ação docente e educativa em diferentes realidades. (Parecer CNE Nº 5/2005, p. 14)

A partir das DCN's o Pedagogo deixa de ser um especialista em educação para ser um profissional apto a assumir funções de cunho docente, pedagógico, gestor e pesquisador. A especialização ou o especialista em educação passou a ser formado nos cursos de pós-graduação *lato-sensu* ou *strict-sensu*, conforme aponta o artigo 14 das DCN's (2006, p. 24)

Art. 14. A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.  
Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

O conflito presente na formação do Pedagogo entre a formação específica e a formação generalista é um tema bastante antigo que tem acompanhado o curso de pedagogia. Esse embate continua quando as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam em seu art. 14 que o especialista será formado em curso de pós-graduação. O texto das diretrizes amplia visivelmente o campo de atuação do Pedagogo, além da docência, estende-se para a gestão e a pesquisa, dando características de um profissional generalista.

Silva (2006b, p. 142) discorre sobre essa questão:

As tentativas de superação da questão da identidade do curso de Pedagogia pela via do equacionamento das funções profissionais do pedagogo marcaram a história do curso com a tensão permanente entre a formação do “generalista” ou do “especialista”, com reflexos para a correspondente estrutura curricular.

O especialista surgiu da concepção tecnicista em acordo com a ideologia tecnocrata e do governo militar, que estruturou o curso de Pedagogia e criou as habilitações de supervisão,

orientação, administração e inspeção. A concepção do especialista no curso de pedagogia recebeu ao longo da história severas críticas por fragmentar o trabalho pedagógico e reforçar os pressupostos da racionalidade e eficiência. No próprio curso de Pedagogia a formação ocorria de maneira fragmentada, pois existiam dois cursos, um para formar o licenciado e outro para formar o bacharel, o que contribuía para aumentar a diferença na formação e criar um abismo ainda maior entre a teoria e a prática.

Saviani (1997, p. 62) critica a fragmentação da formação do professor e defende que este profissional deva ser formado com base na docência e depois se aperfeiçoar em uma determinada área para só assim “com habilidade polivalente capaz de enfrentar os desafios da nossa realidade educacional”.

Assim, a identidade do pedagogo faz-se no trabalho docente, na relação entre teoria e prática, vinculada ao contexto de atividades docentes em ambientes escolares e não-escolares. O fazer e a identidade pedagógica do pedagogo implicam no envolvimento com as práticas educativas, fatos, situações e atuações nas várias atividades voltadas para o educando e para o próprio educador. São fundamentais para o processo de formação humana, que se dá pela apropriação do conhecimento já produzido nos diferentes movimentos da história.

Para Pimenta (1996, p. 116 - 117),

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente, ligada à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica.

Desse modo, torna-se necessário que a formação dos profissionais da educação ocorra dentro de uma política de formação em que prevaleça uma sólida formação teórico-prática e sociocultural, desenvolvida com compromisso ético-político. Essas características permitem reconhecer a identidade do profissional pedagogo, ou seja, “a identidade do campo de investigação e a sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo” (PIMENTA, 1996, p. 119). Estas, por sua vez, podem permitir reconhecer as políticas públicas que orientam sua formação e interferem (ou não) na constituição de sua identidade.

A identidade profissional, prevista nas DCN's, amplia-se também na medida em que seu trabalho e suas atribuições distribuem-se em diferentes níveis de ensino. A abrangência da formação do licenciado em Pedagogia tem sua identidade retratada no trabalho docente da

Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, na formação docente do Ensino Médio e nos processos de Gestão e Pesquisa Educacional.

Sobre isso, Pinto (2005, p. 180) argumenta que não existe falta de identidade do curso de Pedagogia, mas falta uma identidade do campo de atuação para o licenciado em Pedagogia. Nas palavras do autor,

[...] o curso não sofre de nenhum problema de identidade no meio acadêmico e, arrisco afirmar, que nem mesmo no pensamento de senso comum: a Pedagogia é identificada como o curso que estuda as questões relacionadas à educação, à escola, ao ensino. [...] a falta de identidade, na realidade, refere-se ao destino profissional do pedagogo.

Para o autor, ainda existe uma falta de sintonia entre o mercado de trabalho e a formação do curso de Pedagogia; ocorre um desacerto “entre a estruturação do curso e o mercado de trabalho para seus formandos” (PINTO, 2006, p. 179). Sendo assim, a falta de identidade que persiste até os dias atuais, de acordo com o autor, está na falta de reciprocidade presente entre o mercado de trabalho e o curso de Pedagogia.

Nas Diretrizes, a identidade do curso de Pedagogia adquire características muito extensas para a formação do Pedagogo. Pode-se dizer, então, que existe, ainda, uma grande diferença entre a identidade projetada nas DCN’s, a identidade constituída na prática dos cursos de formação docente e a identidade defendida por diferentes pesquisadores. Embora, a base comum do curso de Pedagogia seja a Docência, conforme explícito nas DCN’s. Percebe-se que a formação vai ao encontro tanto do docente para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos/iniciais e Ensino Médio na modalidade normal, quanto da formação do pedagogo, apontando o campo de atuação como gestor e pesquisador.

Assim, as tentativas da busca de identidade do curso de Pedagogia residem no próprio curso e na formação oferecida. Segundo Guioti (2001, p. 50) “a identidade não “nasce” pronta e acabada. Ela é construída passo a passo, configurando-se num projeto individual de trabalho e de vida que nunca pode ser dissociado de um projeto maior, o do grupo”. A identidade do licenciado em Pedagogia exposto nas Diretrizes aproxima a formação tanto do docente para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e Ensino Médio na modalidade Normal, quanto da formação do Pedagogo, apontando o campo de atuação como gestor e pesquisador. Essa identidade só vai adquirir contornos dependendo da formação que cada curso de pedagogia vai proporcionar ao acadêmico, relacionando os conhecimentos teóricos com a prática social presente na atuação do futuro licenciado.

#### 4.1.3 Diretrizes Curriculares: a formação generalista do professor.

Conforme já exposto nesta pesquisa a formação do licenciado em Pedagogia sofreu uma ampliação um tanto extrema com as DCN's. Estas direcionam o desenvolvimento do trabalho deste profissional na instância escolar a dar conta de várias funções: docente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental/anos iniciais, gestor do trabalho pedagógico, que compreende as atividades de planejamento, avaliação na área de serviço e apoio escolar, e pesquisador, realizando estudos teórico-práticos e investigativos.

Todas essas funções presentes no contexto escolar, contempladas (ou que deveriam estar) na formação acadêmica e expostas nas próprias Diretrizes transformam o Pedagogo em um profissional generalista, já que lhe são atribuídas várias funções. O licenciado em Pedagogia deve sair, ao final do curso, com a formação de um “superprofissional”, preparado para atuar nas diferentes instâncias da esfera educativa.

Dentro da perspectiva e busca pela qualidade na formação do professor, na melhoria dos índices da educação básica, surgiu o eixo central das Diretrizes Curriculares, com uma proposta de formação de qualidade garantida a partir de uma base comum, haja vista, que na concepção das políticas públicas, uma coisa está atrelada a outra, formação do professor e qualidade da educação e do ensino.

No caminho de todas essas discussões, mais uma vez o curso de Pedagogia veio atender aos problemas da sociedade capitalista, ou seja, o de resolver os baixos índices apresentados na educação básica. O texto expresso nas Diretrizes é a consequência de uma política educacional que amplia as responsabilidades do trabalho docente. As diretrizes efetivam a concepção de docência ampliada e a proposta de formação de um superprofissional flexível e apto para operar nos diferentes espaços que envolvem o conhecimento educacional. Dessa forma, o docente se caracteriza em um profissional generalista, produtor de diferentes, saberes, que deverá ter o domínio e a compreensão da realidade, da escola e da sociedade.

De acordo com Aguiar *et al.* (2006, p. 832) as diretrizes, ao evidenciarem a ampliação da formação no curso de Pedagogia, requer do licenciado uma nova concepção de educação, estabelecida no conjunto das relações sociais que definem o caráter histórico e social dos homens.

A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção de educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, a fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos.

O conceito nas Diretrizes de professor/pedagogo e docência vem sendo substituído por atividades de um superprofissional, em acordo com a lógica do capital. Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 190) criticam esta ampla conotação apresentadas para a formação.

[...] amplia demasiadamente a concepção de ação docente provavelmente para combater as críticas que vinham sendo feitas à redução do campo epistemológico da Pedagogia que a centralidade nesta categoria determinava e, ao mesmo tempo, produzir uma formulação que, pela abrangência, fosse consensual. Como resultado deste esforço, a concepção de ação docente passou a abranger também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares, assumindo tal amplitude que resultou descaracterizada.

Dessa forma, a formação no curso de Pedagogia também tem uma função um tanto extensa. Baldini e Gesser (2009, p. 431) apontam que a formação do professor e o currículo de Pedagogia devem assinalar para uma discussão sobre os problemas enfrentados pela educação brasileira.

O currículo do curso de Pedagogia deve contribuir para a formação do professor com vistas a encontrar caminhos e apontar soluções para os problemas que hoje a educação brasileira esta enfrentando. Somente a reflexão e a reconstrução da prática pedagógica podem imprimir mudanças no panorama atual da formação do educador e evidenciar a encontrar a sua identidade profissiona.

Percebe-se que as políticas educacionais geraram um forte impacto e estão imprimindo muitas responsabilidades ao trabalho docente, com um acúmulo de atribuições. Isso o que na prática docente impede uma atuação refletida e a articulação com a teoria, aprendidas na formação inicial. Porém, cabe destacar que o contexto de ampliações do trabalho docente colocado pelas Diretrizes é tão extenso que, muitas vezes, os saberes aprendidos na formação inicial não são suficientes para uma atuação pedagógica na prática com sucesso. Acaba submetendo o trabalho docente a uma prática alienada, de produção e reprodução da alienação presentes na sociedade capitalista (DUARTE, 1993).

Freitas (1999, p. 08) explica sobre essa política de formação docente:

A opção por esse modelo de formação atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, negando toda a trajetória do movimento dos educadores em sua luta pela melhoria das condições de sua formação profissional, retirando das faculdades/centros de educação a experiência construída historicamente de formação de professores e de produção de conhecimento na área educacional, sobre a escola, o ensino e o trabalho pedagógico em suas múltiplas dimensões.

A flexibilidade apontada pelas diretrizes é a materialidade de uma política que vem atender às expectativas do mercado de trabalho, quando ampliam a formação do licenciado em Pedagogia, conferem a este profissional um alto índice de adaptabilidade para atuar no mercado de trabalho, porém sobrecarregam os cursos de formação com um rol extenso demais de conteúdos e saberes que se torna muito difícil dar conta de uma boa formação em apenas quatro anos de curso. Essa formação do professor polivalente e flexível exige uma reflexão sobre o processo de formação, pois faz parte de uma política de reconfiguração da profissionalização docente, amplia-se o papel do professor e modifica a essência do trabalho educativo (SCALCON, 2003).

#### 4.2 COMPREENSÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

As DCN's definem os princípios norteadores para a organização e funcionamento do curso de Pedagogia. O documento deixa claro que a docência, a gestão e a pesquisa devem estar contempladas nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos e que estes não mais devem ser organizados por habilitações. Os PPP's dos cursos de Pedagogia devem primar em seus objetivos pela formação de professores para atuar no magistério da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, no Ensino Médio na modalidade Normal e onde mais estivessem previstos conhecimentos pedagógicos. Além da Docência deve atuar na gestão e na organização dos sistemas de ensino. As Diretrizes expandem a atuação do Pedagogo, entretanto, são os PPP's que vão legitimar a ampliação na definição de formar profissionais nessa perspectiva.

Partindo-se de uma análise dos PPP's abordados e tendo em vista que estes se configuram em um documento de extrema relevância para as instituições e para a apreciação

desta pesquisa recorreu-se a Libâneo (2008, p. 151), para explicar que o PPP é um documento norteador dentro da instituição, e vai direcionar as ações do currículo para a formação. Diz ainda o autor, que este,

Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido [...] expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. [...] é um conjunto de princípios e práticas [...]

Veiga e Naves (2005, p. 205) esclarecem que os Projetos Políticos Pedagógicos estabelecem diretrizes e orientações para o curso como um todo e se constitui como orientação e referencial básico. “[...] conjunto de orientações teóricas-práticas e de ações sócio-políticas e educacionais voltadas para a formação profissional, constituindo-se, por isso, no referencial básico para o desenvolvimento e avaliação do curso”.

Das três instituições de ensino superior participantes desta pesquisa, compreendeu-se que Projetos Políticos Pedagógicos apresentam diferenças consideráveis em relação à concepção e aos princípios filosóficos para a formação de professores, mesmo que todos eles tomem por base as DCN’s. A flexibilidade possibilitada pelo Parecer 05/2005, para as IES, pode explicar a diversidade de filosofias de formação, presentes nas propostas pedagógicas.

As Diretrizes sinalizam que as IES têm autonomia para implementação das propostas pedagógicas, observando-se alguns critérios básicos de acordo com interesses locais e regionais. Destacam também que o aprofundamento teórico-prático em uma das áreas, não configura como uma habilitação, tendo em vista que a formação comum com a docência na Educação Básica. (PARECER CNE/CP N° 5/2005, p. 10),

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Conseqüentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, à educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultos, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma das áreas ou modalidades de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação.



O pedagogo que se almeja formar, na IES1, de acordo com seu PPP, deve ser capaz de compreender as especificidades do ensino e a vinculação à totalidade. Deverá refletir o ensino em uma sociedade de classes e fazer a interlocução com a comunidade compreendendo a escola como instituição social ligada às diversas áreas do conhecimento. Este aponta que o licenciado.

*[...] deve ser capaz de entender a produção e socialização de conhecimentos, de pensar a relação ensino e aprendizagem numa sociedade de classes, e de ampliar sua capacidade de reflexão, orientado pelas especificidades do ensino. O pedagogo necessita dominar as questões acerca do aprender e ampliar sua função em quaisquer demandas do universo escolar em constante interlocução com a comunidade externa. [...] entender a escola como instituição social vinculada às inúmeras áreas do conhecimento, tais como a economia, a política, a filosofia, a psicologia, entre outras, compreendendo as vinculações da totalidade, a especificidade, o limite do espaço escolar e as práticas que são inerentes a ele, criando condições para a cultura historicamente acumulada. (PPP, 2007, s/p)*

Já no PPP da IES2, o curso de Pedagogia pretende contribuir para a formação de professores para a Educação Básica com propostas de experiências pedagógicas adequadas às novas exigências do contexto social em que vivemos. Tem como desígnio formar profissionais habilitados para atuar no exercício da docência e da gestão.

*O Curso de Pedagogia, licenciatura, busca formar um profissional habilitado para o exercício da docência e da organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais na Educação Básica, Profissional, e nas áreas de serviços e apoio escolar, bem como em outros contextos não-escolares, nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação do pedagogo estará fundamentada em princípios políticos, filosóficos, sociológicos e éticos, numa perspectiva histórica e crítica, que possibilite a promoção da aprendizagem, bem como a produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, estabelecendo relações entre ciência, tecnologia e sociedade. (PPP, 2007, p. 32)*

Cabe ressaltar que a perspectiva de formar profissionais para atender ao contexto social, assegura a formação em conformidade com a lógica do mercado. Scheibe (2002, p. 02) explica que:

De acordo com a lógica instrumental das políticas governamentais, o campo de formação para o trabalho acentua, cada vez mais, as dimensões técnico-profissionalizantes da formação, em detrimento de uma formação mais orgânica do cidadão trabalhador, capaz de instrumentalizar o homem para ser mais e melhor cidadãos. São os saberes práticos que assumem o papel central nas políticas de formação, nas quais a teoria passa a constituir-se em elemento secundário.

Para a IES3 o curso de Pedagogia fundamenta-se em um contexto amplo, que compreende a educação em sua totalidade e a superação da fragmentação entre teoria e prática, bem como a instrumentalização para o exercício da docência e as práticas pedagógicas. O papel fundamental do curso é proporcionar uma formação em que,

*O egresso do Curso de licenciatura em Pedagogia, em suas diferentes formas de atuação como professor de Educação Infantil, de Ensino Fundamental nos anos iniciais, das disciplinas do Magistério a nível médio, da Educação Profissional, e como gestor escolar, deverá compreender a educação na sua totalidade, com visão ampla, criando possibilidades para superar a fragmentação entre teoria e prática no trabalho escolar, administrativo e pedagógico, rompendo os limites que a escola apresenta, e voltando-se a ela para torná-la um espaço para a construção da cidadania.(PPP, 2006, p. 19)*

A perspectiva de formação da IES3 se dá em um âmbito de preparação para atender às políticas de formação em acordo com as DCN's para a prática docente. Tem a preocupação de superar o distanciamento entre a teoria e a prática e concebe a escola como campo de atuação do licenciado e como um espaço de construção da cidadania.

Fica evidente nesses PPP's que as três IES tentam assegurar em seus currículos uma sólida formação, na qual sejam privilegiados os conhecimentos teórico-práticos, científicos, filosóficos e políticos para o profissional que irá atuar no exercício docente na Educação Básica e na sociedade. Sendo assim, estão em acordo com as DCN's (2006, p. 19), quando estas indicam que a formação dada pelo curso de Pedagogia deve compreender e centrar os conhecimentos e a relação com o contexto social “[...] por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica [...] conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”.

É perceptível a preocupação exposta nos Projetos Políticos Pedagógicos dessas instituições de a formação ofertada estar em consonância com as DCN's, no que concerne aos conhecimentos específicos e à relação destes com o contexto social. Isso mostra o

compromisso das IES em relacionar os conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos. Saviani (2005, p. 145) afirma que os conteúdos históricos são determinantes na formação, e que “os conhecimentos históricos é um modo de se situar historicamente”.

Assim os conhecimentos de aporte teórico são fundamentais para a formação do Pedagogo, pois os conhecimentos epistemológicos dão base para que a prática docente aconteça de forma efetiva. Os conhecimentos teóricos são fundamentais para o futuro profissional atuar de maneira concreta, pois nenhum profissional ensina aquilo que não tem conhecimento. Portanto, os conhecimentos do currículo acadêmico são a essência para respaldar qualquer atuação futura na prática docente.

Sobre isso Marques (2000, p. 172) explica que:

Não se pode pensar um educador que seja competente no domínio técnico-científico de sua área de atuação docente, um professor que não entenda do que ensina. [...] quem ensina carece conhecer a fundo o que ensina; quem se empenha nas atividades práticas de uma profissão carece ser um educador dos com quem trabalha ou a serviço de quem se coloca não para a execução de tarefas de rotina, mas para a construção de um mesmo projeto científico e consensualmente fundamentado.

O domínio dos conhecimentos teóricos e a conexão com a prática docente é um dos objetivos das Diretrizes do curso de pedagogia, e a formação do docente só se faz com sucesso quando os conhecimentos (filosóficos, sociológicos, psicológicos e antropológicos) caminham paralelamente e inter-relacionando-se um com o outro. A articulação entre teoria e prática pressupõe a superação da fragmentação do trabalho pedagógico, entre o refletir e o agir, e é de relevância que esta superação ocorra na formação do professor, para que este possa levar para a sua prática os ensinamentos da formação acadêmica.

#### 4.2.1 Caracterização do currículo dos cursos

O currículo de formação de professores faz parte de um contexto histórico, sociocultural, sociopolítico e exerce forte influência na construção da identidade profissional do futuro professor. A concepção de currículo constitui-se em uma questão de relevante importância para as instituições universitárias e para a formação do acadêmico. De acordo com a concepção adotada, estará conjugada toda a filosofia de formação de homem e de sociedade. Sacristán (2000, p. 35) aponta que “as concepções curriculares são as formas que a racionalidade ordenadora do campo teórico-prático adota, ou, seja o currículo”.

Conforme explícito nas DCN's o currículo do curso de Pedagogia deverá ter como fundamento a articulação entre a teoria e a prática na sua organização, e ter como base comum nacional a formação para a prática da docência. O Parecer nº 05/2005 reza que:

[...] há que se adotar como princípio o respeito e a valorização de diferentes concepções teóricas e metodológicas, no campo da Pedagogia e das áreas de conhecimento integrantes e subsidiárias à formação de educadores. Este preceito é denotativo da formação acadêmico - científica de qualidade e ensejará a contribuição do Licenciado em Pedagogia na definição do projeto pedagógico das instituições, nos sistemas de ensino e atividades sociais em que atuar consoante aos princípios constitucionais [...] (PARECER 05/2005, p. 10)

O Parecer supõe a valorização das diferentes correntes teóricas e metodológicas presentes em cada instituição. Brzezinski (1998, p. 163) comenta que a concepção de currículo adotada na formação do professor será um dos elementos mediadores que congregam as políticas educacionais e as aspirações sociais, e que através deste, o professor fará a mediação entre a prática social e a prática escolar.

[...] o currículo é um elemento da organização do processo educacional. [...] o currículo deve ser um dois elementos mediadores entre a política educacional e as aspirações sociais da maioria da população. [...] fará a mediação entre os conhecimentos construídos na prática social e transmitidos na prática escolar.

Para possibilitar uma melhor compreensão sobre as propostas abordadas pelas instituições se fez necessário conhecer a concepção curricular adotada pelas mesmas. Conforme analisado no PPP da IES1 (PPP, 2006, p), o currículo do curso de Pedagogia é embasado pela filosofia do Materialismo Histórico, como pressuposto teórico-metodológico.

*Optou-se por manter o materialismo histórico como pressuposto teórico-metodológico recomendado para a orientação dos professores e do Curso de Pedagogia; porém, [...] sobressaiu a preocupação que este pressuposto teórico não se tornasse um caminho único, de modo que impedisse a liberdade teórica e metodológica, bem como o exercício da formação obtida ao longo do percurso profissional dos professores.( PPP, 2006, s/p )*

É importante destacar que apesar de a IES1 ter explícito em seu PPP, a concepção do método Materialismo Histórico Dialético, enfatiza que o professor deverá desempenhá-la com lógica e que se garantam os conteúdos de acordo com as ementas, sem, portanto a utilização

de diferentes concepções teóricas juntas. Isso significa que apesar de terem uma linha teórica definida, existe certa flexibilidade e respeito à autonomia pedagógica.

Sobre isso, o PPP da IES1 (PPP, 2006) explicita que:

*[...] ao optar por uma abordagem, o professor/ pesquisador deve exercê-la com coerência interna. Sendo assim, recomenda-se que os docentes do colegiado garantam o acesso aos conteúdos definidos na ementa de cada disciplina, explicitem o seu referencial teórico-metodológico, que deve ser compatível com o objetivo que orienta o PPP, e evitem a utilização de uma ou mais abordagens teóricas ao mesmo tempo. ( PPP, 2006, s/p)*

Essa flexibilização curricular está assegurada nas Diretrizes (2006), quando estas citam que deverão ser respeitadas “a diversidade nacional e a autonomia pedagógica”. Veiga e Naves (2005, p. 213) ilustram que a flexibilização na organização curricular proporciona experiências educativas diferenciadas e incorporam e potencializam as dimensões presentes no processo formativo.

Na implementação de currículos flexíveis fica evidente a abertura para a construção de propostas curriculares que incorporem experiências educativas diferenciadas e formas de aprendizagem diversas capazes de potencializar as dimensões pessoais, sociais, políticas e profissionais presentes no processo formativo.

No PPP do curso de Pedagogia da IES2, a concepção de currículo tem o fundamento voltado para a formação humana e política. Concebe o ser humano como um sujeito histórico-social, capaz de refletir e interagir na sociedade. De acordo com seu PPP,

*O curso de Pedagogia concebe o ser humano como sujeito histórico social, com base na idéia de que queremos que sejam a vida e o devir coletivos. Por sujeito histórico social entende-se, sem ceder ao idealismo metafísico, um cidadão consciente, reflexivo, crítico, criativo, político, sensível para o mundo estético, zeloso com a vida em defesa do meio ambiente e, acima de tudo, um cidadão democrático. ( PPP, 2006, p. 28)*

A perspectiva curricular da IES2, o currículo é concebido em uma linha humanística onde o aluno é um cidadão consciente e democrático. Brzezinski (2008, p. 1142) explica que

é na universidade que o sujeito vai se construindo como professor e pesquisador e se apropriando dos conhecimentos acumulados pela sociedade.

No espaço universitário o estudante desenvolve sua trajetória de formação e vai construindo, coletivamente, o tornar-se professor pesquisador. Essa é uma forma rigorosa de pensar, refletir, criar, enfim, apreender e socializar os conhecimentos já acumulado pela humanidade, produzir novos conhecimentos acerca do campo específico de seu interesse, além dos saberes do campo pedagógico e do saber político da ciência que irá ensinar.

Na IES3, a formação, segundo seu PPP, deveria ocorrer,

*[...] através de formação humanística e de abordagem teórico-prática, que fundamentam as características múltiplas necessárias ao exercício profissional do licenciado em Pedagogia, implicando em planejamento interdisciplinar, foco na construção de competências e contextualização do ensino [...] A proposta curricular generalista enfatiza a prática de uma educação holística através da interação entre teoria e prática, incentivando a pesquisa voltada à produção e disseminação do conhecimento. ( PPP, 2007, p. 36)*

Percebe-se que no PPP da IES3 a formação está pautada em uma concepção curricular que trabalha no desenvolvimento de competências em uma perspectiva interdisciplinar humanista e generalista. Campos (2007, p. 87) explica que a competência é fruto da teoria do capital humano de preparação da mão de obra para o mundo do trabalho, e a escolarização proporcionará o aumento da produtividade. Assim sendo, nesta perspectiva “funda-se a compreensão de que a educação favorece a interação com as novas tecnologias”, e consecutivamente a produtividade do trabalho.

De acordo com as DCN's os objetivos é que definem a compreensão das atividades que fazem parte da formação docente, bem como os caminhos que esta formação deve trilhar. No Parecer 05/2005 (2005, p. 78), no curso de Pedagogia a formação do professor destina-se, além de poder exercer funções de magistério nos níveis e modalidades já mencionados,

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Como já dito, os objetivos das Diretrizes compreendem a prática docente, em todas as suas instâncias, desde a docência para atuar na sala de aula, como a docência para atuar na gestão, pesquisa e em ambientes não escolares, onde existem experiências educativas. Os objetivos colocados pelas Diretrizes são um tanto extenso, pois os mesmos deverão ser trabalhados no currículo do curso nas 3.200 horas, dividido entre as atividades de princípio teórico e prático. As atividades teóricas e práticas devem ocorrer de maneira integrada e relacionada com o contexto social. Segundo Saviani (2008, p. 126), a teoria depende da prática, e a prática depende da teoria, “sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica da atividade humana”

Os objetivos de curso de Pedagogia da IES1, exposto em seu PPP (2006), expressam a preocupação em contribuir com uma formação teórica e prática, que favoreça a reflexão e a ação contextualizada do pedagogo sobre os principais problemas educacionais. Almeja formar um profissional bem preparado para agir no mundo. Seus objetivos são assim definidos:

1. *Possibilitar uma fundamentação teórico-metodológica com base predominante nos pressupostos do materialismo histórico, privilegiando propostas e posturas pedagógicas críticas e transformadoras;*
  2. *Promover uma formação teórico-prática do professor para a Educação Infantil e para os Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental;*
  3. *Desenvolver um trabalho de reflexão e ação sobre o espaço organizacional da escola, garantindo aos profissionais da educação um nível de formação pedagógica capaz de superar a qualificação especializada que historicamente determinou a fragmentação do trabalho para a administração, supervisão e orientação educacional;*
  4. *Integrar os estágios supervisionados sob a forma de Prática de Ensino e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na dinâmica da formação do pedagogo, na totalidade do curso, buscando articular os eixos de ensino, pesquisa e extensão.*
- ( PPP, 2006, s/p)

Nesses objetivos, a fundamentação teórico–metodológica do método Materialismo Histórico aparece como primeiro objetivo; no segundo a formação para a docência, conforme as Diretrizes e no 3º formação para a gestão organizacional da escola, com vistas á superação da fragmentação do especialista na educação. Nesses objetivos também a IES1 aponta uma questão importantíssima para que aconteça a relação teórica e prática, a integração dos estágios supervisionados e a articulação do eixo de ensino, pesquisa e extensão. Conforme Veiga e Naves (2005, p. 209), um ensino com qualidade na Universidade se encontra “ligada

ao cumprimento da função social da universidade que é de ensinar, de pesquisar e de praticar a extensão em favor do desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade como um todo”.

Para a IES2 (2006, p. 37-38), no PPP os objetivos apresentam-se em três finalidades específicas, em que se destaca a formação do pedagogo deverá ter em vistas o desenvolvimento de profissionais críticos, inovadores, com capacidade de planejar e exercer a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental e que percebam os problemas sociais. Os objetivos estão assim formulados:

*O primeiro e fundamental objetivo do Curso de Pedagogia é formar pedagogos, como profissionais da educação, críticos, criativos e inovadores, habilitados e capazes de planejar, articular, medir e desenvolver planos e atividades no campo educacional, tanto na docência e na gestão, quanto na coordenação de práticas sociais e práticas de ensino.*

*O segundo objetivo do curso é formar profissionais da educação que tenham capacidade de compreender o que ensinam, para que e para quem ensinam; capacidade para planejar e exercer a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; capacidade de perceber os problemas educacionais como parte da totalidade de problemas sociais e propor alternativas de ação transformadora; capacidade para humanizar as relações entre os homens.*

*5. O terceiro objetivo do curso é formar pedagogos de novo tipo, com habilidades para orientar as novas gerações de crianças, adolescentes, jovens e adultos para verem o mundo e as realidades sociais com espírito crítico e reflexivo; com habilidades de desenvolver nas crianças, nos adolescentes e jovens e adultos a sensibilidade para o estético, para as relações com o corpo, para o lazer, para a vida em grupo, para a ação coletiva, para a solidariedade, para a responsabilidade social e para a sociedade democrática (PPP, 2006, 37-38) (grifos meus).*

Fica claro nesses objetivos a ênfase dada aos problemas sociais: que o Pedagogo, além da capacidade docente, deverá estar apto a orientar as novas gerações. Isso evidencia a formação focada numa concepção humanística, que tem sua formação voltada para o desenvolvimento humano.

Os objetivos da IES3 apresentados no PPP, expõem que o curso de Pedagogia tem a finalidade de desenvolver a formação de um profissional apto para atuar em um contexto amplo da docência, gestão e pesquisa. Os objetivos do curso são:



*Formar profissionais que compreendam criticamente os princípios democráticos nos processos pedagógicos, circundado pelas matrizes teóricas da ciência pedagógica, cultural, política, econômica e social que norteia e se institucionaliza na gestão dos sistemas e da escola, ou ainda, nas instituições formais e informais.*

*Formar docentes voltados para o ensino na Educação Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal com domínio das concepções das ciências, objetos do ensino, orientados numa perspectiva crítico-reflexivo e nos valores éticos, estéticos e políticos, que dêem condições, ao profissionalizarem-se, de delimitarem matrizes conceituais, fazerem opções teórico-metodológicas e desenvolverem pesquisas.*

*Formar docentes voltados para a gestão dos processos educativos, com competência teórica, prática e reflexiva numa perspectiva democrática, criativa e progressista, qualificados para as atividades de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos nas instituições educacionais, bem como em espaços educativos não escolares.*

*Formar profissionais com competência para participarem do desenvolvimento de áreas formais e informais, que envolvem conhecimentos pedagógicos, recorrendo às contribuições de conhecimentos nos campos filosófico, histórico, antropológico, ambiental, econômico, psicológico, lingüístico, sociológico, político, econômico e cultural.*

*Formar educadores que, entendendo a Pedagogia como ciência norteadora dos processos educativos que envolvem o ensino e a aprendizagem, possam atuar, promovendo a interdisciplinaridade; a contextualização social, ética e política; a articulação entre os conhecimentos científicos e culturais, tendo como pressuposto o diálogo entre as diferentes visões de mundo.*

*Formar pedagogos com domínio de conhecimentos científicos e competência metodológica, porém sem perder a perspectiva da sensibilidade afetiva e estética diante das práticas de docência e de gestão educacional. (PPP, 2006, p. 32-33)*

Percebe-se que na IES3 os conteúdos de formação para o licenciado em Pedagogia têm uma característica bastante ampla de formação, o que vem em acordo com as DCN's que apresentam um princípio de docência ampliada. Esses objetivos trazem a docência, que é o principal eixo das Diretrizes, como seu segundo objetivo, em seguida a formação para a

gestão e os sistemas de ensino. Outra questão que merece destaque nesses objetivos é a articulação dos conteúdos de forma interdisciplinar, de acordo com o exposto nas Diretrizes.

O perfil de formação apontado nas Diretrizes ao final de curso de Pedagogia confere o grau de Licenciado, com habilitação para atuar na docência da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, no Ensino Médio na modalidade Normal, na gestão dos sistemas de ensino e na produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e a pesquisa. O perfil estabelecido pelas diretrizes é resultado de uma política de reconfiguração da formação docente e apresenta um novo perfil profissional para o licenciado em Pedagogia, tendo a docência como cerne da formação.

A formação do professor para atuar principalmente na docência da Educação Básica tem sido apontada pelas políticas públicas, como uma estratégia para melhorar a qualidade da educação e contribuir assim para as novas exigências do mundo do trabalho. Esta sinaliza para uma formação aligeirada, marcada pela flexibilização e desenvolvimento de competências profissionais.

Oliveira (2004, p. 1139) explica que,

[...] a constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a idéia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes.

Com vistas a atender a essas políticas, as DCN's do curso de Pedagogia trazem a docência como função principal na constituição do novo perfil do pedagogo. Este deve estar preparado para saber lidar com as questões sociais e as diferentes visões de mundo, respeitando a diversidade cultural e as especificidades regionais. O Parecer CNE/CP n. 05/2005 (BRASIL, 2005, p. 03) afirma que:

No processo de desenvolvimento social e econômico do país, com a ampliação do acesso à escola, crescem as exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas.

As Diretrizes retratam que o perfil do pedagogo deve ser o de um profissional com aptidões do licenciado que deverá ter responsabilidades para além do trabalho em sala de aula, sendo incorporado neste novo perfil que se desenha, o gestor da educação e o pesquisador. Também acresce o saber trabalhar com flexibilidade e respeito à diversidade, quando aponta

para o trabalho com o conhecimento próprios da cultura indígena, remanescentes de quilombolas, etnias e culturas específicas.

Para contemplar este novo perfil do Licenciado em Pedagogia, as Diretrizes colocam que a formação deverá ocorrer de forma consistente na relação teórica e prática no exercício da profissão. O acadêmico deverá saber lidar com a complexidade da organização escolar e conhecer a função social da escola para assim promover a educação para a cidadania.

O perfil do profissional da IES1 visa à formação dos futuros licenciados no curso de Pedagogia dentro de uma perspectiva crítica e política: “possui um caráter político de crítica e transformação da realidade” (PPP, 2006, IES1), definindo assim o perfil profissional a ser formado,

*Pedagogo para atuar no ensino, na organização e gestão dos sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e socialização do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base de sua formação e identidade profissional. [...] Pedagogo docente para o ensino na Educação Infantil e Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Pedagogo, articulador do trabalho pedagógico, que atue, também, na Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica. (PPP, 2006, s/p)*

Fica perceptível que a IES1 apesar de privilegiar no PPP a formação para a docência, também enfoca a função na gestão e nos especialistas em educação: a Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica. Nessas especificidades percebe-se que a instituição afasta-se um pouco das DCN's, que retiraram da graduação a formação dos especialistas, estendendo esta para os cursos de pós-graduação.

O perfil do curso da IES2 dá-se em um caráter voltado para a docência e à gestão.

*[...] forma e habilita profissionais em pedagogia, licenciatura, para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nos cursos de Ensino Médio, particularmente nas modalidades Normal Magistério; podendo exercer funções de Gestão Escolar e em funções de Organização do Trabalho Pedagógico em estabelecimentos da Educação Infantil e de Ensino Fundamental, nas redes públicas e privadas de ensino, bem como em outros ambientes não escolares, nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos; pode atuar ainda em ambientes, organismos e institutos de pesquisa no campo social. (PPP, 2006, p. 38).*

A IES2 tem em seu PPP o perfil de um profissional capaz de atuar nos diferentes segmentos da sociedade, e atendendo ao que orientam as Diretrizes, no que tange à formação para a docência a gestão e a atuação em ambientes não escolares, bem como no campo da pesquisa social. Nessa caracterização de perfil em relação às Diretrizes, percebe-se que quase não tem enfoque o pesquisador educacional, sendo que retrata apenas o pesquisador para o campo social.

No PPP da IES3, o perfil é de que a formação seja voltada para a formação de professores e gestores das áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional e que estes sejam capazes de intervir na realidade social visando a sua transformação.

*O profissional formado em Pedagogia estará comprometido com os processos de ensino e aprendizagem, adequando-os, através da pesquisa, às novas tecnologias as mais diversas situações vividas no contexto social, empresarial e escolar podendo exercer suas atividades como: Docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, em Estabelecimentos de Ensino regular ou especializado podendo ser públicos, privados, comunitários, ou em organizações não governamentais; Coordenador pedagógico, gestores educacionais, supervisor escolar, orientador educacional ou outro similar na Educação Básica, nas modalidades Regular, Profissional, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Indígena, tanto nos órgãos do Sistema de Ensino, como em Estabelecimentos de Ensino públicos, privados, comunitários, ou em organizações não governamentais; Coordenador, consultor, pesquisador ou implementador de processos formativos de aprendizagem, de socialização, de treinamento e de construção do conhecimento em empresas públicas, privadas e mistas. (PPP, 2007, p. 33-34)*

No perfil de atuação do licenciado do curso de Pedagogia da IES3, é apontada a formação generalista do curso, que tem seu enfoque amplo de desenvolvimento, tanto para o docente, gestor, pesquisador, educação do campo e indígena, consultor e a pedagogia empresarial. Nessa concepção, o perfil de formação está voltado para uma formação com vistas a atender ao mercado de trabalho, um profissional generalista, flexível e polivalente.

Na análise realizada nessas três instituições, percebeu-se que seus PPP's são marcados por concepções diferentes de formação, mesmo que o principal objetivo de todas seja a

formação para a docência. É perceptível a formação para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental como ponto comum entre elas entretanto, os cursos caminham por matrizes curriculares diferenciadas, e têm em seus currículos alguns pontos, como o perfil de formação profissional, diferentes daquilo que dispõem as Diretrizes Curriculares.

#### 4.2.2 Estrutura curricular do curso de Pedagogia

A constituição do currículo segundo as DCN's dar-se-á por núcleos e pela flexibilização curricular. A flexibilização do currículo é entendida como não sendo apenas a docência a atividade do pedagogo, mas também a gestão e a pesquisa. E que o licenciado deverá estar preparado para lidar com a diversidade de contextos sociais. Veiga-Neto (2005, p. 48) explica que a flexibilização curricular poderá trazer contribuições desde que não fiquem presas às ordens ideológicas do mercado de trabalho,

[...] não tenho dúvida de que a flexibilidade pode trazer, para o campo do currículo, algumas contribuições expressivas, de modo a torná-lo mais dinâmico e, com isso, levar a educação escolarizada a se afinar mais com as transformações do mundo contemporâneo. [...] não significa necessariamente submetê-la aos ditames do mercado [...].

As Diretrizes proferem que a organização da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia deverá ser estabelecida por blocos de conteúdos. Em seu art. 6º (DCN 01/2006, p. 21-22) define-se a estrutura do currículo em três núcleos:

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 reflexões e ações críticas, articulará:

II – um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades [...];

II – um **núcleo de estudos integradores** que propiciará enriquecimento curricular e compreende participação em [...] (grifos meus).

Os currículos dos cursos reformulados à luz das DCN's, têm a docência como embasamento para a formação, a gestão em uma perspectiva democrática e a pesquisa como um elemento articulador, de forma a promover a integração entre os conhecimentos teóricos e

práticos. Os PPP's dos cursos de Pedagogia das instituições pesquisadas apontam para uma divisão do currículo em eixos e núcleos teórico-metodológicos. Os eixos são separados em disciplinas de cunho teórico, de cunho prático e de atividades acadêmicas complementares.

Na IES1 os eixos teórico-metodológicos dividem-se em Formação Geral; Formação Diferenciada; Estágio Supervisionado; Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Acadêmicas Complementares. (PPP, 2007). A carga horária da IES1 totaliza 3260 horas, sendo 2740 de disciplinas teóricas e 540 de atividades práticas, que são divididas de acordo com as áreas e disciplinas oferecidas na grade curricular do curso. As áreas de **Formação Geral** são: Sociologia; Filosofia; História da Educação; Psicologia da Educação; Pesquisa em Educação; Didática; Política Educacional; Fundamentos da Educação Especial; Educação e Trabalho. Estas nove áreas desdobram-se em dezesseis disciplinas com uma carga horária de 1632 horas. A área de **Formação Diferenciada** compreende a Teoria e a Prática da: Alfabetização, Educação Infantil; Gestão Escolar, totalizando quatro áreas que se desdobram em onze disciplinas, com uma carga horária de 1022 horas. A área do **Estágio Supervisionado** desdobra-se em três disciplinas e totaliza sessenta e oito horas. A área do **Trabalho de Conclusão de Curso** tem sessenta e oito horas e **Atividades Complementares**, duzentas horas. (PPP, 2006).

De acordo com o PPP da IES2, o currículo do curso divide-se em eixos teóricos-metodológicos e em Atividades Formativas; Estágio Supervisionado; Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento. As disciplinas dividem-se em Núcleo de Estudos Básicos; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integrados. A carga horária da IES2 totaliza 3.352 horas divididas em 2952 horas de atividades formativas, 300 horas, de Estágio Supervisionado e 100 horas de Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento.

O **Núcleo de Estudos Básicos** consiste nas áreas de: Filosofia; Sociologia; História; Psicologia; Linguística; Arte e Ética. Estas sete áreas desdobram-se em dezesseis disciplinas que totalizam 1080 horas. O **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos** constitui-se nas áreas de: Fundamentos da Educação Infantil; Literatura Infante-Juvenil; Fundamentos do Ensino de Língua Portuguesa; Fundamentos do Ensino de Matemática; Fundamentos do Ensino de Ciências Humanas; Fundamentos do Ensino de Ciências Naturais; Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos; Tópicos da Gestão Educacional; Pesquisa e Prática Pedagógica; Prática de Ensino/Estágio Supervisionado; Fundamentos da Arte-Educação; Fundamentos da Educação Especial; Língua Brasileira de Sinais-Libras; Fundamentos do Ensino de Educação Física. Estas quatorze áreas desdobram-se em vinte e

nove disciplinas que somam 1380 horas. O **Núcleo de Estudos Integrados** divide-se nas áreas de Seminário Integrador; Práticas Educacionais/ Mídia e Educação e as disciplinas optativas, que são oferecidas pela instituição no 8º período: compõem onze disciplinas com 72 horas cada. Estas disciplinas totalizam 1380 horas. (PPP, 2006, p. 46-48)

Na IES3 a organização curricular está dividida em **nove eixos**, sendo quatro relacionados aos Fundamentos Teóricos, Psicológicos, Sociológicos, Filosóficos e Histórico-Políticos da Educação. E cinco eixos de abordagens que relacionam a teoria e a prática: Processos Pedagógicos, Metodológicos, Multidisciplinares, Estágios e Atividade Acadêmica Complementar. Totalizando 3440 horas. (PPP, 2007, p. 48)

Os eixos da IES3 estão fundamentado em nove áreas do conhecimento que assim se distribuem: o eixo de Fundamentos Psicológicos da Educação (418 horas); o eixo de Fundamentos Históricos e Políticos da Educação (532 horas); o eixo de Fundamentos Sociológicos da Educação (342 horas); o eixo de Fundamentos Filosóficos da Educação (418 horas); o eixo de Fundamentos dos Processos Pedagógicos ( 532 horas); o eixo de Fundamentos Metodológicos da Educação (380 horas); o eixo de Fundamentos Multidisciplinares da Educação (418 horas); o eixo referente aos Estágios (300 horas), e o eixo relacionado às Atividades Acadêmicas Complementares (100 horas). Estes eixos desdobram-se em cinquenta e seis disciplinas e integram o currículo do curso dividido em três anos e meio. (PPP, 2007, p. 48).

Na organização curricular das IES, percebe-se que as IES1 e IES2 apresentam organizações semelhantes entre si e em acordo com o que dispõem as Diretrizes Curriculares. A IES-3 possui uma organização curricular que se dá por nove eixos que se desdobram em áreas do conhecimento, o que se organiza diferentemente da orientação curricular posta nas Diretrizes. Cabe destacar que na IES3 houve a reformulação curricular no ano de 2006 para implementação das Diretrizes e, na sequência, a instituição foi vendida para outro grupo educacional que realizou mudanças no PPP do curso. Entretanto, os dados desta pesquisa foram coletados no ano de 2008, quando o PPP analisado estava em vigência.

#### 4.3 FORMAÇÃO ACADÊMICA: PROXIMIDADES OU DISTANCIAMENTO COM A PRÁTICA DOCENTE

A formação acadêmica desenvolvida nos anos em que o licenciado passa na universidade vai contribuir significativamente para a construção do perfil profissional para

atuar na docência e ajudar na superação da fragmentação do conhecimento e do distanciamento histórico entre teoria e prática. O desenvolvimento proporcionado pela universidade deverá possibilitar o acesso às dimensões do conhecimento epistemológico, sociológico, filosófico, psicológico e a relação constante destes com a prática do contexto educativo.

Marques (2000, p. 69) tem o discurso de que os conhecimentos da formação devem ocorrer de forma integrada e na totalidade,

Não se constrói o currículo num somatório de fragmentos, nem mesmo numa escala de etapas a serem percorridas uma a uma. Constrói-se ele como unidade em que se potenciam os componentes múltiplos que se configuram uns aos outros em reciprocidades, ao configurarem a totalidade em que passam a afirmar-se como distintos e interdependentes.

Sendo a docência o eixo central das Diretrizes fez-se necessário analisar os depoimentos dos professores formadores e coordenadores de curso para a questão da formação acadêmica: se esta proporciona aproximação ou distanciamento com a prática docente. A análise evidenciou que os sujeitos consideram de relevância a proximidade entre formação acadêmica e prática docente, o que está em acordo com as Diretrizes, quando esta coloca a preocupação de relacionar “estudos teóricos-práticos” (DCN/CP/2006). Quando questionados sobre as Diretrizes e as contribuições desta em aproximar a formação acadêmica com a prática docente um professor formador argumenta que:

*[...] Os conhecimentos específicos da formação acadêmica é rico em conteúdos teóricos e a relação com a realidade escolar complementa o saber docente através de experiências. Com certeza [...] existe uma relação muito grande entre os aspectos abordados nas Diretrizes e a realidade da escola. (PF12, IES3)*

Nessa fala fica claro o entendimento de que os conhecimentos teóricos complementam os conhecimentos práticos e contribuem para a formação do saber docente, quando este se direciona para a relação com a prática educativa. Essa idéia é confirmada por Tardif (2002, p. 288-289), quando explica que os conhecimentos das disciplinas gerais e das disciplinas contributivas devem ter uma ligação permanente com a formação prática e para a construção do saber docente.



[...] a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar), através das disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, didática, etc.), devem ser vinculadas à formação prática, que se torna, então, o quadro de referência obrigatório da formação profissional. Formação geral e formação disciplinar não podem mais ser concebidas na ausência de laços com a formação prática.

Já no entendimento do PF13 a formação acadêmica aproxima-se da prática docente quando proporciona momentos de discussão e reflexão das atividades de planejamento e avaliação, nas práticas de ensino exercidas pelo aluno e professor no contexto educativo.

*Pode-se citar como exemplo a reflexão e compreensão dos atos que são norteadores do processo educativo-planejamento, execução e avaliação das atividades educativas. Tais atividades são desenvolvidas no decorrer do curso considerando os momentos de estudo, discussão e práticas de ensino exercidas no interior das escolas. (PF10, IES2)*

Nessa perspectiva, Moreira (2005, p. 17) expõe que as práticas acadêmicas, quando submetidas a uma reflexão crítica e ordenada, compõem os elementos indispensáveis ao desenvolvimento do procedimento do currículo, pois este se configura “o palco das atividades, procedimentos, técnicas, rituais e problemas que envolvem docentes e discentes em situações concretas de ensino e aprendizagem”. Essas atividades proporcionam a compreensão crítica do ato educativo.

O entrevistado CC3 explana em seu depoimento os conhecimentos que dão suportes teóricos e práticos e contribuem para que ocorra uma formação de qualidade. Relata ainda que as Diretrizes dão mais ênfase na formação para o licenciado atuar na Educação Básica nas modalidades da Educação Infantil e Ensino Fundamental e que se afasta um pouco da formação para a gestão educacional.

*Procuramos oferecer os suportes teóricos e práticos necessários para que o aluno tenha uma boa formação e possa desenvolver um trabalho de qualidade neste nível de ensino, da Educação Infantil e Ensino Fundamental. As Diretrizes dão mais ênfase a este tipo de formação que a área de gestor educacional (CC3, IES3).*

Para CC1 a formação acadêmica ainda se mostra deficitária. Segundo este, ainda existe certa distância entre a formação e os conhecimentos que o Pedagogo vai utilizar em sua prática docente, principalmente naquilo que tange às áreas do ensino da matemática e das

ciências naturais. Assevera ainda que se os conteúdos dessa área não forem bem fundamentados na formação acadêmica, podem levar o licenciado a ser um mero reprodutor de informações dos livros didáticos na sua prática docente.

*Ainda se mostra deficitária no que tange à aprovação de conteúdos com os quais os pedagogos irão efetivamente trabalhar de forma muito especial, destaco os conhecimentos necessários na área da matemática e do ensino de ciências da natureza, pois quando esta apropriação se mostra deficitária o Pedagogo mesmo formado por um PPP que sustente uma concepção progressista poderá nestes casos colaborar para que na prática os Pedagogos somente reproduzam informações dos livros didáticos. (CC1, IES1)*

Tardif (2002) corrobora com essa fala quando explica que o conhecimento para a prática docente deve estar apoiado nos conhecimentos particularizados das ciências, tendo por base que os docentes necessitam ter domínio de conhecimentos científicos para ensinar no contexto da prática educativa.

Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação (TARDIF, 2002, p. 247).

O depoimento do CC1 vem confirmar o que temos presenciado pelos dados estatísticos da avaliação da Educação Básica: a falta de domínio apresentada pelos alunos nos conteúdos de matemática e português pelos alunos brasileiros (PISA,<sup>51</sup> 2006). Este pode ser um dos reflexos da formação acadêmica que em determinadas áreas do conhecimento é deficitária quando distancia, na formação docente, os conhecimentos das teorias com os conhecimentos das práticas. Ou ainda, quando direciona o trabalho acadêmico só para a formação no contexto político ou extremamente prático, e exclui as disciplinas epistemológicas, metodológicas e de pesquisa. Colocam, com isso, um distanciamento entre os conhecimentos necessários para atuar na docência da Educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais. Facci (2004, p. 244) explica que é necessário na formação do professor “realizar um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços

---

<sup>51</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos é uma avaliação internacional, aplicada a cada três anos, que mede o nível educacional de jovens de 15 anos em leitura, matemática e ciências. O Pisa produz indicadores que contribuem, dentro e fora dos países participantes, para discutir a qualidade da Educação Básica e subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação.

das várias ciências” e que estes conteúdos constituem-se básicos na formação e para a superação do senso comum. A autora ainda relata que o professor “terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea”, e que se faz necessário receber em sua formação os conhecimentos científicos, para assim dominá-los e transmití-los em sua prática docente.

Já os depoimentos de outros professores formadores, apontam que a formação acadêmica exerce forte influência no trabalho do futuro licenciado, mas concordam em seus depoimentos, que as atividades práticas do curso, que envolvem as disciplinas de estágio curricular e as práticas, dão mais sentido à formação quando são transmitidas entrelaçadas com a teoria. Isso está de acordo com Pimenta (2006, p. 106), quando esta explica que o curso de Pedagogia deve possibilitar o contato com a prática docente, na medida em que esta se constitui uma prática de educação e uma prática social (práxis) e “é pela ação do sujeito professor, enquanto professor, que ele exerce a *práxis* transformadora”. É na relação entre os estágios e as atividades práticas que o professor constrói o ser professor e o seu conhecimento.

*Especificamente vejo que as práticas de ensino sob forma de estágio curricular podem contribuir para uma boa formação. Mas é imprescindível que estas práticas sejam bem articuladas com os fundamentos da educação e principalmente com as disciplinas metodológicas específicas. (PF6, IES1)*

*Os conhecimentos específicos do curso são atrelados aos estágios de observação e trazem componentes bons para a prática docentes. (PF12, IES3)*

*Através das questões pedagógicas e do próprio conhecimento teórico - prático. Ex: prática, estágio, extensão, seminário, mini-curso, etc. acontecem a apropriação do conhecimento. (PF8, IES3)*

Para o PF1 o estágio curricular sozinho não torna os pedagogos capazes e críticos, é necessário que, além da ampliação da carga horária do estágio, o currículo contribua com uma formação crítica que favoreça a aprendizagem.

*[...] mesmo que foi ampliada a carga de prática e estágio este fato não forma por si só os pedagogos capazes de exercer a docência (o currículo) crítico, criativo e transformador. (PF1, IES1)*

Percebe-se nesses depoimentos que os sujeitos das IES pesquisadas são unânimes em afirmar que a formação acadêmica, quando bem trabalhadas, aproxima o saber da universidade com o saber do exercício docente. Fica explícito que a formação acadêmica deve ocorrer com um forte embasamento teórico e a conexão destes com a prática do contexto educativo, através das disciplinas metodológicas e da prática educativa. Uma formação que consiga aproximar a formação no contexto acadêmico com o contexto da prática é que vai proporcionar a reflexão e a crítica da sociedade. Contribui assim, consecutivamente, para a transformação, para a qualificação e a emancipação dos futuros professores.

#### 4.3.1 Formação acadêmica x integração teoria e prática.

A articulação teoria e prática, tão em evidência nas Diretrizes Curriculares, que está em permanente pauta nas discussões do meio acadêmico é uma das questões principais do currículo do curso de Pedagogia. Percebeu-se na análise dos textos dos PPP's e nos depoimentos dos professores formadores e coordenadores de curso que este é um tema de relevância e destaque. A relação teoria e prática compreende o rompimento com a separação entre a formação ofertada no espaço acadêmico e o exercício da profissão docente. A teoria e a prática devem ser entendidas como princípio epistemológico que precisará estar presente em todo o percurso da formação docente: a prática constitui-se em uma aproximação com a realidade e contribui efetivamente para a construção do conhecimento da profissão.

Campos (2007, p. 72) discorre sobre essa questão,

Com estudos específicos sobre a formação do professor, hoje se tem a devida clareza com a epistemologia da prática profissional, que a prática docente dá grande relevância na formação do professor. Sabe-se que a partir da experiência prática se gera um conhecimento próprio do ser docente [...].

A partir das DCN's, a formação do professor passou a ser focalizada no exercício docente, ou seja, a formação com a finalidade de preparar o futuro professor para o exercício da prática docente para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Entretanto, as Diretrizes apontam que a formação deve ser pautada em um currículo que privilegie a formação teórica e prática. Assim, de acordo com a fala dos sujeitos, a questão da fundamentação teórica ocupa um lugar de destaque na percepção desses profissionais. Cabe assinalar que essa apreensão

diz respeito a aquilo que entendem como realmente necessário ser ensinado nos cursos de formação para o exercício docente, com vistas à integração da teoria e a prática.

É imprescindível que o licenciado do curso de Pedagogia chegue ao final do curso tendo domínio dos conhecimentos gerais e específicos do curso de formação. Nesse sentido, a fala de alguns professores deixa bem clara a preocupação com esta questão,

*[...] uma formação de qualidade poderá interferir na atuação do profissional (PF8, IES2).*

*Considerando os conhecimentos: filosóficos, históricos, ambiental-ecológico, psicológico, sociológico, cultural, lingüístico, econômico e antropológico, este profissional terá condições de atuar com uma compreensão ampla e contextualizada, com postura de investigação e entendimento de como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem que permeiam a função primordial da escola. (PF10, IES3)*

*Penso que a princípio se faz necessária a apropriação do conhecimento científico com qualidade, nas diversas áreas do conhecimento, seja em relação ao funcionamento da educação, às metodologias, políticas e gestão educacional. (PF2, IES1)*

Essas falas convergem com as explicações de Marques (2000, p. 67), que expõe a integração dos conhecimentos no currículo e a maneira como os conhecimentos são construídos.

A questão do conhecimento e a questão do currículo são inseparáveis, pois esta não se refere à maneira peculiar em que, na educação, se constrói o saber. Em ambos os casos, a questão central é sempre a mesma: trata-se de perceber como constroem os homens seus saberes. E o currículo não é senão a processualidade da construção dos conhecimentos na continuidade dos dias e anos, em que tudo se concatena no saber como forma constituinte das experiências vividas.

Já outros professores enfatizam em suas falas que a formação deverá propiciar além do conhecimento científico, a ação e a reflexão na prática educativa, ou seja, a relação permanente e efetiva da teoria na prática.

*A prática educativa “deveria” ser resultado de uma ação reflexiva. [...] fundamentos políticos, sociais, culturais e da aprendizagem relacionando-os com a prática educativa. (PF11, IES3)*

*[...] é importante contextualizar as práticas educativas como uma prática social, tal situação implicará em uma reorganização curricular. (PF1, IES1)*

Brzezinski (1998, p. 169) aponta que a teoria e a prática devem ser trabalhadas em uma relação dialética, pois são de natureza indissociável. O exercício dessa relação é que vai proporcionar ao futuro professor a compreensão das relações de formação.

[...] o eixo teoria-prática deve perpassar todas as disciplinas do currículo que formam o professor e não ser restrita a uma disciplina, ou a um momento particular do currículo. Esta postura possibilita ao aluno professor compreender as relações entre o que, como, e para que ensinar, durante toda a sua formação.

A reflexão permanente sobre a prática e o processo de ir e vir da teoria para a prática possibilita ao acadêmico exercitar a interpretação e a análise dos fatos pedagógicos, colaborando para a construção do conhecimento científico. O conhecimento de cunho teórico e a relação estabelecida com as práticas sociais proporcionam ao acadêmico o conhecer e o construir sua prática profissional, indissociando-a inclusive da aprendizagem do aluno. Sobre isso Saviani (2008, p. 123) explica que:

No entanto, admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importante no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno, não sendo, pois, possível excluir um dos pólos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis no processo pedagógico.

Percebe-se no depoimento de dois coordenadores de curso a mesma preocupação de alguns professores formadores: defendem a importância de uma formação pautada nos conhecimentos de aporte teórico, relacionando estes à pesquisa e à prática docente.

*Uma formação teorica consistente com relação tanto ao processo, história da educação, quanto às teorias pedagógicas / psicológicas / filosóficas, que possam subsidiar sua prática fundamentada para além dos muros escolares, aliada a essa ou como ferramenta de trabalho, a pesquisa atrelada ao ensino, subsidiando a ação pedagógica tanto da docência como na gestão escolar. (CC2, IES2)*

*É importante que tenha uma base humanística e crítica muito intensa através principalmente das disciplinas de fundamentos da educação. Deve ter uma formação relacionada às metodologias de ensino das diversas áreas do conhecimento. Importante haver disciplinas sobre gestão escolar e políticas educacionais e contemplar outras diversidades de ensino (Educação Ambiental, sexualidade, atuação do pedagogo em outros espaços, etc.) (CC3, IES3).*

Outro coordenador de curso aponta uma questão bastante séria, mas que, muitas vezes, é deixada de lado no currículo de formação de professores, os conteúdos que dão embasamento às áreas da Filosofia, Matemática, Ciências Naturais e Artes. Estas disciplinas constituem-se essenciais para uma formação de excelência, que venha romper com a separação entre teoria e prática. Cabe aqui destacar que este coordenador de curso já manifestou esta preocupação com os conteúdos na formação do professor em um depoimento anteriormente citado neste trabalho.

*A responsabilidade do docente do gestor com uma formação, que de para o aluno condições de compreender e se compreender no mundo para tanto, sua formação deve ser solidificar nos conteúdos necessários para primeiro ele, se compreender como, um instrumentá-lo, com uma boa formação filosófica, nas artes e no domínio de conteúdos que terá de trabalhar (ciências, matemática, historia) deve se construir em uma preocupação constante nos cursos de Pedagogia. (CC1, IES1)*

Essa preocupação também é apontada na fala de um professor formador da mesma instituição, que situa o ensino das Ciências, Matemáticas, Artes e Educação Física como importantes para se conhecer a cultura e formar professores.

*A preocupação com o ensino de ciências, matemática, artes e educação física são exemplos de conhecimentos que os cursos de Pedagogia deverão tematizar para fornecer elementos para atuação profissional de seus egressos [...] aspectos da cultura brasileira, (PF4, IES1)*

Nessa fala, percebe-se a preocupação com o caráter fragmentado presente nos currículos de formação para professores que irão atuar na Educação Básica. Os conteúdos de Ciências e Matemática fazem parte dos conteúdos principais ensinados nesse nível de ensino, e se o futuro licenciado em Pedagogia não receber no curso de formação uma base consistente desses conteúdos, conseqüentemente não conseguirá transmitir para seus alunos um ensino de qualidade. Essa questão merece destaque, *ninguém ensina aquilo que não sabe*, só ensinamos aquilo que sabemos ou aprendemos. Percebe-se que a falta de ênfase nos conhecimentos epistemológicos e metodológicos, nos curso de formação é uma grande ferida que precisa ser tratada. Nesse sentido, é necessário encontrar caminhos para superar essa grave questão na formação do docente, com vistas a preparar melhor o professor, que irá atuar na Educação

Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais. A meu ver estes primeiros anos são básicos para as séries/anos seguintes.

Compreende-se essa questão como fundamental, pois futuramente, na prática docente, o ensino vai gerar índices de aprendizagem, ou não, nos processos de apropriação do conhecimento. Faz-se necessário atender a uma formação consistente teórica e metodologicamente, que além do domínio do conhecimento teórico, o futuro professor, tem que se apropriar metodologicamente de como ensinar e dominar o que ensinar. Libâneo (2006b, p. 861) discorre que a formação do professor deve ter um forte embasamento nos “conteúdos específicos (de português, ciências, matemática, história etc.)” mas que apenas isso não é suficiente. O autor ressalta que não se trata apenas de passar conhecimentos; mais é necessário “desenvolver nos alunos capacidades e habilidades mentais referentes a estes conteúdos”.

Por meio dos depoimentos aqui trazidos, percebe-se o quanto é preocupação dos professores formadores que os acadêmicos saiam com um bom nível de formação intelectual, e que esta formação reflita na prática educativa. Essa mesma concordância é percebida na fala dos coordenadores de curso que enfatizam que o suporte teórico e o contato progressivo com a prática durante a graduação constituem-se como essenciais no curso de formação. Para melhor compreensão dos encaminhamentos que colaboram para o melhor desempenho entre a teoria e a docente, no próximo item será apresentada uma análise das disciplinas que trabalham a prática docente nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições.

#### 4.3.2 Disciplinas que trabalham a prática docente

Na formação acadêmica o conhecimento é construído por meio de todas as disciplinas que permeiam o currículo de um curso, principalmente pelo ir e vir da pesquisa, na reflexão da teoria e da prática desenvolvida no Estágio Curricular. Para Demo (2002, p. 62), “toda prática necessita ser teoricamente elaborada, e isto deve fazer parte da organização curricular. Prática não é ir ver, passar perto, mas a união do fazer com o teorizar o fazer”. Para que o currículo do curso tenha sucesso, faz-se necessário que todas as disciplinas trabalhem a teoria e a prática de maneira a promover a sua articulação. A prática não pode ocorrer de maneira isolada da teoria. O aluno ao ir para o exercício da prática deve ter um bom embasamento das disciplinas teóricas e a prática deve ter um objetivo a ser atingido: deve se constituir em uma investigação da realidade que traga para o acadêmico o confronto e a reconstrução de



conhecimentos que ultrapasse a barreira do cotidiano. O acadêmico precisa ser provocado a ir “além dos conhecimentos cotidianos, que possa ter esse conhecimento superado pela incorporação dos conhecimentos científicos”. (FACCI, 2004, p. 228).

Analisando os PPP's das instituições percebeu-se que ocorre uma formação articulada entre conhecimentos teóricos e práticos. Na IES1 foi possível evidenciar que a relação teoria e prática permeiam todo o currículo, porém com uma ênfase maior em sua matriz curricular no eixo que aborda a Formação Diferenciada, o Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. No eixo da Formação Diferenciada são trabalhadas as disciplinas metodológicas e a relação teoria e prática. O eixo é composto por onze disciplinas, com um total de 1020. Essas disciplinas compõem as áreas de Teoria e Prática (Historia e Geografia, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Matemática, Alfabetização, Educação Infantil e Gestão Escolar). No eixo do Estágio Supervisionado estão as disciplinas de práticas de ensino com 340 horas. O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC com 68 horas e Atividades Complementares com 200 horas. Esses três eixos da matriz curricular totalizam 1680 horas e compreendem as práticas no currículo do curso.

Segundo o PPP da IES1, a relação teoria e prática é de responsabilidade de cada docente nas disciplinas,

*[...] teoria e prática são de responsabilidade de cada docente em cada disciplina, fica sob a responsabilidade de cada docente a organização de suas aulas, dos respectivos conteúdos, bem como a definição da metodologia mais adequada para garantir um bom aproveitamento escolar, respeitando-se a ementa e os objetivos do Plano de Ensino. Dentro desta perspectiva as aulas poderão ser organizadas tendo uma parte teórica e uma parte prática [...]. (PPP, 2006, s/p).*

Para a IES2 conforme exposto em seu PPP, a integração da teoria e da prática é proporcionada para o acadêmico no currículo do curso por meio do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e dos Núcleos Integradores. No eixo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos são trabalhadas as disciplinas de Fundamentos da Educação Infantil, Letramento e Alfabetização, Literatura Infante Juvenil, Ensino da Matemática, Ciências Humanas, Ciências Naturais, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Escolar, Arte-Educação, Educação Especial, Língua Brasileira de Sinais e Educação Física. Essas disciplinas são trabalhadas de maneira integrada com as disciplinas de Pesquisa e

Prática Pedagógica: I, II, III, IV e VI) e Práticas de Ensino, na forma de Estágio Supervisionado (I, II, III, IV, V, VI, VII inseridas do 2º e 8º período, com 300 h/a.

Ainda de acordo com o PPP da IES2 a prática pedagógica deverá ser trabalhada de maneira integrada e articulada, “o fundamental na profissão de educador é saber ensinar, saber fazer aprender, saber fazer docência. Desta forma é preciso desenvolver uma prática pedagógica que articule conteúdo, teoria/prática e os processos metodológicos” (2006, PPP, IES2).

No PPP da IES3 a integração das disciplinas que trabalham a relação teoria e prática se dá vinculada aos eixos de Fundamentos Multidisciplinares da Educação, Estágio Supervisionado, Atividades Acadêmicas Complementares. As atividades complementares têm início no 2º semestre e pretendem fazer a articulação com a prática docente. Caracterizam-se pela participação em monitoria acadêmica, projetos de ensino e pesquisa e de extensão, programas de iniciação científica, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, grupos de estudos, eventos de natureza artístico-cultural, estágios voluntários, estágios não curriculares, além de disciplinas oferecidas e cursadas em outras Instituições de Ensino (PPP, 2007). Ainda, a partir do 6º semestre, são trabalhadas as práticas de Estágio Supervisionado I, II, III e nas disciplinas de Metodologia e Prática da Pesquisa em Educação I, II. Em conformidade com o PPP da IES3, é esperado “que o pedagogo construa, juntamente com os seus alunos, experiências significativas capazes de ensiná-los a relacionar teoria e prática, [...] de modo a inserirem-se e atuarem na complexidade da sociedade atual” (PPP, 2007, p. 27).

Nas DCN's, o Estágio Curricular é colocado como uma das áreas que deverá ser trabalhada ao longo de todo o curso, com vistas a garantir o exercício docente nos diferentes níveis de ensino para os graduandos. As Diretrizes (BRASIL, DCN/CP/2006, p. 23) dispõem que o estágio curricular deve:

IV [...] 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 curso 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.

Sendo assim, as atividades de estágio curricular devem estar articuladas dentro dos currículos, garantindo ao graduando a possibilidade de estabelecer contato com todos os níveis e as modalidades de ensino, desde a docência, a gestão e as atividades de pesquisa que envolvem o contexto escolar. Pimenta (2006a, p. 21), explica que por “Estágio Curricular Supervisionado entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho”.

Marques (2000, p. 95- 96) esclarece que é no estágio que o graduando vai estar em contato com a realidade, onde poderá conhecer melhor as práticas educativas e levantar proposições a respeito da formação.

[...] os estágios assumem prevalente caráter de pesquisa, isto é, caráter processual de investigações das condições do exercício da profissão e oportunidade de questionamentos sobre as práticas em andamento e sobre os rumos que importa lhes imprimir o coletivo dos educadores. [...] impulsionados pela necessidade de melhor conhecê-los, de buscar respostas às suas indagações sobre eles, de testar suas hipóteses.[...] como competência que levarão para um desempenho profissional não subsumido ao imediatismo das circunstâncias.

No PPP da IES1, percebe-se em sua matriz curricular que o Estágio é trabalhado durante o curso de formação. Tem início a partir do 2º até o 4º período, totalizando trezentas e quarenta horas. Na disciplina de Estágio Curricular sob a forma de Prática de Ensino I e II o trabalho desenvolvido visa a proporcionar ao graduando o contato com as instituições da Educação Básica, direcionado as funções de Orientador Educacional, Coordenação Pedagógica, Administração Escolar e Supervisão Escolar, enfocando o Projeto Político Pedagógico, Gestão Escolar, Autonomia, Conselhos e Participação. No estágio curricular III é focado o trabalho pedagógico nas áreas da Educação Infantil ou séries iniciais do Ensino Fundamental ou Educação de Jovens e Adultos, sendo direcionadas para os professores e/ou aos alunos. ( PPP, 2006, s/p )

De acordo com o PPP da IES1, este descreve que o Estágio Supervisionado está elaborado de acordo com as políticas de estágio da instituição e de resoluções do Conselho Nacional de Educação. Ainda o PPP (2006, s/p) explica que:

*A supervisão da prática de ensino é na modalidade direta. O desenvolvimento do Estágio I será por conteúdo de caráter teórico e os Estágios II e III, serão desenvolvidos prioritariamente em Escola Públicas. Cada Estágio articula com compreensão e desenvolvimento em diferentes campos e na prática docente. (PPP, 2006, s/p )*

Já na IES2 o Estágio Curricular é organizado do 2º ao 4º período, totalizando 300 horas. O estágio curricular deve integrar as experiências da aprendizagem e da prática social. O Estágio Curricular I, II, III, IV, V, VI, VII é focado na investigação, elaboração de projetos e atuação sobre as realidades institucionais educacionais. A compreensão das realidades como totalidade teoria/prática. E as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica abordam a investigação sobre os contextos educativos articulados às especificidades do Estágio Supervisionado (PPP, 2006)

Segundo o PPP da IES2, esta explica que o Estágio Supervisionado deve estar articulado aos ferramentais da pesquisa, onde cabe a investigação, interpretação e intervenção na realidade. O PPP ilustra que o estágio,

*É visto, entendido e interpretado como um momento privilegiado de articulação entre a Prática de Ensino com a totalidade do Curso. O Estágio ultrapassa o conceito de docência e volta-se também para a realização de pesquisas, baseada em observações, entrevistas, análises de material didático, efetivando as desejadas aproximações teoria-prática-teoria. (PPP, 2006, p. 48)*

Na IES3 o Estágio Supervisionado tem início no curso, a partir do 6º até ao 8º semestre com atividades de envolvimento com o contexto da prática educativa. O Estágio Supervisionado divide-se em: Estágio Supervisionado I, que é desenvolvido junto às escolas e outros ambientes educativos, nas atividades voltadas para área de gestão e de produção e disseminação de conhecimentos; O Estágio Supervisionado II, voltado para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e à Educação Especial, por meio de atividades de observação, co-participação e docência; O Estágio Supervisionado III, será desenvolvido com o trabalho pedagógico voltado para Jovens e Adultos para as disciplinas pedagógicas do Curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como para a educação profissional e empresarial.

Conforme o PPP da IES3, o Estágio Supervisionado

*Supõe uma relação entre o licenciado e os diferentes contextos de atuação pedagógica, priorizando-lhe a possibilidade de vivenciar a real situação de trabalho, diretamente em unidades de ensino, acompanhando os diferentes aspectos do cotidiano escolar e mais ainda, permitindo-lhe desenvolver as competências e habilidades necessárias ao seu desempenho profissional, especialmente quanto à regência de sala de aula, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão. (PPP, 2007, p. 47).*

Sendo assim, é no Estágio Curricular que o graduando vai se interagindo do contexto da prática educativa. É nessa relação que o conhecimento acadêmico se fortalece e ganha consistência no exercício da prática docente. É importante destacar que o Estágio Curricular deverá proporcionar algo que vai além da simples observação da prática docente, se caracteriza-se pela participação efetiva na prática, nos espaços de salas de aula e de gestão. Portanto, o acadêmico deve desprender-se da observação e relatos, apenas, e assumir a regência da prática educativa. O Estágio Curricular deve proporcionar a intervenção na realidade para que o acadêmico possa elaborar a crítica e construir o seu conhecimento sobre a prática educativa.

#### 4.3.3 Currículo e formação de professores

O foco principal desta pesquisa é investigar o currículo do curso de Pedagogia e as contribuições que tornam possíveis a formação de professores com qualidade, transpondo a barreira da separação entre a teoria e a prática. Segundo as DCN's, o currículo desse curso deverá privilegiar a articulação entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos, por meio de um currículo dinâmico, é proporcionar ao acadêmico aquilo que se constitui ser essencial para uma boa formação para a prática docente.

É imprescindível que tenha no currículo a reflexão sobre a complexidade do que ensinar para a formação dos futuros professores. A formação para a prática docente é um tema relevante, pois o conhecimento acadêmico não se compõe de um saber estático, isolado do conjunto de conhecimentos. Este deve ser um conhecimento comprometido com o real, e é ao mesmo tempo, perpassado pela ideologia vigente na sociedade e pelas influências do mundo do trabalho. Brzezinski (1998, p. 164) explica que o “currículo passou a ter uma conotação política, resultado da ênfase dada à educação escolar com especificidade sociopolítico-pedagógica”.

O conhecimento, constituído nas relações com o social, deverá superar a racionalidade técnica. Constitui-se em uma atividade complexa e ao mesmo tempo não é algo acabado, pois está em permanente construção. Por isso, a importância e a necessidade de estudar as questões teóricas relacionando-as com as práticas, especialmente porque um currículo só vai adquirir significado na prática e no exercício docente.

Gomez (1995, p. 103) explica que:

O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexões se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéticos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.

A formação docente, na relação com o currículo, também se apresentou como preocupação nos depoimentos dos professores.

*[...] o nível de formação cultural, humanista, certamente terá reflexos na atuação profissional; na docência há que se ter muito mais que formação especializada: uma boa formação geral (cultural, clássica) é desejável. (PF6, IES1)*

*Potencializando competências e fomentando autonomia nas práticas alternativas de construção do conhecimento, conjugando variáveis no processo avaliativo. (PF9, IES2)*

*Buscando a compreensão dos objetivos definidos no decorrer das aulas, de modo a possibilitar aos acadêmicos à progressiva análise e entendimento dos níveis de escolarização, nos quais estarão habilitados a atuarem futuramente. (PF8, IES2)*

Assim, percebe-se que o currículo é, por excelência, um instrumento de socialização do conhecimento humano. E como instrumento de formação humana, não existe currículo ingênuo, é intencional, e expressa “um meio de execução política educacional” Brzezinski (1998, p. 164), esta também ideológica.

Um professor formador relata que há no currículo do curso de Pedagogia da IES que trabalha uma predominância na formação com ênfase em políticas, sociedade, trabalho e gestão e que se tem dificuldades de ao mesmo tempo formar o pedagogo-professor e o pedagogo-pesquisador. Isso dá a entender que quando se trabalha mais a gestão e menos a docência para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nos anos iniciais, está-se indo na contramão das Diretrizes atuais que orientam o curso de Pedagogia.

*Há uma predominância no currículo do curso de políticas públicas, trabalho e educação, gestão e trabalho na sala de aula. Há dificuldades na formação ao mesmo tempo do pedagogo-professor e do pedagogo-pesquisador. Os professores na sua maioria entendem de sociedade, de política, de educação etc. (PF1, IES1)*

A questão da qualidade na formação é vista por um professor formador, como função e compromisso social da universidade e devem proporcionar o acesso ao conhecimento científico, historicamente produzido pela humanidade. Essa visão está de acordo com Brzezinski (2008, p. 1147) quando esta relata que “a universidade consolida-se como instituição clássica de formação de professores na modalidade inicial comprometida com o desenvolvimento da pesquisa articulada, ao ensino e à extensão”.

*Não há dúvidas de que uma formação de qualidade poderá interferir na atuação do profissional. É necessário compreender que a universidade deve ter como foco principal a melhor instrumentalização do acadêmico, como parte de seu compromisso social e efetivo cumprimento da real função de cada habilitação. (PF10, IES2)*

Um coordenador de curso relata que os eixos integradores das diretrizes, quando organizados de maneira a consolidar os conhecimentos teóricos e práticos no currículo de formação, proporcionará a consolidação do conhecimento no exercício da profissão.

*O estudante de pedagogia trabalhará um comum repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos, 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. (CC2, IES2)*

Para o CC3, os núcleos propostos pelas Diretrizes colaboram para a organização curricular e integração do conhecimento, contribuindo para a formação.

*Na parte referente à organização curricular do curso de Pedagogia, onde apresenta o núcleo de estudos de aprofundamento e diversificação de estudos, e núcleo de estudos integradores, e contribui para a formação. (CC3, IES3)*

Sendo o currículo o percurso que vai indicar o direcionamento do curso, este, quando desenvolvidos de maneira integrada com os conhecimentos teóricos e práticos, subsidiam a aprendizagem do acadêmico. As Diretrizes orientam os currículos dos cursos de Pedagogia nesta direção: formar o professor para atuar solidamente na prática docente. Quando trazem os três núcleos de estudos: **básico, aprofundamento e integradores**, têm a finalidade de promover a integração e a aproximação dos conhecimentos teóricos com os conhecimentos da prática docente, no exercício acadêmico. Na totalidade do exercício acadêmico, o currículo deve se caracterizar como um instrumento primordial para promover uma formação de excelência, com vistas a conduzir uma prática docente com qualidade.

#### 4.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS/2006: ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS

Tendo em vista a análise dos PPP's e dos depoimentos dos coordenadores de curso, constatou-se que os projetos políticos pedagógicos passaram por reformulações e adequações já no ano de 2006. Logo depois de homologada, deu-se continuidade pelas IES o debate e a implementação das Diretrizes. Haja vista que as três instituições já vinham realizando um debate com seus docentes sobre as questões que cercaram as discussões para a construção e a aprovação das DCN's. As três IES procuraram adequar seus Projetos Políticos Pedagógicos, bem como seus currículos e programas, com base nas Diretrizes que orientaram a redefinição dos PPP's.

As três instituições organizaram-se de acordo com a sua realidade, disponibilizando o material e promovendo grupos de estudo para dinamizar o debate. A conduta metodológica adotada para adequação dos PPP proporcionou momentos de interação e aprofundamento. Os coordenadores de curso disseram que houve adaptações de acordo com as DCN nº 01/2006. Entretanto, o CC1 enfatizou que a IES1, já vinha realizando mudanças em seu PPP, em conformidade com as Diretrizes há algum tempo, desde que iniciaram os primeiros debates e movimentos em nível nacional. Ressalta esse coordenador que o PPP da instituição IES1, não apresentou reformulações significativas em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais, após a sua aprovação,



*As alterações apresentadas no PPP não apresentaram reformulações significativas em relação às DCN's. (CC1, IES1)*

As IES2 e IES3 reorganizaram seus PPP's, em conformidade com as Diretrizes. Os coordenadores de curso relataram que, para essa reorganização buscaram anteriormente ler e estudar as Diretrizes e, após, reelaboraram a matriz curricular do curso com base nasDCN's,

*[...] no momento que ela foi aprovada e publicada houve a necessidade de se fazer uma boa leitura do documento e nesse processo, procuraram na medida do possível, a reorganização da nova matriz Curricular tendo a mesma como referencia [...] o PPP foi organizado em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. (CC2, IES2)*

*No caso dos docentes do curso que coordeno, durante a fase de homologação em 2006, fizemos intensos estudos do curso. Retomamos a discussão sempre que necessário [...] A reorganização curricular teve embasamento nas DCN's. (CC3 IES3)*

A condução, por parte dos coordenadores de curso, para conhecimento das DCN's e reelaboração do currículo procedeu-se por meio de reuniões envolvendo o grupo de professores do curso de Pedagogia. Os três coordenadores de curso afirmaram que planejaram um calendário de reuniões e estudos, a partir dos quais houve discussões e apontamentos individuais. Na IES-1, além dos docentes da instituição, participaram do debate os sete grupos de pesquisa do colegiado,

*Foram dinamizadas discussões pontuais, e organizado um calendário de reuniões colegiadas para as propostas que deveriam surgir dos 07 grupos de pesquisa [...] sugestões e apontamentos de caráter individual de todo o corpo docente. (CC1, IES1)*

*A coordenação do curso acompanhou todo o processo de discussão e oportunizou encontros onde os docentes puderam-se manifestar a respeito, principalmente quando da reestruturação da matriz curricular do curso [...] (CC2, IES2)*

*Enviando uma cópia a todos e promovendo reuniões e discussões. (CC3 IES3)*

Em relação à relevância das Diretrizes, os coordenadores de curso apontaram estas como sendo importantes para o curso de Pedagogia. Porém, foi assinalado por um

coordenador que apesar de possibilitar reflexões sobre a prática, houve pouco tempo para discussão com o grupo de professores:

*Foi bem proveitosa, como uma possibilidade de reflexão sobre as práticas educativas que já se cristalizavam em muitas instituições, porém o tempo, foi muito curto embora houvesse também envolvido entidades importantes que discutiram a educação. (CC1, IES1)*

Com relação ao depoimento do CC1, percebe-se um antigo problema da educação de maneira geral, a falta de tempo no horário de trabalho para o estudo e a pesquisa. Isso acaba sobrecarregando muitas vezes os docentes universitários e refletindo paulatinamente em seu trabalho enquanto formador de futuros professores. Este também pode ser sinalizado como um dos grandes problemas do ensino universitário, o pouco tempo para o professor formador se dedicar ao estudo e à pesquisa, especialmente de propostas que redirecionam os cursos.

Para o coordenador da IES2, as Diretrizes foram muito positivas para o curso de Pedagogia, as quais apontaram um norte a ser seguido e assinalaram um ganho maior com relação às normativas anteriores, ao darem ênfase à formação para a docência como prioridade.

*As Diretrizes Curriculares/2006 (Pedagogia) estabeleceram um norte para a formação do Pedagogo no Brasil no sentido de focar a docência como prioridade tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental/ séries iniciais agregadas a esta formação a gestão de sistemas e instituições de ensino. Nesse sentido houve um ganho substancial com relação à Diretriz anterior. (CC2, IES2)*

Para o coordenador da IES3, o curso de Pedagogia, em sua trajetória, sempre buscou uma identidade própria e com as DCN's, o foco na docência caracterizava esta busca pela identidade. Entretanto, este coordenador sinalizou que as DCN's deixaram limitada a atuação do pedagogo como gestor:

*O curso de Pedagogia sempre buscou uma identidade que foi se alterando conforme a necessidade de cada época. [...] teve um foco maior na docência, que, por um lado, é bom por ser o maior campo de trabalho para o pedagogo, mas por outro ficou limitada por não contemplar o especialista ou gestor. (CC3, IES3)*

Contrapondo à fala desse coordenador de curso, destaco que de acordo com as Diretrizes a formação do especialista ficou para os cursos de pós-graduação. Quanto à formação para o gestor da educação, esta deverá se dar durante a formação, assim como a docência, no decorrer do curso de Pedagogia, conforme orientam as Diretrizes.

#### 4.4.1 Professores formadores: percepção das Diretrizes Curriculares - 2006

Com relação aos professores formadores os treze participantes da pesquisa que responderam aos questionários, relataram que participaram das discussões e conhecem as DCN's, devido à participação na reformulação dos PPP. Alguns destacaram a importância da discussão para a reformulação dos PPP's atestaram e que estes constituem a alma do curso:

*Tenho lido e examinei as Diretrizes, fazendo parte do modelo de universidade operacional. [...] O fundamental, a alma, o essencial, os elementos definidores e determinadores do curso estão no PPP (PF1, IES1)*

*Na construção do PPP do curso e da revisão das atividades para adequar às novas Diretrizes [...] elementos voltados para um modelo de profissional. Exemplo: um curso com um caráter mais político é muito diferente de um curso com um perfil mais humanista. (PF5, IES1)*

*[...] foi feita uma reformulação na matriz curricular do curso de Pedagogia [...] em 2007, para atender às exigências das referidas Diretrizes. (PF7, IES1)*

Sobre isso Veiga (1996, p. 23) destaca que quanto maior for a coletividade na elaboração de um PPP, mais coerente e autêntico ele será para provocar mudanças. “Um Projeto Político Pedagógico corretamente construído ajuda a pensar um processo de ensino aprendizagem com melhor qualidade e torna-se possível de provocar mudanças.” Já outros professores colocaram que tomaram conhecimento das DCN's nas discussões realizadas pelas instituições para readequação dos PPP's.

*[...] elas foram discutidas com os professores da Universidade, além do estudo individual [...] Com a nova grade houve alterações de grade curricular e por conseqüência na ementa e nos planos de aula. (PF3, IES1)*

*Estudei as Diretrizes no mestrado e em discussões realizadas nas reuniões. (PF13, IES3)*

*Sim, tenho acompanhado a organização curricular na instituição. Nunca se discutiu tanto as diretrizes curriculares como nos últimos dois anos e essa discussão na maioria das vezes envolveu os acadêmicos diretamente ou indiretamente sobre o que estava acontecendo. Através das disciplinas que lecionamos no curso de pedagogia, principalmente nos de currículos e programas e avaliação do ensino como sua estrutura. (PF12, IES3)*

O PF12 dispõe que houve muitas discussões sobre as Diretrizes e que além dos debates e estudos nos grupos de estudo, levou também esta discussão para os acadêmicos nas aulas através das disciplinas que ministra. Um professor relata que na construção do PPP, tendo por base a orientação das novas Diretrizes, foi discutida a ênfase na flexibilização curricular posto pelas mesmas e incorporado no PPP. Esse professor entende, ainda, que a flexibilização pode constituir-se em uma aliada para a construção de bons projetos.

*A “flexibilidade curricular” pode ser uma aliada para bons projetos pedagógicos (PPP). (PF6, IES1)*

Tomando por base esse depoimento, percebe-se que a flexibilização é apontada como um ponto positivo das DCN's, pois dá autonomia para as instituições na construção de seus projetos. Saviani (1998) explica que a flexibilização na construção do PPP confere autonomia e assegura às instituições a gestão democrática e o atendimento às necessidades do contexto que está inserida. Para Saviani (1998, p. 138), além da flexibilização que esta assegurada nas Diretrizes, também é necessário:

*Assegurar a autonomia das escolas e universidades na elaboração do projeto político-pedagógico de acordo com as características e necessidades da comunidade, com financiamento público e gestão democrática, na perspectiva da consolidação do Sistema Nacional de Educação.*

Os PF2 e PF13 falam da importância das Diretrizes para redefinição do curso de Pedagogia na universidade, bem como para as condições de ensino e os procedimentos a serem adotados. Apontam as DCN's como um documento que veio para normatizar o curso de Pedagogia e que as mesmas foram seguidas na elaboração do PPP.

*[...] o conhecimento das mesmas foi necessário em função do processo de construção do novo Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia iniciado em 2006 e concluído em 2007, o qual entrou em vigor em 2008. [...] Acredito que as mesmas têm sido implementadas a partir do novo PPP, pois serviram de orientações normativas, com princípios e procedimentos que deveriam ser observados e seguidos no processo de reestruturação do mesmo (PPP). (PF2, IES1)*

*Estas foram discutidas desde a implantação e orientaram a reflexão e redefinição do curso na universidade, uma vez que explicitam as condições de ensino e aprendizagem e os procedimentos a serem considerados no planejamento e avaliação. (PF10, IES2)*

Tomando por base os depoimentos dos professores formadores, fica claro que as diretrizes tornaram-se um documento “chave” na reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos. E que o estudo das Diretrizes, pelas três IES foram relevante para iniciarem a reorganização dos PPP’s.

#### 4.4.2 Avanços e limites na formação docente

As Diretrizes para a formação do professor é um documento que deve embasar o curso de Pedagogia e a formação para a docência. Apesar de todo o debate presente em sua elaboração, ainda se presencia um desencontro muito grande na percepção dos professores formadores e coordenadores de curso, ao apontarem que o documento trouxe muitos avanços, porém, muitas limitações também para o curso.

Segundo os coordenadores de curso, houve mais limitações que avanços. Sobre a questão da gestão escolar, também esta é uma das funções a ser exercidas do Pedagogo de acordo com as Diretrizes, um dos coordenadores destaca que a formação do gestor ficou limitada

*[...] ficando limitada a formação do pedagogo gestor. [...] as novas Diretrizes não contemplam uma formação consistente como era ou existia em diretrizes anteriores. (CC3, IES3)*

Um dos coordenadores relatou que uma das limitações foi a falta de tempo para uma discussão mais aprofundada de temas como a Educação Infantil, que é um dos objetivos da formação para a docência colocada nas Diretrizes. Censurou as DCN’s, dizendo que a

Educação Infantil é um tema recente e existem poucas pesquisas sobre esse nível na educação. Na sua visão, seria necessário mais tempo para as instituições aprofundarem o debate, tendo em vista que a Educação Infantil é uma questão que frequentemente é fiscalizada no currículo do curso,

*As instituições, de uma forma geral, não tiveram tempo para aprofundamento de discussões basilares de uma proposta político pedagógica de formação de educadores para a Educação Infantil, que são discutidas e tão fiscalizada nos currículos de curso (CC1, IES1).*

Outro coordenador de curso sinaliza como um passo importante o foco da docência, porém, argumenta que ao ter sido destinado muito tempo no currículo para a formação para atuar na Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, EJA e na formação de professores de Ensino Médio, sobrou pouco tempo para a formação do gestor escolar. Nessa fala, o sujeito avalia tanto o avanço quanto a limitação das DCN's.

Para o PF1, as Diretrizes apresentam muitas limitações. Este aponta que as DCN's por si só não proporcionam uma formação crítica e reflexiva; depende muito da instituição que oferece o curso e de seu PPP.

*O curso de Pedagogia não é bom ou ruim por força das Diretrizes Curriculares, se assim fosse, todos os cursos de Pedagogia do Brasil ou seriam bons ou ruins. Há um pouco de tudo. As Diretrizes Curriculares – 2006 não garantem a formação crítico reflexiva por si só, (PF1, IES1)*

De acordo com o PF10, as Diretrizes possuem objetivos muito amplos, de grande abrangência, e esta ampliação dos objetivos do curso torna-se uma limitação quando sobregarrega o currículo do curso de Pedagogia. Impossibilita uma boa formação docente, tendo em vista todas as diferentes funções que apresenta para a formação do professor.

*[...] por se tratar de Diretrizes contemplam objetivos amplos, com um olhar/ perspectiva de grande abrangência. (PF10, IES2)*

Já para outro professor, as diretrizes são consideradas avanços quando apontam para uma direção daquilo que deverá fazer parte do currículo do curso. Esta é considerada um

documento que dá a direção do que trabalhar no curso. Ressalta ainda que cabe a cada curso organizar seus projetos e propor melhorias na formação.

*Entendo que como “Diretrizes”, ou seja, possibilidades curriculares estão dadas as “direções” [...] cabem aos cursos proporem vãos autônomos para melhorar propostas de formação. (PF6, IES1)*

Em outra fala este mesmo professor aponta uma limitação para as diretrizes, quando sinaliza que apenas seguir as diretrizes não garante posturas profissionais corretas.

*Creio que posturas profissionais frente à educação sim dependem das Diretrizes Curriculares. Quero dizer que somente “seguir” as Diretrizes não garante posturas politicamente corretas. (PF6, IES1)*

O PF7 avalia as Diretrizes como trazendo avanços quando o documento aponta para a articulação entre a teoria e a prática, e a atribuição de carga horária prática para as disciplinas teóricas o que só vem contribuir no processo de formação.

*Considerando os avanços que se deram através da articulação das disciplinas do corpo de fundamentos, do corpo didático - metodológico e das práticas de ensino. A atribuição de carga horária prática nas disciplinas mais “teóricas” também foi um avanço nesse sentido. (PF7, IES1)*

O PF2 relata que as Diretrizes trouxeram muitos avanços quando indicam que a formação deve ser marcada pelas características de comprometimento com os problemas sociais e com a flexibilização curricular. Entretanto, faz ressalvas quanto ao fato de que o aumento de carga horária, num mesmo período de tempo (quatro anos) pode ser uma forma de exigir um profissional apenas formado para atender às exigências do Capital.

*Acredito que o objetivo nas Diretrizes direciona a uma postura ética e comprometida com uma sociedade mais justa, possibilitando o acesso ao conhecimento de forma a contribuir com a aprendizagem dos educandos nas diferentes áreas do desenvolvimento humano. É importante questionar as reais condições para a efetivação do que está proposto. Um exemplo é o aumento da carga horária do curso para 3.200 horas e que, no entanto, devem ser trabalhadas no mesmo tempo, ou seja, quatro anos. Além disso, não podemos desconsiderar que as mudanças ocorridas na educação estão atreladas as mudanças/transformações do universo produtivo, destacando-se as*

*seguintes características: polivalência, reestruturação e flexibilização. (PF2, IES1)*

Nos depoimentos dos PF8 e PF9, as Diretrizes representam avanços quando apontam: a relação da formação acadêmica com questões da realidade social; e os novos elementos culturais, sociais, epistemológicas e metodológicas para a sala de aula. Segundo estes sujeitos, isso contribui para abrir novos horizontes para os alunos da graduação, capaz de lhes provocarem a participar efetivamente e com mais interesse, nas aulas.

*Abrindo-lhe horizontes, não tomando o aluno como um ser estático e receptivo. Auxílio ao pedagogo no encaminhamento de questões vinculadas, próximas e provocativas para o alunado. Fundamentação teórica, metodológica técnica para exercer a função docente. (PF8, IES2)*

*Não tem mais o aluno por ele mesmo, considerações variáveis sócio-cultural e trás elementos novos para a sala de aula. (PF9, IES 2)*

O PF11 relata que a ênfase dada à formação para atuar na docência da educação infantil é considerado um ponto de limitação. Afirma não concordar com o direcionamento dado, que põe em evidencia a formação nas séries iniciais.

*Segundo as Diretrizes Curriculares o Pedagogo é preparado somente para Educação Infantil e séries Iniciais do Ensino Fundamental. A ênfase é muito forte na formação de docentes para as séries iniciais e eu não concordo com esta diretriz. (PF11, IES3)*

Dentre os avanços e limites apontados pelos professores formadores e coordenadores de curso, fica destacada a discordância de percepções sobre as Diretrizes. As Diretrizes foram elaboradas, aprovadas e implantadas. Agora deverão ser trabalhadas na formação docente e futuramente deverão ser avaliadas, porém, cabe aqui ressaltar que esta avaliação será na prática efetiva do exercício docente; quando os alunos que hoje são acadêmicos dos cursos de Pedagogia estiverem atuando profissionalmente. Só teremos certeza dos avanços e limitações que foram sinalizados nos depoimentos dos sujeitos participantes desta pesquisa, quando a formação acadêmica for colocada no contexto da prática, ou melhor, quando a teoria/prática da formação acadêmica for para a prática do exercício profissional. Pois, a meu ver, a



construção da identidade docente caminha em paralelo com a formação acadêmica no curso de formação. Boa parte do desempenho do docente depende do aluno que foi na academia. Uma formação com qualidade tende a formar profissionais qualificados, enquanto que uma formação sem propriedade e compromisso tende a promover uma formação insuficiente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar a formação que vem sendo oferecida nos cursos de Pedagogia, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais, e os encaminhamentos que as instituições vêm produzindo, no sentido de romper com o distanciamento entre a formação acadêmica e a formação para a prática docente. As DCN's, de uma maneira geral, representam um importante marco para a organização do currículo do referido curso, pois, a partir de sua aprovação no ano de 2006, houve um outro direcionamento da função do curso, bem como da definição da sua identidade, que passou a ter na docência, a base comum nacional da formação do pedagogo.

As Diretrizes Curriculares especificam o foco na docência e nos conhecimentos que darão aporte para a formação do Pedagogo. Quanto à orientação do que deverá ser trabalhado nos cursos de Pedagogia, apontam para uma organização curricular que trabalhe conhecimentos teóricos e práticos de maneira indissociável e integrada, de modo que a formação acadêmica estabeleça relação com a prática docente.

A Resolução CNE/CP n. 1 estabelece fundamentos e orientações para o curso de Pedagogia: em lugar dos conteúdos e das disciplinas do currículo tradicional, as Diretrizes determinam princípios e competências que deverão ser trabalhadas nos cursos por núcleos de conhecimentos que devem embasar a organização curricular. Dentro dessa organização, as instituições devem se organizar com vistas a superar a fragmentação dos conhecimentos teóricos e práticos e ainda trabalhar de forma interdisciplinar e flexível. As DCN's trazem como principal objetivo a docência como base comum da formação do professor, que irá atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade Normal. Apesar de abordarem como um dos aspectos principais do currículo a relação integrada entre a teoria e prática, deixam evidente no documento a valorização acentuada dos saberes da prática docente, ou seja, os saberes da experiência. As DCN's dão pouca ênfase à formação sócio-histórico-política do professor.

O outro ponto que merece destaque nas Diretrizes é o fato de esta ter retirado do currículo a formação do especialista em educação e tê-la estendido para os cursos de pós-graduação. Isso caracteriza um avanço no sentido de romper com a fragmentação do conhecimento. Por outro lado, unifica os conhecimentos do curso, que passam a ter nas Diretrizes um documento norteador e direcionador da formação do professor.

Dois aspectos foram considerados importantes para atingir aos objetivos projetados para esta pesquisa. Um foi a necessidade de estudo e análise das Diretrizes Curriculares – 2006, como desígnios de orientação curricular para o curso de Pedagogia, com a finalidade de evidenciar as contribuições destas, no sentido de aproximar a formação acadêmica para a prática docente. O segundo foi a delimitação do estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos e dos depoimentos dos sujeitos, quais sejam professores formadores e coordenadores de curso. Esta investigação apontou a reorganização dos currículos à implementação das DCN's pelos cursos de Pedagogia, e a percepção dos sujeitos das IES.

Na análise dos PPP's, foram observáveis as tentativas de romper com o distanciamento entre a teoria e a prática. As instituições implantaram as Diretrizes no ano de 2006 e fizeram as adequações em seus projetos, orientadas pelas Diretrizes. Os PPP's apresentaram a organização das matrizes curriculares em uma dinâmica que aborda as áreas do conhecimento em disciplinas, seminários, estágio curricular e atividades de pesquisa e extensão. Para a reorganização dos currículos houve uma ampla discussão envolvendo o corpo docente, e em uma IES, o debate contou inclusive com a participação dos grupos de pesquisa no processo. Chegou-se à conclusão, com base nos depoimentos dos sujeitos envolvidos, que as Diretrizes oferecem um norte para os cursos, mas será a organização dos projetos da IES que vai direcionar o sucesso dos mesmos. Pode-se afirmar que um bom curso depende muito da proposição e organização de seu Projeto Político Pedagógico.

Os PPP's analisados mostraram procedimentos diversificados na interpretação das diretrizes, sendo que dois cursos estruturaram-se seguindo o exposto nas diretrizes, com o predomínio do cumprimento às normas, organizando a estrutura curricular por núcleo de estudos. Outra instituição teve seu currículo organizado em nove eixos de conteúdos, o que sugere um afastamento das orientações dadas pelas Diretrizes. Cabe destacar, entretanto, que as IES demonstraram tentativa de organizar seus projetos com propostas que produzissem a articulação e integração entre os componentes da matriz curricular, para superar a fragmentação dos conhecimentos e promover a necessária relação entre teoria e prática.

Nos depoimentos dos sujeitos, ficou explícita a preocupação com os conhecimentos ensinados nos cursos, com vistas a proporcionar ao acadêmico uma formação consistente, de modo que os conteúdos teóricos sejam ensinados de maneira articulada com a prática. De acordo com os sujeitos, as orientações das DCN's são muito amplas e apontam para uma formação na perspectiva generalista. Percebeu-se nos depoimentos o quanto os professores e coordenadores consideram complexo formar professores na perspectiva generalista, e expressaram sentir necessidade de ter mais domínio das diferentes áreas do conhecimento.

As reformas educacionais, promovidas no âmbito das políticas de formação docente, pressupõem o atendimento às necessidades da Educação Básica, quando apontam que os cursos de Pedagogia devem habilitar o professor para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade Normal.

Em sua trajetória, o curso de Pedagogia apresenta muitas etapas de contradições, desde sua origem no ano de 1939, o esquema 3+1, o especialista em educação, a LDB de 1996 até a aprovação das DCN/CP/2006. Muitas mudanças ocorreram nesse curso, que sempre esteve marcado por dicotomias sobre sua identidade e função. A partir do Parecer n. 01/2006, em que a docência é sinalizada como base comum deste curso, esta é exposta no documento de uma maneira um tanto ampliada, com funções que englobam além da docência, a gestão e a pesquisa. As Diretrizes sinalizam então, para formar o docente, o gestor e o pesquisador em um único profissional, licenciado em um curso de apenas 3.200 horas, o que assinala para uma formação aligeirada e sem o tempo devido de formação para a pesquisa.

Cabe afirmar que as Diretrizes trazem um forte apelo das políticas públicas para a educação, que vem passando por mudanças significativas, com vistas a atender às demandas do mercado produtivo e do mundo do trabalho. Almeja formar um novo tipo de profissional da educação para atender aos propósitos capitalista; um profissional com características polivalentes, flexíveis e de fácil adaptação às inúmeras possibilidades do mercado.

Um aspecto perceptível em relação às políticas públicas para a educação é que muitas vezes as grandes metas partem de uma diretriz voltada para o contexto macro e pouco se pensa no contexto micro, o chão da Universidade e da Educação Básica. São gestados documentos norteadores, em que quase sempre são desconsideradas as vozes dos professores formadores e coordenadores de cursos, que se veem de mãos amarradas frente a algumas políticas. Como exemplo, tem-se as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia que foram elaboradas e aprovadas em meio a um falso apelo democrático.

Uma das questões que me inquietou foi que apesar das mudanças que ocorreram em virtude das Diretrizes, os cursos continuam tendo dificuldades de romper com o abismo que separa os conhecimentos teóricos dos conhecimentos da prática. Neste estudo percebi que muito já foi escrito e pesquisado sobre a temática, porém, ainda há muito que se pesquisar e escrever, para tentar apontar caminhos para os problemas da educação e da formação de professores do curso de Pedagogia no Brasil, com vistas à superação do distanciamento entre a teoria e a prática presentes na formação acadêmica.

Teoria e prática é um tema polêmico nos cursos de formação de professores, assim como a maneira pela qual deverá ocorrer esta relação teórico-prática na integralização das

disciplinas é um assunto antigo que acompanha o curso de Pedagogia desde sua criação até os dias atuais. Algumas perguntas continuam sem respostas ao final desta pesquisa: como deve se dar a relação teoria e prática? Deverá estar presente em todos os momentos do curso? De que maneira? Como conduzir o processo de ensino rompendo com a fragmentação dos conteúdos?

Acredito que o acadêmico só terá um bom desempenho na profissão se tiver domínio dos conteúdos teóricos e souber usá-los na complexidade da prática docente. Ou seja, deve haver um entendimento do que ensinar? Do como ensinar? Para quem ensinar? O pensar e o agir devem estar interligados concretamente, apesar de as Diretrizes apontarem para a integração dos conteúdos teóricos e práticos, entre o pensar e fazer, o planejar e executar, e com isso baliza para uma aproximação entre o contexto acadêmico e o contexto da prática docente.

Diante dessa necessidade, é preciso um currículo que não direcione nem só para a prática educativa e nem só para o caráter teórico acadêmico; é preciso trabalhar nos cursos de formação os dois níveis: o que se aprende e o que se ensinará. Durante o processo de formação é necessário o acompanhamento efetivo do professor formador, para que oriente e conduza o futuro professor na reflexão sobre a sua prática, a fim de que este chegue ao final do curso de Pedagogia com condições de atuar concretamente como um profissional da educação e compreendendo o significado da sua formação.

As Diretrizes vieram para fortalecer a formação do docente que vai atuar na Educação Básica, mas, ao mesmo tempo em que trouxe uma nova identidade para o curso de Pedagogia, também criou uma nova crise de identidade ao ampliar consideravelmente as competências de formação. Isso gerado pelo acúmulo de habilidades a serem trabalhadas em um curto espaço de tempo, apenas quatro anos, de curso em que se instala a impossibilidade de uma formação de qualidade.

As Diretrizes são um retrato do momento histórico em que vivemos. Como todo documento advindo de uma política pública, apresenta avanços e retrocessos para a formação docente. Trazem uma concepção de docência ampliada, em que o pedagogo vai abarcar a generalidade também da diversidade e do multiculturalismo. As DCN's, estabelecendo princípios, e não um currículo mínimo, podem promover diferentes cursos de pedagogia.

A meu ver, as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia são fruto de diversas teorias educacionais, que ainda sofrem, na prática da formação acadêmica, a interferência dos professores formadores e coordenadores de curso, no sentido de que estes vêm de uma formação fragmentada em sua trajetória. Como não se tinha um preparo para trabalhar de

forma interdisciplinar, não conseguem romper com isso na sua prática enquanto docentes, o que trará reflexos na formação dos futuros pedagogos.

A relação da teoria e da prática no curso deve ser num processo dialético, nem só de teoria ou só de prática. A prática é o ponto de partida, mas não é tudo na formação. A teoria e os conteúdos clássicos da educação como a psicologia, sociologia, história, filosofia, antropologia e as diferentes concepções pedagógicas devem ser trabalhadas como fundamentos e alicerce na formação acadêmica. A prática é um fator importante, mas sempre deve estar articulada à teoria. Não existe uma teoria sem uma prática e nem uma prática sem uma teoria, as duas são fundamentais. Na formação acadêmica esse processo deve ocorrer de maneira indissociável a fim de preparar o futuro professor para atender às exigências da complexidade educativa. Teoria e prática devem estar presentes em todos os momentos do currículo.

Há décadas que se discute a insuficiência na formação de professores. A figura do professor na sala de aula ainda permanece muito frágil e sujeita a investidas políticas e ideológicas. E isso é reflexo das deficiências da formação inicial. É necessário mudanças também na formação dos professores formadores, não adianta instituir diretrizes se os professores formadores não mudarem suas práticas como docentes. Nesse sentido, é urgente repensar em encaminhamentos para a questão da docência universitária, para assim o ensino no contexto acadêmico assumir e cumprir efetivamente sua função na formação dos futuros professores. Formar profissionais que consigam atuar concretamente e criticamente com vistas a compreender o trabalho pedagógico em suas relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Para tanto, é necessário o conhecimento do conjunto epistemológico e metodológico, ou seja, a teoria e a prática trabalhada de forma articulada e indissociável.

Esta pesquisa provocou em mim enquanto pesquisadora, uma grande inquietação: deixou uma insatisfação muito grande sobre as reais contribuições das Diretrizes na formação docente. O documento trouxe um norte tão almejado para o curso de Pedagogia e por outro lado um esvaziamento no currículo do curso. Ao mesmo tempo em que apontam um caminho, deixam muito solto o direcionamento dos currículos, podendo resultar em uma falta de unidade. Esse fato pode levar à formação de diversas identidades e não apenas uma identidade do curso. Podendo chegar na Educação Básica professores formados com perfis muitos diferenciados. E os resultados efetivos só teremos, na prática, quando as turmas atualmente nos cursos de formação universitária estiverem formadas e atuando.

A partir deste estudo, creio que novas pesquisas devem ser realizadas buscando no contexto micro da universidade, ouvir os acadêmicos para sentir qual a percepção deles sobre

a formação com base nas Diretrizes; sobre como vem acontecendo a integração teoria/prática para formar profissionais conscientes, que dominem os conhecimentos básicos e essenciais da profissão docente.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; BRZEZINSKI, Iria.; FREITAS, Helena. Costa Lopes de; SILVA, Marilda S. P da; PINO, I. R. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96- Especial, p. 819-842, out. 2006.

ANFOPE et al. Posicionamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor. Brasília, 2005. Disponível em [htt: //lite.fae.unicamp.br/anfope/](http://lite.fae.unicamp.br/anfope/). Acesso em junho de 2009.

BALDINI, Marcia Aparecida; MICHEL, João Macieski; FERREIRA Valeria Silva. **Políticas de formação docente e suas implicações na prática educativa**: Pesquisa nos GT's da ANPED Nacional nos anos de 2002 a 2007. IN: 4ª Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 1999.

BALDINI, Márcia Aparecida; GESSER, Verônica. **O curso de Pedagogia**: implicações e contribuições para a prática da docência. IN: Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas – SENIEE, 3.: 2009: Francisco Beltrão – PR.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdos**. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdos**. Lisboa/Portugal. 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Quantitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n°. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 62, 63 e 64.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Decreto-Lei 1190** de 04/04/1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. 1939. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 21/04/2009

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. LDB - **Lei 4024 de 1961**. Fixa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 21/04/2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer 251**, de 1962, de autoria do professor Valnir Chagas é publicado pelo Conselho Federal de Educação. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br); Último acesso em 21/04/2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer 292** de 1962 – Regulamenta as matérias do currículo mínimo, compreendido em sete matérias. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br); Último acesso em 21/04/2009.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. – **Lei 5.540**, de 28 de novembro de 1968, que fixa a Organização e Funcionamento do Ensino Superior e sua Articulação com a Escola Média, e dá outras providências. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 21/04/2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer 252/69** regulamenta as habilitações para o curso de Pedagogia: Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais; Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 21/04/2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Decreto nº 3.276**, de 6 de dezembro de 1999, dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 21/04/2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Decreto nº 3.554, de 2000**, dá nova redação ao parágrafo 2 do artigo 3 do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 21/04/2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **EDITAL Nº 4 /97** - O Ministério da Educação e do Desporto - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior-SESu, torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Disponível em [www.portalmecc.gov.br/sesu/arquivo/pdf/e04/](http://www.portalmecc.gov.br/sesu/arquivo/pdf/e04/). Último acesso em 21/04/2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CP Nº9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em [www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivo](http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivo). Último acesso em 25/07/2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CP Nº 27/2001** - Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em [www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivo](http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivo). Último acesso em 25/07/2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em [portal.mec.gov.br/seesp/arquivo](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo). Último acesso em 25/07/2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. CNE. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CP n.º 2**, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP n.º 1/2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 05/2005**. Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, DF, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Notas de currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, Raquel Volpato. et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Es. da Unesp, 1998. p. 161-174.

\_\_\_\_\_. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105 1, p. 1139-1166, set./dez 2008

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CEEP. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**. Brasília, 1999. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>. Acesso em Junho de 2009.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **A universidade, o saber e o ensino em questão**. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES Marisa Lomônaco de Paula (org.) Currículo e avaliação na educação superior. 1ª ed. Araraquara: Junqueira e Maria, 2005.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Brasília: MEC/SESu, 1999 (mimeo).

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

EVANGELISTA, Olinda. **Almas em disputa: reconversão do docente pela ressignificação da educação**. Florianópolis: 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª edição, editora Liber Livro. 2007.

FRANCO, Maria Amélia S.; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia**. Caderno de Pesquisa, v. 37, n.130, p.63-97, jan/abr 2007.

FRANCO, Maria Amélia. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. IN: PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia e pedagogos: caminho e perspectivas**. 2: ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade** vol.20 n.68 Campinas, 1999.

FREITAS, Luis Carlos. O neotecnismo e a formação do educador. In: Nilda, Alves (organizadora) Formação de professores: **pensar e fazer**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GÓMEZ, Angel P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, Antonio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GUIOTI, Edilson Aparecido. Identidade. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.) **Dicionário em construção: interdisciplinidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia. Z; RODRIGUES, M. F. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: **Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006, p. 185-212.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3 Ed. São Paulo, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Editora, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos, PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudanças. **Educação e Sociedade**, Vol. 20, n. 68 Campinas. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia e pedagogos: caminho e perspectivas**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006a, p. 11-57.

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

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?** Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006c, p. 213 – 242.

\_\_\_\_\_. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. Ed. São PAULO: Cortez, 2006d.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. revisada e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. vol.27, n. 94, p.47-69, jan/abr. 2006.

MANIFESTO DE EDUCADORES BRASILEIROS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA, 2005. Disponível em [www.ced.ufsc.br/pedagogia](http://www.ced.ufsc.br/pedagogia).

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional de educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de império**. IN: VEIGA, Ilma Passos e NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (org.) Currículo e avaliação na educação superior. 1ª Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, 230p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A Formação de Professores e o Aluno das Camadas Populares: Subsídios para Debate. In: ALVES, Nilda (org). **Formação de Professores: Pensar e Fazer**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MIRANDA, Márcia Aparecida Baldini; MACCARINI, Norma Barbosa Benedito. **O pedagogo no papel de coordenador pedagógico: um articulador do processo ensino-aprendizagem**. In: Congresso de Educação: Desafios da Formação Humana. UNIPAN. Cascavel. 2007.

NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. **Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995-2002)**. Tese de doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003, 198p. (mimeo).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. vol. 25 n. 89, p. 1127-1144. Campinas, Set/Dez. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido (coord.). **Pedagogia: ciências da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Campos. Edson Nascimento. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos: caminho e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estágio na Formação de Professora: unidade teoria e prática?** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006<sup>a</sup>.

PINTO, Umberto de Andrade. O Pedagogo escolar: avanços no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de complementação pedagógica. IN. PIMENTA S. G. (org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos de perspectivas.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3<sup>a</sup> edição. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 31. Ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCALCON, Suze. **A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica.** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim **Formação docente: rupturas e possibilidades,** (org) FAZENDA, Ivani Catarina Antunes. In: Batista, N. A. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SILVA, Carmem Silva Bossolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade –** 3. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2006a.

\_\_\_\_\_. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In PIMENTA Selma Garrido (org) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** 2<sup>o</sup> Ed. São Paulo: Cortez, p. 129-152. 2006b.

SCHEIBE, Leda. **Formação e Identidade do Pedagogo no Brasil. Ensinar e Aprender: Sujeitos, Saberes e Pesquisa / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_, Leda. **A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do pedagogo no Brasil.** ANPED. Sessão Especial. 2001. (mimeo).

\_\_\_\_\_, Leda. **Formação inicial à distância: Novas propostas de formação ou velhas políticas de (des) qualificação dos professores para as séries iniciais: Texto escrito a partir da apresentação da autora na Sessão Especial sobre “ As políticas de formação do professor em Educação à Distância – implicações teórico-práticas”** ocorrida na 25<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, 2002. (mimeo)

\_\_\_\_\_, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa.** v. 37, n. 130, p. 43-62, jan/abr. 2007.

STENHOUSE, L. **Curriculum research and the art of the:** curriculum. 1980

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

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas. Papyrus, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, M. L. de P. **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira F. Marin, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de império. In: VEIGA, Ilma Passos e Naves, M. L. (org.) **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

**APÊNDICES.**

**APÊNDICE A - Questionário realizado com os Professores Formadores do curso de Pedagogia.**

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI  
Mestrado Acadêmico em Educação.

**Perguntas de Pesquisa.  
Para os Professores Formadores.  
I Parte – Dados Demográficos**

- 1- Nome: \_\_\_\_\_  
 2- Idade: \_\_\_\_\_  
 3- Graduação – Licenciatura ( ) Qual? \_\_\_\_\_  
     Bacharelado ( ) Qual? \_\_\_\_\_  
     -Especialização *latu sensu* ( ) Qual \_\_\_\_\_  
     Strictu sensu ( ) Qual \_\_\_\_\_

- 4- Tempo de atuação na educação?  
 ( ) 0 a 5 anos.  
 ( ) 5 a 10 anos  
 ( ) 10 a 15 anos  
 ( ) 15 a 20 anos  
 ( ) mais de 20 anos.  
 5- Tempo de atuação na educação superior?  
 ( ) 0 a 5 anos.  
 ( ) 5 a 10 anos  
 ( ) 10 a 15 anos  
 ( ) 15 a 20 anos  
 ( ) mais de 20 anos.

04- Tem conhecimento das diretrizes curriculares/2006 da pedagogia e da sua aplicabilidade, para a formação de docentes para atuar na Educação Básica?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

05- De que maneira você passou a implementar as Diretrizes Curriculares – 2006, na formação dos futuros professores?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

06- Como o nível intelectual do acadêmico (formação dada pelo curso de Pedagogia) pode corresponder ao bom desempenho da prática educativa?



---

---

---

---

07-Tendo como base as Diretrizes Curriculares – 2006, a formação acadêmica possibilita ao pedagogo assumir que posturas frente à educação no desempenho da docência para Educação Básica?

---

---

---

---

08-De que maneira o conhecimento específico do curso de Pedagogia, contribui para que o pedagogo possa atuar solidamente no exercício da docência? Dê exemplos, por favor.

---

---

---

---

09-As diretrizes/2006 do curso de pedagogia são claras, direcionando o que é para ser ensinado e o que deve ser apropriado pelo acadêmico? Explique.

**OBS:** O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá ser preenchido e devolvido junto com as Perguntas de Pesquisa no envelope que segue em anexo. Se possível, gostaria de receber o retorno em um prazo de 10 dias. Qualquer dúvida pode ser esclarecida pelo telefone – (45) 99151878 ou (45) 32227911 ou pelo e-mail- [marcia.baldini@hotmail.com](mailto:marcia.baldini@hotmail.com)

**OBRIGADO PELA CONTRIBUIÇÃO,**

Att. Márcia Aparecida Baldini – Mestranda Pesquisadora Responsável

Profª Dra. Verônica Gesser – Profª Orientadora da Pesquisa.

**APÊNDICE B - Questionário realizado com os Coordenadores de Curso.**

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI  
Mestrado Acadêmico em Educação.

**Perguntas de Pesquisa.****Para o Coordenador de Curso.****I Parte – Dados Demográficos**

1- Nome: \_\_\_\_\_

2- Idade: \_\_\_\_\_

3- Graduação – Licenciatura ( ) Qual? \_\_\_\_\_

- Bacharelado ( ) Qual? \_\_\_\_\_

-Especialização *latu sensu* ( ) Qual \_\_\_\_\_

*Strictu sensu* ( ) Qual \_\_\_\_\_

4- Tempo de atuação na educação?

( ) 0 a 5 anos.

( ) 5 a 10 anos

( ) 10 a 15 anos

( ) 15 a 20 anos

( ) mais de 20 anos.

5- Tempo de atuação na educação superior?

( ) 0 a 5 anos.

( ) 5 a 10 anos

( ) 10 a 15 anos

( ) 15 a 20 anos

( ) mais de 20 anos.

6- Tempo de atuação na função de coordenador do curso?

( ) 0 a 3 anos.

( ) 3 a 5 anos

( ) 5 a 8 anos

( ) 15 a 20 anos

( ) mais de 20 anos

7- Quanto tempo de fundação tem a instituição?

8- Há quanto tempo foi criado o curso de pedagogia na instituição?

## II Parte – Contribuições das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia

- 1- Qual foi a última diretriz curricular que orientou a construção do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia?

---

---

- 2- Como avalia as Diretrizes Curriculares – 2006 do curso de Pedagogia? Especifique.

---

---

---

---

- 3- Qual a sua percepção em relação aos avanços ou limitações das diretrizes -2006 na formação do futuro pedagogo?

---

---

---

- 4- Como os professores formadores procuram conhecer as Diretrizes Curriculares -2006 da Pedagogia e utilizá-las estabelecendo a relação entre teoria e a prática?

---

---

---

---

- 5- Que medidas a coordenação do curso adotou para proporcionar o conhecimento das Diretrizes Curriculares de 2006 da Pedagogia para os professores formadores?

---

---

---

---

- 6- O que se constitui como essencial, fundamental, ensinar-se nos cursos de formação de pedagogo? Explícite.

---

---

---

---

- 7- Como suas matrizes curriculares e seus projetos de ensino são organizados, para promover a aplicabilidade da teoria na prática (relação teoria/prática)?

---

---

---

---

- 8- Como você avalia a formação que vem sendo dada aos acadêmicos para a prática da docência da educação básica, a partir da implantação das diretrizes 2006?

---

---

---

---

---

- 9- De que maneira as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia explicitam o direcionamento daquilo que se necessita ensinar na formação para a docência?

---

---

---

---

---

**OBS:** O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá ser preenchido e devolvido junto com as Perguntas de Pesquisa no envelope que segue em anexo. Se possível, gostaria de receber o retorno em um prazo de 10 dias. Qualquer dúvida pode ser esclarecida pelo telefone – (45) 99151878 ou (45) 32227911, e-mail-[marcia.baldini@hotmail.com](mailto:marcia.baldini@hotmail.com)

**OBRIGADO PELA CONTRIBUIÇÃO,**

Att. Márcia Aparecida Baldini – Mestranda Pesquisadora Responsável

Prof<sup>a</sup> Dra. Verônica Gesser – Prof<sup>a</sup> Orientadora da Pesquisa.

**APÊNDICE C - Quadro com a síntese dos Projetos Políticos Pedagógicos das três instituições.**

<b>IES</b>	<b>Concepção de currículo.</b>	<b>Crítérios de organização curricular</b>	<b>Condutas Metodológicas e a relação com as diretrizes curriculares-2006</b>	<b>Habilitação</b>	<b>Eixo teórico metodológico</b>	<b>Relação teórica prática</b>
IES 1	Materialismo Histórico.	A partir da Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006.	Não apresentou reformulações significativas em relação às Diretrizes Curriculares.	Educação Infantil e Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental ; Pedagogo, articulador do trabalho pedagógico, Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica	Divididos em eixos teóricos-metodológicos: Formação Geral; Formação Diferenciada; Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares.	Estágio Supervisionado, Trabalho de conclusão de Curso, Atividades Acadêmicas Complementares.
IES 2	Formação Humana e Política	A partir das Diretrizes Curriculares - 2006	Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006	Docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental , nos cursos de Ensino Médio, particularmente nas modalidades Normal Magistério; e Gestão Escolar e em funções de Organização do Trabalho Pedagógico.	Divididos por núcleo de disciplinas: 1)Núcleo de Estudos Básicos; 2)Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; 3)Núcleo de Estudos Integrados;	Pesquisa e Prática Pedagógica e Prática de Ensino, na forma de Estágio Supervisionado.
IES 3	Formação humanística e generalista	Resolução CNE/CP nº 1/2006	Em consonância com as Diretrizes Curriculares.	Docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental , na Educação de Jovens e Adultos, e nas disciplinas pedagógicas	Divididas em nove eixos, quatro relacionados aos Fundamentos Teóricos, Psicológicos, Sociológicos, Filosóficos, Histórico-Políticos da Educação e cinco de abordagem que relacionam teoria	Fundamentos Multidisciplinares da Educação: Estágio Supervisionado e Atividades Acadêmicas Complementares.

				dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, Coordenador pedagógico, gestores educacionais , supervisor escolar, orientador educacional ou outro similar na Educação Básica.	e prática: Processos Pedagógicos, Metodológicos, Multidisciplinares , Estágios e Atividade Acadêmica Complementar	
--	--	--	--	---	---	--

**Apêndice D - Quadro com síntese dos questionários realizados com os Professores Formadores e Coordenadores de Curso.**

<b>Categorias e Subcategorias</b>	<b>Unidade de análise</b>	<b>Frequência</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
<b>Categoria:</b> Formação Acadêmica: Proximidades ou Distanciamento com a Prática Docente.	Conteúdos teóricos e a relação com a realidade escolar.	4	[...] Os conhecimentos específicos da formação acadêmica é rico em conteúdos teóricos e a relação com a realidade escolar complementa o saber docente através de experiências. Com certeza [...] existe uma relação muito grande entre os aspectos abordados nas diretrizes e a realidade da escola. <b>(PF12)</b>
	Deficitária em alguns conteúdos	1	Pode-se citar como exemplo a reflexão e compreensão dos atos que são norteadores do processo educativo-planejamento, execução e avaliação das atividades educativas. Tais atividades são desenvolvidas no decorrer do curso considerando os momentos de estudo, discussão e práticas de ensino exercidas no interior das escolas. <b>(PF10)</b>
	Estágio curricular articulado com os fundamentos da educação e as disciplinas metodológicas específicas.	3	<p>Procuramos oferecer os suportes teóricos e práticos necessários para que o aluno tenha uma boa formação e possa desenvolver um trabalho de qualidade neste nível de ensino, da Educação Infantil e Ensino Fundamental. As diretrizes dão mais ênfase a este tipo de formação que a área de gestor educacional <b>(CC3)</b></p> <p>Ainda se mostra deficitária no que tange a aprovação de conteúdos com os quais os pedagogos irão efetivamente trabalhar de forma muito especial, destaco os conhecimentos necessários na área da matemática e do ensino de ciências da natureza, pois quando esta apropriação se mostra deficitária o Pedagogo mesmo formado por um PPP que sustente uma concepção progressista poderá nestes casos colaborar para que na prática os Pedagogos somente reproduzam informações dos livros didáticos. <b>(CC1)</b></p> <p>Especificamente vejo que as práticas de ensino sob forma de estágio curricular podem contribuir para uma boa formação. Mas é imprescindível que estas práticas sejam bem articuladas com os fundamentos da educação e principalmente com as disciplinas metodológicas específicas. <b>(PF6)</b></p> <p>Os conhecimentos específicos do curso são atrelados aos estágios de observação e trazem componentes bons para a prática docentes <b>(PF12)</b></p>

			<p>Através das questões pedagógicas e do próprio conhecimento teórico - pratico. Ex: prática, estágio, extensão, seminário, mini-curso, etc. acontecem a apropriação do conhecimento. <b>(PF8)</b></p> <p>[...] mesmo que foi ampliada a carga de prática e estágio este fato não forma por si só os pedagogos capazes de exercer a docência (o currículo) crítico, criativo e transformado. <b>(PF1)</b></p>
<p><b>Subcategoria:</b> Formação Acadêmica X integração da teoria e prática.</p>	<p>Formação de qualidade</p> <p>Conhecimentos teóricos e práticos nas diversas áreas do conhecimento.</p> <p>As práticas educativas como uma prática social</p> <p>O ensino de ciências, matemática, artes e educação física e aspectos de cultura brasileira.</p>	<p>1</p> <p>6</p> <p>1</p> <p>1</p>	<p>[...] uma formação de qualidade poderá interferir na atuação do profissional <b>(PF8)</b>.</p> <p>Considerando os conhecimentos: filosóficos, históricos, ambiental-ecológico, psicológico, sociológico, cultural, lingüístico, o econômico e antropológico, este profissional terá condições de atuar com uma compreensão ampla e contextualizada, com postura de investigação e entendimento de como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem que permeiam a função primordial da escola. <b>(PF10)</b></p> <p>Penso que a principio se faz necessária a apropriação do conhecimento científico com qualidade, nas diversas áreas do conhecimento, seja em relação ao funcionamento da educação, às metodologias, políticas e de gestão da educacional. <b>(PF2)</b></p> <p>A prática educativa “deveria” ser resultado de uma ação reflexiva. [...] fundamentos políticos, sociais, culturais e da aprendizagem relacionando-os com a prática educativa. <b>(PF11)</b></p> <p>[...] é importante contextualizar as práticas educativas como uma prática social, tal situação implicará em uma reorganização curricular. <b>(PF1)</b></p> <p>Uma formação teoria consistente com relação tanto ao processo, história da Educação quanto às teorias pedagógicas / psicológicas / filosóficas, que possam subsidiar sua prática fundamentada para além dos muros escolares, aliada a essa ou como ferramenta de trabalho, a pesquisa atrelada ao ensino, subsidiando a ação pedagógica tanto da docência como na gestão escolar. <b>(CC2)</b></p> <p>E importante que tenha uma base humanística e critica muito intensa através principalmente das disciplinas de fundamentos da educação. Deve ter uma formação relacionada às metodologias de ensino das diversas áreas do</p>



			<p>conhecimento. Importante haver disciplinas sobre gestão escolar e políticas educacionais e contemplar outras diversidades de ensino (Edu. Ambiental, sexualidade, atuação do pedagogo em outros espaços, etc.) <b>(CC3)</b></p> <p>A responsabilidade do docente do gestor com uma formação, que de para o aluno condições de compreender e se compreender no mundo para tanto, sua formação deve ser solidificar nos conteúdos necessários para primeiro ele, se compreender como, um instrumentá-lo, com uma boa formação filosófica, nas artes e no domínio de conteúdos que terá de trabalhar (ciências, matemática, história) deve se construir em uma preocupação constante nos cursos de Pedagogia. <b>(CC1)</b></p> <p>A preocupação com o ensino de ciências, matemática, artes e educação física são exemplos de conhecimentos que os cursos de Pedagogia deverão tematizar para fornecer elementos para atuação profissional de seus egressos [...] aspectos de cultura brasileira, <b>(PF4)</b></p>
<b>Subcategoria:</b> Currículo e formação de professores.	Uma boa formação geral (cultural e clássica).	1	<p>[...] o nível de formação cultural, humanista, certamente terá reflexos na atuação profissional; na docência há que se ter muito mais que formação especializada: uma boa formação geral (cultural, clássica) é desejável. <b>(PF6)</b></p> <p>Potencializando competências e fomentando autonomia nas praticas alternativas de construção do conhecimento, conjugando variáveis no processo avaliativo. <b>(PF9)</b></p> <p>Buscando a compreensão dos objetivos definidos no decorrer das aulas, de modo a possibilitar aos acadêmicos à progressiva análise e entendimento dos níveis de escolarização, nos quais estarão habilitados a atuarem futuramente. <b>(PF8)</b></p> <p>Há uma predominância no currículo do curso de políticas públicas, trabalho e educação, gestão e trabalho na sala de aula. Há dificuldades na formação ao mesmo tempo do pedagogo-professor e do pedagogo-pesquisador. Os professores na sua maioria entendem de sociedade, de política, de educação etc. <b>(PF1)</b></p> <p>Não há dúvidas de que uma formação de qualidade poderá interferir na atuação do profissional. É necessário compreender que a universidade deve ter como foco principal a melhor instrumentalização do acadêmico,</p>
	Potencializando competências.	2	
	Dificuldades na formação ao mesmo tempo do pedagogo-professor e do pedagogo-pesquisador.	1	
	Universidade e seu compromisso social.	1	
	Pluralidade de conhecimentos teóricos, práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão.	1	
	Organização curricular contribui para uma boa formação.	1	

			<p>como parte de seu compromisso social e efetivo cumprimento da real função de cada habilitação. <b>(PF10)</b></p> <p>O estudante de pedagogia trabalhará comum repertório de informações e habilidades composta por pluralidade de conhecimentos teóricos, 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. <b>(CC2)</b></p> <p>Na parte referente à organização curricular do curso de Pedagogia, onde apresenta o núcleo de estudos de aprofundamento e diversificação de estudos, e núcleo de estudos integradores, e construí para a formação. <b>(CC3)</b></p>
<p><b>Categoria:</b> Diretrizes Curriculares Nacionais/2006: Organização e Implementação dos Projetos Político Pedagógico</p>	Apresentaram reformulações significativas.	1	As alterações apresentadas no PPP não apresentaram reformulações significativas em relação às DCN's. <b>(CC1)</b>
	DCN, referência para a reestruturação curricular.	2	[...] no momento que ela foi aprovada e publicada houve a necessidade de se fazer uma boa leitura do documento e nesse processo, procuraram na medida do possível, a reorganização da nova matriz Curricular tendo a mesma como referencia [...] o PPP foi organizado em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. <b>(CC2)</b>
	Dinamizados discussões e grupos de estudo.	3	No caso dos docentes do curso que coordeno, durante a fase de homologação em 2006, fizemos intensos estudos do curso. Retomamos a discussão sempre que necessário [...] A reorganização curricular teve embasamento nas DCN's. <b>(CC3)</b>
	Reflexão sobre as práticas educativas.	1	Foi apresentaram reformulações significativas, e organizado um calendário de reuniões colegiadas para as propostas que deveriam surgir dos 07 grupos de pesquisa [...] sugestões e apontamentos de caráter individual de todo o corpo docente. <b>(CC1)</b>
	Estabeleceu identidade e um norte para a formação do Pedagogo no Brasil	2	A coordenação do curso acompanhou todo o processo de discussão e oportunizou encontros onde os docentes puderam-se manifestar a respeito, principalmente quando da reestruturação da matriz curricular do curso [...] <b>(CC2)</b>
			<p>Enviando uma cópia a todos e promovendo reuniões e discussões <b>(CC3)</b></p>

			<p>Como uma possibilidade de reflexão sobre as práticas educativas que já se cristalizavam em muitas instituições, porém o tempo, foi muito curto embora houvesse também envolvido entidades importantes que discutiram a educação. <b>(CC1)</b></p> <p>As Diretrizes Curriculares/2006 (Pedagogia) estabeleceram um norte para a formação do Pedagogo no Brasil no sentido de focar a docência como prioridade tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental series iniciais agregadas a esta formação a gestão de sistemas e instituições de ensino. Nesse sentido houve um ganho substancial com relação à Diretriz anterior. <b>(CC2)</b></p> <p>O curso de Pedagogia sempre buscou uma identidade que foi se alterando conforme a necessidade de cada época. [...] teve um foco maior na docência, que, por um lado, é bom por ser o maior campo de trabalho para o pedagogo, apresentaram reformulações significativas, mas por outro ficou limitada por não contemplar o especialista ou gestor. <b>(CC3)</b></p>
<p><b>Subcategoria:</b> Professores formadores: Percepção das Diretrizes Curriculares - 2006</p>	Os elementos definidores e determinadores do curso estão no PPP.	4	Tenho lido e examinei as Diretrizes, fazendo parte do modelo de universidade operacional. [...] O fundamental, a alma, o essencial, os elementos definidores e determinadores do curso estão no PPP <b>(PF1)</b>
	Matriz curricular para atender às exigências das Diretrizes.	3	Na construção do PPP do curso e da revisão das atividades para adequar as novas Diretrizes [...] elementos voltados para um modelo de profissional. Exemplo: um curso com um caráter mais político é muito diferente de um curso com um perfil mais humanista. <b>(PF5)</b>
	Flexibilidade curricular.	1	
	Serviram de orientações normativas, como princípios e procedimentos, orientaram a reflexão e redefinição do curso na universidade.	2	<p>[...] foi feita uma reformulação na matriz curricular do curso de Pedagogia [...] em 2007, para atender às exigências das referidas diretrizes. <b>(PF7)</b></p> <p>[...] elas foram discutidas com os professores da Universidade, além do estudo individual [...] Com a nova grade houve alterações de grade curricular e por consequência na ementa e nos planos de aula. <b>(PF3)</b></p> <p>Estudei as diretrizes no mestrado e em discussões realizadas nas reuniões. <b>(PF13)</b></p> <p>Sim tenho acompanhado a organização curricular na instituição. Nunca se discutiu tanto as diretrizes curriculares como nos</p>

			<p>últimos dois anos e essa discussão na maioria das vezes envolveu os acadêmicos diretamente ou indiretamente sobre o que estava acontecendo. Através das disciplinas que lecionamos no curso de pedagogia, principalmente nos de currículos e programas e avaliação do ensino como sua estrutura. <b>(PF12)</b></p> <p>Por isso que a “flexibilidade curricular” pode ser uma aliada para bons projetos pedagógicos (PPP). <b>(PF6)</b></p> <p>[...] o conhecimento da mesma foi necessário em função do processo de construção de novo Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia iniciado em 2006 e concluído em 2007 a qual entrou em vigor em 2008. [...] Acredito que as mesmas têm sido implementadas a partir do novo PPP, pois serviram de orientações normativas, com princípios e procedimentos que deveriam ser observados e seguidos no processo de reestruturação do mesmo (PPP). <b>(PF2)</b></p> <p>Estas foram discutidas desde a implantação e orientaram a reflexão e redefinição do curso na universidade, uma vez que explicitam as condições de ensino e aprendizagem e os procedimentos a serem considerados no planejamento e avaliação. <b>(PF10)</b></p>
<b>Subcategoria:</b> Avanços e Limites na formação docente	Limitada a formação do pedagogo gestor.	1	[...] ficando limitada a formação do pedagogo gestor. [...] as novas Diretrizes não contemplam uma formação consistente como era ou existia em diretrizes anteriores. <b>(CC3)</b>
	Não tiveram tempo para aprofundamento para a Educação Infantil.	1	As instituições, de uma forma geral, não tiveram tempo para aprofundamento de discussões basilares de uma proposta político pedagógica de formação de educadores para a Educação Infantil, que são discutiram e tão fiscalizada nos currículos de curso <b>(CC1)</b> .
	As Diretrizes Curriculares – 2006 não garantem a formação crítico reflexiva	1	O curso de Pedagogia não é bom ou ruim por força das Diretrizes Curriculares, se assim fosse, todos os cursos de Pedagogia do Brasil ou seriam bons ou ruins. Há um pouco de tudo. As Diretrizes Curriculares – 2006 não garantem a formação crítico reflexiva por si só, <b>(PF1)</b>
	Contemplam objetivos amplos.	1	[...] por se tratar de Diretrizes contemplam objetivos amplos, com um olhar/ perspectiva de grande abrangência. <b>(PF10)</b>
	Diretrizes da a direções.	3	

	<p>A atribuição de carga horária prática nas disciplinas mais “teóricas” foi um avanço.</p> <p>Polivalência, reestruturação e flexibilização.</p> <p>Trás elementos novos para a sala de aula.</p> <p>A ênfase é muito forte na formação de docentes para as series iniciais.</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	<p>Entendo que como “Diretrizes”, ou seja, possibilidades curriculares estão dadas as “direções” [...] cabem aos cursos proporem vãos autônomos para melhorar propostas de formação. <b>(PF6)</b></p> <p>Creio que posturas profissionais frente à educação sim dependem das Diretrizes Curriculares. Quero dizer que somente “seguir” as Diretrizes não garante posturas politicamente corretas. <b>(PF6)</b></p> <p>Através da articulação das disciplinas do corpo de fundamentos, do corpo didático - metodológico e das práticas de ensino. A atribuição de carga horária prática nas disciplinas mais “teóricas” também foi um avanço nesse sentido. <b>(PF7)</b></p> <p>Acredito que o objetivo nas diretrizes direciona a uma postura ética e comprometida com uma sociedade mais justa, possibilitando o acesso ao conhecimento de forma a contribuir com a aprendizagem dos educando nas diferentes áreas do desenvolvimento humano. É importante questionar as reais condições para a efetivação do que esta proposto. Um exemplo é o aumento da carga horária do curso para 3.200 horas e que, no entanto, devem ser trabalhadas no mesmo tempo, ou seja, quatro anos. Além disso, não podemos desconsiderar que as mudanças ocorridas na educação estão atreladas as mudanças/transformações do universo produtivo, destacando-se as seguintes características: polivalência, reestruturação e flexibilização. <b>(PF2)</b></p> <p>Abrindo-lhe horizontes, não tomando o aluno como um ser estático e receptivo. Auxilio ao pedagogo no encaminhamento de questões vinculadas próximas e provocativas para o alunado. Fundamentação teórica, metodológica técnica para exercer a função docente. <b>(PF8)</b></p> <p>Não tem mais o aluno por ele mesmo, considera variável, sócio - cultural e trás elementos novos para a sala de aula. <b>(PF9)</b></p> <p>Segundo as Diretrizes Curriculares o Pedagogo é preparado somente para Educação Infantil e séries Iniciais do Ensino Fundamental. A ênfase é muito forte na formação de docentes para as series iniciais e eu não concordo com esta diretriz. <b>(PF11)</b></p>
--	---	-------------------------------------	--

ANEXOS

## ANEXO A – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da IES1

## IV – ESTRUTURA CURRICULAR - CURRÍCULO PLENO

## DESDOBRAMENTO DAS ÁREAS/MATÉRIAS EM DISCIPLINAS

Área/Matéria	Código	Disciplinas	C/H
<b>De Formação Geral</b>			
Sociologia	01	Sociologia	68
	02	Sociologia da Educação	136
Filosofia	03	Filosofia	68
	04	Filosofia da Educação	136
História da Educação	05	História da Educação I	136
	06	História da Educação II	136
Psicologia da Educação	07	Psicologia da Educação I	136
	08	Psicologia da Educação II	102
Pesquisa em Educação	09	Metodologia da Pesquisa	68
	10	Pesquisa Educacional	68
Didática	11	Fundamentos Didático-Pedagógicos I	68
	12	Fundamentos Didático-Pedagógicos II	102
Política Educacional	13	Política Educacional Brasileira I	136
	14	Política Educacional Brasileira II	68
Fundamentos da Educação Especial	15	Fundamentos da Educação Especial	136
Educação e Trabalho	16	Trabalho e Educação	68
<b>Subtotal</b>			<b>1632</b>
<b>De Formação Diferenciada</b>			
Teoria e Prática	17	Teoria e Prática do Ensino da História e Geografia	102
	18	Teoria e Prática do Ensino da Língua Portuguesa	68
	19	Teoria e Prática do Ensino das Ciências Naturais	68
	20	Teoria e Prática do Ensino da Educação-Matemática	102
Alfabetização	21	Alfabetização e Letramento	136
	22	Libras	68
Educação Infantil	23	Fundamentos da Educação Infantil	136
	24	Literatura Infantil	68
Gestão Escolar	25	Teoria das Organizações e Gestão Escolar	136
	26	Estado e Organização Escolar	68
	27	Organização do Trabalho Pedagógico	68
<b>Subtotal</b>			<b>1020</b>
<b>Estágio Supervisionado</b>			
Estágio Supervisionado	28	Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino I	68
	29	Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino II	136
	30	Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino III	136
<b>Subtotal</b>			<b>340</b>
<b>Trabalho de Conclusão de Curso</b>			
TCC	31	Trabalho de Curso	68
<b>Subtotal</b>			<b>68</b>
<b>Atividades Acadêmicas Complementares (mínimo de 5%)</b>			
Atividades Complementares			200
<b>Subtotal</b>			<b>200</b>
<b>TOTAL DO CURSO</b>			<b>3260</b>

## ANEXO B – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da IES2

### Plano Curricular

1º Período	Horas-aula semanais	Horas-aula Semestrais
Filosofia da Educação I	04	72
Sociologia da Educação I	04	72
História da Educação I	04	72
Língua Portuguesa	04	72
Pesquisa em Educação I	04	72
Total	20	360

2º Período	Horas-aula Semanais	Horas-aula Semestrais
Filosofia da Educação II	04	72
Sociologia da Educação II	04	72
História da Educação II	04	72
Psicologia da Educação I	04	72
Pesquisa em Educação II	04	72
Estágio Supervisionado I		36
Total	20	396

3º Período	Horas-aula Semanais	Horas-aula Semestrais
Didática I	04	72
Políticas Educacionais I	04	72
Psicologia da Educação II	04	72
Introdução à Linguística	04	72
Pesquisa em Educação III	02	36
Pesquisa e Prática Pedagógica I	02	36
Estágio Supervisionado II		36
Total	20	396

4º Período	Horas-aula Semanais	Horas-aula Semestrais
Didática II	04	72
Políticas Educacionais II	04	72
Fundamentos da Educação Infantil	04	72
Letramento e Alfabetização	04	72
Pesquisa em Educação IV	02	36
Pesquisa e Prática Pedagógica II	02	36
Estágio Supervisionado III		46
Total	20	406



5º Período	Horas-aula Semanais	Horas-aula Semestrais
Trabalho e Educação	04	72
Literatura Infanto-Juvenil	04	72
Fundamentos da Arte e Educação	04	72
Fundamentos da Educação Especial	04	72
Fundamentos do Ensino da Educação Física	02	36
Pesquisa e Prática Pedagógica III	02	36
Estágio Supervisionado IV		36
Total	20	406

6º Período	Horas-aula Semanais	Horas-aula Semestrais
Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa I	04	72
Fundamentos do Ensino da Matemática I	04	72
Fundamentos do Ensino das Ciências Humanas I	04	72
Fundamentos do Ensino de Ciências Naturais I	04	72
Corporeidade e Educação	02	36
Pesquisa e Prática Pedagógica IV	02	36
Estágio Supervisionado V		46
Total	20	406

7º Período	Horas-aula Semanais	Horas-aula Semestrais
Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa II	04	72
Fundamentos do Ensino da Matemática II	04	72
Fundamentos do Ensino das Ciências Humanas II	02	36
Fundamentos do Ensino de Ciências Naturais II	02	36
Inventário da Produção Acadêmica I	04	72
Pesquisa e Prática Pedagógica V	02	36
Mídia e Educação	02	36
Estágio Supervisionado VI		46
Total	20	406

8º Período	Horas-aula Semanais	Horas-aula Semestrais
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	04	72
Tópicos em Gestão Educacional	04	72
Seminário Integrador	02	36
Optativa	04	72
Inventário da Produção Acadêmica II	04	72
Pesquisa e Prática Pedagógica VI	02	36

3º Período	Horas-aula Semanais	Horas-aula Semestrais
Estágio Supervisionado VII		44
Total	20	404

Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - 04h/a Semanais, 72h/a semestrais, de caráter obrigatório, nos termos da lei nº 10436, de 24/04/2002, será ministrada em regime modular presencial. Será oferecida para acadêmicos de outros cursos e outras instituições, bem como para professores e profissionais das redes pública e privada de ensino, na forma de "alunos especiais", com certificação.

**Disciplinas Optativas:**

- Fundamentos Epistemológicos dos Planos de Ensino e das Práticas Pedagógicas;
- Aprofundamento em Educação Especial;
- Tecnologia Educacional;
- Corpo, Sexualidades e Relações de Gêneros;
- Escrita, Estética e Experiência de Si;
- Modernidade e Infância;
- Educação, Identidade e Diferença;
- Marxismo e Educação;
- Política, Estado e Democracia;
- Tópicos em Recursos Humanos;
- Políticas e Planejamento na Educação Infantil;
- Educação e Movimentos Sociais;

Inicialmente serão oferecidas estas disciplinas optativas. No decorrer do curso outras disciplinas poderão ser incluídas por decisão do Colegiado de Pedagogia.

**Resumo:**

Carga Horário Total = 3.352 Horas

Atividades Formativas = 2.952 Horas

Estágio Supervisionado = 300 Horas

Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento = 100 Horas.

## ANEXO C – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da IES3

### 8. ESTRUTURA CURRICULAR

#### 8.1. Matriz Curricular: as disciplinas estão agrupadas por Áreas de Conhecimento

##### 8.1.1. Área de Fundamentos Psicológicos da Educação

Disciplinas	Carga Horária horas/aula
Psicologia da Educação I	76
Psicologia da Educação II	76
Teorias e Processos de Aprendizagem	76
Educação Inclusiva	76
Psicologia Social e das Relações Humanas	76
Fundamentos da Psicopedagogia	38
TOTAL	418

##### 8.1.2. Área de Fundamentos Históricos e Políticos da Educação

Disciplinas	Carga Horária horas/aula
História, Política e Educação I	76
História, Política e Educação II	76
História, Política e Educação III	76
Fundamentos e Políticas Públicas da Educação I	76
Fundamentos e Políticas Públicas da Educação II	76
Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar I	76
Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar II	76
TOTAL	532

##### 8.1.3. Área de Fundamentos Sociológicos da Educação

Disciplinas	Carga Horária horas/aula
Fundamentos Sociológicos da Educação I	76
Fundamentos Sociológicos da Educação II	76
Cidadania e Educação	76
Educação, Trabalho e Movimentos Sociais	76
Questões Atuais da Educação e Sociedade	38
TOTAL	342

#### 8.1.4. Área de Fundamentos Filosóficos da Educação

Disciplinas	Carga Horária horas/aula
Introdução à Pedagogia e Ciências da Educação	38
Fundamentos Filosóficos da Educação I	76
Fundamentos Filosóficos da Educação II	76
Ética e Educação	38
Redação Científica I	38
Redação Científica II	38
Metodologia e Prática da Pesquisa em Educação I	38
Metodologia e Prática da Pesquisa em Educação II	38
Estatística Aplicada à Educação	38
TOTAL	418

#### 8.1.5. Área de Fundamentos dos Processos Pedagógicos

Disciplinas	Carga Horária horas/aula
Informática Básica Aplicada à Educação	76
Educação e os Recursos Didáticos Tecnológicos	38
Ambientes computadorizados de Ensino e de Aprendizagem	76
Gestão de Ambientes de Informação	38
Didática e Teoria Pedagógica I	76
Didática e Teoria Pedagógica II	76
Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos	38
Avaliação Escolar I	38
Avaliação Escolar II	38
Currículos e Programas	38
TOTAL	532

#### 8.1.6. Área de Fundamentos Metodológicos da Educação

Disciplinas	Carga Horária horas/aula
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa	76
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências	76
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia	38
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História	38
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática	76
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Artes	38
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Educação Física	38
TOTAL	380

### 8.1.7. Área de Fundamentos Multidisciplinares da Educação

Disciplinas	Carga Horária horas/aula
Infância, Saúde e Meio Ambiente	76
Pedagogia Empresarial	38
Arte e Educação	38
Educação Musical e Canto	38
Alfabetização e Letramento	76
Jogos, Recreação e Atividades Lúdicas	38
Literatura Infantil	38
Seminários de Projetos em Educação	38
Seminários Sobre Temas Multidisciplinares	38
TOTAL	418

### 8.1.8. Estágio Supervisionado

Disciplinas	Carga Horária Horas
Estágio Supervisionado em Educação I	100
Estágio Supervisionado em Educação II	100
Estágio Supervisionado em Educação III	100
TOTAL	300

### 8.1.9. Atividade Acadêmica Complementar

Distribuição de horas a ser cumpridas por semestre	Horas
1º Semestre	20
2º Semestre	20
3º Semestre	20
4º Semestre	20
5º Semestre	20
TOTAL	100