UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELISÂNGELA LISBOA MICHELETTI

O curso de Pedagogia: permanências e novas tensões

São Paulo

2017

ELISÂNGELA LISBOA MICHELETTI

O Curso de Pedagogia: permanências e novas tensões

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientadora: Cláudia Valentina Assumpção Galian

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

378.3037 Micheletti, Elisângela Lisboa
M623c O curso de Pedagogia: permanências e novas tensões / Elisângela
Lisboa Micheletti; orientação Cláudia Valentina Assumpção Galian.
São Paulo: s.n., 2017.
164 p.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área
de Concentração: Didática, Teorias de ensino e Práticas escolares) - -
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Pedagogia (Formação) 2. Curso de graduação 3. Currículos e
programas (Brasil) I. Galian, Cláudia Valentina Assumpção, orient.

MICHELETTI, Elisângela Lisboa

O Curso de Pedagogia: permanências e novas tensões

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Claudia Valentina A. Galian
Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto
Universidade Federal de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Rita de Cássia Gallego
Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dra. Maria Cecília Sanches
(suplente)
Universidade Federal de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Elie George G. Ghanem Júnior
(suplente)
Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dra. Maria Isabel de Almeida
(suplente)
Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

A meu pai, Elias Micheletti (in memória), que comemorou com alegria o início desse trabalho, mas não teve a oportunidade de acompanhar o processo e conhecer os resultados.

A minha mãe, Maria Marta Lisboa, sempre presente em todos os momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus companheiros de militância política.

A minha orientadora Claudia Galian, pela confiança e autonomia que me concedeu no decorrer de toda a pesquisa. E acima de tudo, pelas contribuições teóricas e práticas em relação à pesquisa e a docência no Ensino Superior.

Ao Prof. Umberto A. Pinto, pela enorme contribuição em toda a minha trajetória acadêmica, sendo um dos principais responsáveis pelo meu engajamento com a formação e atuação dos pedagogos.

A Prof. Rita Gallego pelas contribuições desde a minha formação inicial como pedagoga.

Ao Prof. Paulo Fraga, Prof. Ani Martins e Prof. Adriana Camejo pela contribuição, na abertura da IES, nos facilitando o acesso ao currículo do curso bem como aos pedagogos em formação.

Aos pedagogos (as), Meire Festa, Karina Cabral, Indira Arruda, Gabriela Almeida, Thalita Soto, Vasti Fogaça e Thiago Barbosa, pelas contribuições na construção dos instrumentos de pesquisa bem como por ampliar minhas perspectivas quanto a formação e atuação dos pedagogos.

As pedagogas e futuras pedagogas que contribuíram com seus depoimentos por meio dos questionários e entrevistas.

A Prof. Marineide Ferreira que tem confiado a mim uma parceria na gestão escolar, me possibilitando vivenciar uma nova experiência como pedagoga.

A todos os meus companheiros de trabalho na Educação, especialmente as pedagogas Silvia de Oliveira, Rita Aroni, Priscila Leme, Jéssica Paganini, Flávia Casmal e Eliana Almeida.

RESUMO

MICHELETTI, Elisangela Lisboa. **O Curso de Pedagogia: permanências e novas tensões**. 2017. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Esta pesquisa tem como eixo norteador as discussões acerca da formação e atuação dos pedagogos no Brasil, parcialmente expressas na implementação de diretrizes curriculares nacionais. Buscamos identificar quais mudanças são evidenciadas na formação inicial e na percepção dos pedagogos quanto às contribuições da formação inicial para a sua atuação profissional, fomentadas em alguma medida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que reestruturou o curso por meio do Parecer CNE/CP nº. 3/2006 e Resolução CNE/CP nº1/2006.

A pesquisa, de natureza qualitativa, envolveu os seguintes procedimentos: análise documental, questionários e entrevistas junto a dois grupos de pedagogos formados e concluintes do curso nos períodos anterior e posterior à promulgação dos referidos documentos legais. Inicialmente é feita a análise do contexto no qual foram implementadas as DCNP, buscando situar este documento na história do curso de Pedagogia; num segundo momento foi realizado um levantamento das percepções dos sujeitos da pesquisa, por meio dos questionários e entrevistas junto aos pedagogos formados em uma Universidade privada de caráter confessional, situada na cidade de São Paulo, nos dois períodos destacados acima. Por fim, realizamos a análise comparativa de documentos curriculares do curso de Pedagogia da mesma Universidade, dos dois períodos anteriormente definidos. O objetivo central era identificar e caracterizar elementos que ajudassem a identificar as mudanças no curso de Pedagogia e na perspectiva dos egressos e concluintes quanto às contribuições do curso para a sua atuação profissional, relacionadas em alguma medida com as determinações curriculares de produção central.

Evidenciou-se uma série de mudanças significativas na composição do currículo do curso de Pedagogia desta Universidade, influenciadas essencialmente pelas demandas do trabalho docente, que conferiu ao currículo do curso uma base docente, especialmente em função de necessidades materiais impostas pelo contexto histórico e social. Concluiu-se que as mudanças evidenciadas alteram diretamente a natureza e a organização do curso de Pedagogia, de forma que esta foi a principal mudança ao longo de sua história no Brasil, por buscar romper, no plano das intenções formativas, com a dualidade entre o bacharelado e a licenciatura. E como consequência dessa mudança em relação à natureza do curso, evidenciaram-se também mudanças em relação a sua organização, o que se deu por meio de um processo de redução do tempo de formação, sustentado por um “enxugamento” do currículo. Por fim, identificou-se uma mudança na percepção dos pedagogos quanto às contribuições da formação inicial para sua atuação profissional, que se volta essencialmente para as atividades docentes no âmbito escolar.

Palavras-Chave: Formação Inicial; Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia; Currículo do curso de Pedagogia; Identidade profissional dos pedagogos.

ABSTRACT

MICHELETTI, Elisangela Lisboa. **Pedagogy Course: permanence and new tensions**. 2017. 164 p. Dissertation (Master's degree in Education) – Faculdade de Educação [*School of Education*], Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

This research presents as its guiding axis the discussions about training and performance of pedagogues in Brazil, partially expressed in the implementation of national curriculum guidelines. We looked for identifying the changes that stand out in the initial formal training and the perception of pedagogues concerning what that initial training adds to their professional performance, to a certain extent fomented by the Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) [*National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course*], which has restructured the course by means of Opinion CNE/CP nº 3/2006 and Resolution CNE/CP nº 1/2006.

The research of qualitative nature involved the following procedures: documentary analysis, questionnaires and interviews with two groups of graduated and graduating pedagogues before and after the aforementioned legal documents were enacted. First, we analyzed the context in which the DCNP were implemented, in the attempt at placing this document within the history of the Pedagogy Course; second, we conducted a survey on the perceptions of the research subjects by means of questionnaires applied to and interviews conducted with pedagogues graduated from a private University – of confessional nature, located in the city of São Paulo - in the two periods highlighted above. Finally, we conducted a comparative analysis of curriculum documents from the Pedagogy Course held at the same University from the two periods defined previously. The core goal was to identify and characterize the elements that would aid in identifying the changes to the Pedagogy course and to the perspective graduated and graduating students have of what the course adds to their professional performance, to a certain extent related with the centrally produced curriculum determinations.

A series of significant changes to what constitutes the curriculum of this University's Pedagogy course stood out, and were essentially influenced by the demands from the work of educators, which granted the course curriculum a teaching base, particularly as a result of the material needs imposed by the historical and social context. It was concluded that the highlighted changes were those directly altering the Pedagogy course's nature and organization in such a way that how the course is organized was the main change occurring throughout the curriculum history in Brazil, since it aimed at ending the duality between a Bachelor's degree and a Teaching degree, within the plan of formative intents. And, as a result of that change in relation to the nature of the course, a significant change stood out also concerning the course organization, which occurred by means of a process of reduced time needed for graduating, supported by "streamlining" the curriculum. Finally, we identified a change to the perception the pedagogues have of what the initial formal training adds to their professional performance, which is essentially oriented toward teaching activities within the school environment.

Keywords: Initial formal training; National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course; Curriculum of the Pedagogy Course; Professional identity of the pedagogues.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO-----	09
1. INTRODUÇÃO-----	13
2. DESENVOLVIMENTO	
2.1 Fundamentação teórica	
2.1.1 Elementos centrais na história do curso de Pedagogia no Brasil-----	33
2.1.2 As DCNP: Debates em torno da formulação do documento-----	44
2.1.3 A Formação inicial - concepções sobre a Formação e o Trabalho docente -----	53
2.1.4 Currículo e formação de identidade-----	59
2.2 Metodologia-----	66
2.3 Resultados e Análise	
2.3.1 As determinações legais-----	73
2.3.2 Os documentos curriculares do curso de Pedagogia-----	79
2.3.3 Concepções dos egressos e concluintes do curso de Pedagogia quanto a formação e atuação profissional do pedagogo-----	93
2.3.4 Análise dos dados-----	111
3. CONCLUSÃO-----	119
REFERÊNCIAS-----	125
ANEXOS-----	132

APRESENTAÇÃO

O interesse pelo tema

Inicialmente é importante destacar que minha trajetória de formação profissional na educação tem como base a docência, desenvolvida primeiramente no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), no período de 1998 a 2001. Logo em seguida, em 2002, comecei a atuar como docente nos anos iniciais da educação básica na rede pública de ensino, em um município da Grande São Paulo. Os primeiros meses de atuação docente foram fundamentais para perceber que a formação obtida no CEFAM havia conferido instrumental prático-pedagógico suficiente para atuar na docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas que, por outro lado, havia deixado lacunas importantes, principalmente no que se referia às questões políticas envolvidas na ação docente.

Nesse sentido, o desconhecimento de grande parte dos aspectos teóricos/legais que sustentam a área educacional, bem como o interesse e a necessidade de conhecer melhor as estruturas de funcionamento da instituição escolar, me levaram a complementar a formação no curso de Pedagogia, cursado no período de 2003-2007; neste ponto, a militância no movimento estudantil e a pesquisa educacional também surgem como possibilidade de preencher as lacunas até então sentidas na minha formação.

A trajetória no curso de Pedagogia, em meio a todo processo de reforma curricular que ocorria em âmbito nacional, foi marcada por grandes incertezas quanto à identidade dos profissionais da educação, reflexo de um movimento que envolveu uma sucessão de ambiguidades que refletiam no desenvolvimento teórico desse campo de conhecimento, na formação dos profissionais e na atuação tanto intelectual quanto profissional dos pedagogos. Tive a oportunidade de participar de grande parte desse processo, de forma bastante ativa, acompanhando inúmeros debates realizados tanto no meio acadêmico quanto sindical e estudantil, inclusive representando os estudantes de Pedagogia como parte da gestão da Executiva Estadual dos Estudantes de Pedagogia de São Paulo (EEEPe-SP)¹.

Sobretudo, esta pesquisa surge primeiramente de uma inquietação particular relacionada à minha atuação como docente na educação básica. Nela, tem sido cada vez mais comum observar o quanto os docentes parecem agir de forma passiva frente aos processos educacionais no interior das escolas, principalmente por desconhecer muitos desses aspectos teórico-legais que sustentam a área educacional, o que, conseqüentemente, os leva a aceitar,

¹ A EEEPe-SP é parte da organização estudantil independente, em nível estadual, que reúne estudantes de diversas IES. Sua gestão é eleita em Encontro Estadual divulgado pela gestão dos Centros Acadêmicos de Pedagogia de cada instituição. A executiva estadual também está ligada a uma executiva nacional (ExNEPe), que promove encontros de formação bem como para discutir as reivindicações dos estudantes de Pedagogia.

sem prévia discussão e análise, as imposições de modelos preestabelecidos de políticas educacionais e de orientações metodológicas para o ensino. Isto me fez pensar na possibilidade de permanência, mesmo no ensino superior, de lacunas fundamentais na formação dos profissionais da educação, que continuam os impedindo de exercer um trabalho político-pedagógico de forma mais coletiva/integrada, ou seja, que acabam sustentando, de forma naturalizada, as divisões/fragmentações nos campos de atuação do pedagogo, por meio do estabelecimento de relações hierarquizadas, desde as escolas até outras instituições diretamente ligadas a ela.

Além disso, também pude acompanhar, com a implementação do Parecer CNE/CP nº. 3/2006 e da Resolução CNE/CP nº1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), a denúncia de um “esvaziamento” do curso, principalmente no que se refere a um movimento geral de diminuição do tempo de formação, em função da eliminação de algumas disciplinas ou pela substituição da oferta dos cursos de Pedagogia – ou, ao menos, de uma parte da formação – para a modalidade de Ensino a Distância (EaD), em grande parte das Instituições de Ensino Superior (IES). Em contrapartida, nas diversas escolas em que tenho atuado (em diferentes redes públicas de São Paulo) é muito comum observar que os docentes têm se deparado em sua prática com novos desafios de uma atuação cada vez mais abrangente (polivalente).

Contudo, é justamente neste confronto entre minha formação como pedagoga e a atuação docente na Educação Básica que surge o interesse em dar continuidade às investigações acerca da formação dos pedagogos no Brasil, neste momento, a partir dos possíveis impactos das reformas curriculares na formação e atuação dos profissionais da educação, sob os auspícios de um contexto político e econômico de cunho neoliberal, em que prevalece em grande medida os interesses do capital financeiro em criar novos mercados por meio da privatização dos serviços públicos, dentre eles o ensino.

Refiro-me à continuidade das investigações pois, ao final do curso de Pedagogia, pude desenvolver, como Trabalho de Conclusão de Curso, uma pesquisa intitulada “A Concepção de Pedagogo contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia”, na qual buscava identificar qual a concepção que este documento, construído pelo Ministério da Educação (MEC) como proposta de reforma curricular do curso, trazia sobre este profissional. Por fim, após pouco mais de dez anos de implementação, surge a necessidade de dar continuidade às investigações acerca da formação e atuação do pedagogo, a fim de evidenciar as mudanças quanto à natureza e à organização do curso de Pedagogia a partir das medidas

que reestruturaram o curso em 2006, por meio de um estudo de caso sobre a aplicação das DCNP em uma Universidade na cidade de São Paulo.

Vale ressaltar outro fato que justifica o interesse em dar continuidade às investigações em relação à formação dos pedagogos no Brasil, que surgiu a partir da oportunidade de participar de um grupo de pesquisa, entre 2005 e 2007, que se constituiu como um Fórum Permanente sobre Sistemas Educativos Latino-Americanos. Nele, sob uma perspectiva de análise comparada, acompanhamos as reformas educacionais em diversos países da América Latina, por meio de pesquisa bibliográfica, bem como pelo contato, através de videoconferências, com profissionais do ensino em alguns países, tais como Chile e México. Em especial, no Chile, onde pudemos acompanhar de perto os impactos das reformas no contexto educacional, através de uma pesquisa de campo realizado nas escolas desse país, em setembro de 2006.

Esse grupo de pesquisa foi importante, pois também contribuiu diretamente na definição deste trabalho, ao permitir a percepção, por meio das experiências vivenciadas, do quanto as reformas educacionais que ocorreram na América Latina, como um todo, a partir da década de 1990, embora com suas particularidades nacionais, traziam em sua essência um discurso bastante comum, de que era possível resolver os problemas educacionais apenas com medidas pedagógicas, o que leva à predominância das reformas curriculares, aspecto que buscaremos identificar no levantamento dos elementos centrais na história do curso de Pedagogia no Brasil.

Estrutura da dissertação

A pesquisa se constitui de um estudo de caso sobre a aplicação das DCNP, com o objetivo central de evidenciar as mudanças quanto à natureza e à organização do curso de Pedagogia e quanto à percepção dos pedagogos em relação às contribuições da formação inicial para sua atuação profissional, a partir das medidas que reestruturaram o curso em 2006.

Na Introdução, apresentaremos os objetivos, a pergunta da pesquisa e as hipóteses, bem como o levantamento bibliográfico que possibilitou ter um panorama mais preciso da produção sobre a temática na qual se insere a presente pesquisa.

No Desenvolvimento, serão apresentados os seguintes elementos: a) a fundamentação teórica, que traz aspectos centrais acerca do histórico do curso de Pedagogia no Brasil, do debate em torno da formulação das DCNP, das contribuições da formação inicial e da discussão em torno das relações entre currículo e formação de identidade, b) as opções metodológicas utilizadas no desenvolvimento da pesquisa e c) os resultados e análises a partir dos dados de pesquisa.

Na conclusão, são discutidas as mudanças na natureza e organização do curso de Pedagogia e na percepção dos pedagogos acerca das contribuições da formação inicial para a sua atuação profissional, diante das medidas que reestruturaram o curso em 2006.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo central da presente pesquisa é identificar quais foram os possíveis impactos que os documentos que impuseram reformas ao curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº. 3/2006 e Resolução CNE/CP nº1/2006), e à concepção de pedagogo que neles está implícita, trouxeram para a formação inicial dos pedagogos. Em outras palavras, identificar quais as mudanças no curso de Pedagogia e na perspectiva dos egressos quanto as contribuições da formação inicial para sua atuação e como podem estar relacionadas, em alguma medida, com essas determinações curriculares de produção central.

Neste sentido, assumimos como pergunta de pesquisa: Quais mudanças podem ser identificadas no curso de Pedagogia e na concepção dos pedagogos sobre as contribuições da formação inicial para sua atuação, a partir das medidas que reestruturaram o curso a partir de 2006?

Uma das hipóteses iniciais é de que, sob a influência das concepções mercadológicas na educação, reflexo das políticas neoliberais que potencializaram um processo de privatização no Ensino Superior, conforme demonstra Catani, Oliveira e Michelotto (2010, p. 269-278), as DCNP possibilitaram a criação de um curso de formação instrumental, que vem viabilizando um suposto alargamento do campo de atuação do pedagogo (pesquisa, gestão escolar e espaços de educação não escolar, tais como ONG's e o setor de recursos humanos das empresas) numa mesma base de formação, essencialmente voltada à docência.

Este alargamento da função docente combinado a uma redução ou a um esvaziamento das teorias pedagógicas no curso, como denunciam Pimenta (2011) e Ricardo (2010) – que explicita que “espera-se uma formação para o trabalho de um modo geral e não para uma ocupação específica” (p. 608) –, tem precarizado a formação do professor e consequentemente provocado uma desvalorização profissional, tendo como uma das possíveis consequências o rebaixamento salarial. Esta ideia é pensada sobre a base da concepção marxista, em que se compreende que diminuir o tempo socialmente necessário para reprodução da força de trabalho, acarreta em redução do valor desta força de trabalho, ou seja, no barateamento/rebaixamento salarial, em coerência com a lógica imposta à educação como uma mercadoria.

Além desta hipótese mais geral e anterior ao desenvolvimento da pesquisa, ao realizarmos os primeiros levantamentos bibliográficos surgiram outras duas hipóteses:

1) *Identidade do pedagogo essencialmente ligada ao trabalho docente* - esta hipótese se reveste de maior consistência, pois já existem outras pesquisas que apontam na mesma direção, de uma nova configuração da identidade do pedagogo como sendo essencialmente

docente, o que pode ser caracterizado como a principal mudança ao longo da história do curso de Pedagogia no Brasil. Essa hipótese se justifica por uma inversão no curso, que passa a priorizar a formação do pedagogo/professor, em função da base docente assumida tanto para a formação quanto para a atuação, já que com a extinção quase completa do curso Normal de nível médio (magistério), tem sido responsabilidade quase que exclusiva do curso de Pedagogia formar o professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A base docente não se dá só na formação, mas também na atuação, pois o pedagogo, para acessar outros cargos da carreira do magistério, precisa obrigatoriamente ter exercido a docência. Isto não é algo novo, pois há muito já é uma exigência, a diferença é que o professor que era formado em nível médio, no geral, buscava o curso de Pedagogia justamente com o interesse de acessar os cargos/função de “especialistas” da educação. Hoje, ele precisa buscar o curso de Pedagogia antes de tudo para ser professor, mesmo que o seu interesse seja apenas nos cargos administrativos da educação.

2) *Enxugamento do currículo do curso de Pedagogia* – O currículo das habilitações já não cabe mais no contexto político e econômico atual, pois as reformas educacionais que atingiram os currículos sofrem uma intervenção direta dos organismos internacionais, no sentido de impor uma “base comum de conhecimentos”. Possivelmente, o interesse não consiste em formar profissionais para elaborar/construir novas concepções a partir dos conhecimentos historicamente acumulados, mas simplesmente na formação de executores de propostas padronizadas, ou seja, profissionais generalistas/polivalentes que precisam ter maior domínio técnico e metodológico do que dos conhecimentos científicos em si. Neste sentido, o impacto maior sobre o currículo é o caráter instrumental que assume, como muitos vêm denunciando. Logo, o pedagogo passar a ter uma formação conceitual mais “rasa”, supostamente mais ampla, sem necessariamente se aprofundar em nenhuma área do conhecimento científico.

Sobretudo, a necessidade imposta pelo mercado atual é de um profissional que atue, acima de tudo, como um “gestor do ensino”, não precisando, portanto, de elementos para um pensamento mais crítico e reflexivo sobre a educação, mas sim de habilidades e competências para aplicar eficazmente o conhecimento pedagógico existente. Espera-se, também, que tenha sensibilidade para lidar com a diversidade e pluralidade cultural nos ambientes educacionais.

Portanto, por uma questão que revela as disputas históricas em torno da formação do pedagogo – professor e especialista –, acreditamos que se mantêm, junto à base docente, conhecimentos específicos relacionados ao exercício profissional nos diversos campos. O que demonstra que, supostamente, os conhecimentos específicos das habilitações acabaram sendo

diluídos no curso. Nesse processo, por certo, algo se perdeu de cada uma das áreas, em menor ou maior proporção, o que buscaremos verificar ao comparar os currículos do curso de Pedagogia dos dois períodos, anterior e posterior às DCNP.

Situando o tema

Com base em levantamento da produção acadêmica sobre o tema da pesquisa, assumimos o intuito de identificar possíveis lacunas na discussão sobre a formação e atuação do pedagogo, a fim de contribuirmos com este estudo para o debate acerca da natureza do curso de Pedagogia e da formação inicial dos pedagogos. Esse esforço se deu em duas frentes, essencialmente: estudos sobre formação docente no curso de Pedagogia e Identidade profissional do pedagogo.

Estudos sobre a formação docente no curso de Pedagogia

O período coberto no levantamento – 2006 a 2013 –, pretendeu ressaltar o momento imediatamente posterior à aprovação das DCNP até o início da presente pesquisa. Trabalhamos com as seguintes palavras-chave nessa busca: Formação docente no curso de Pedagogia, DCN para o curso de Pedagogia, Currículo do curso de Pedagogia e Identidade do pedagogo. Assim, constituímos o conjunto constante da Tabela 1, por meio da busca nas seguintes bases de dados: Banco de Dados Bibliográficos da USP (Dedalus), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Banco de Teses da CAPES.

Tabela 1. Primeiro levantamento bibliográfico*

Descritor	Dissertações	Teses	Artigos de periódico	Capítulo de livro /Livro	Total
Formação Docente no curso de Pedagogia	20	5	3	9	37
DCN para o curso de Pedagogia	2	0	5	0	7
Currículo do curso de Pedagogia	14	1	4	2	21
Identidade do Pedagogo	7	2	0	0	9
Total	43	8	12	11	74

* Produção compreendida no período de 2006 a 2013.

Na Tabela 1 é possível perceber que, no período de busca por estratégias para a adequação dos cursos em função das DCNP, houve uma preocupação maior em analisar a formação docente, principalmente no que diz respeito à forma pela qual as reformulações curriculares

interfeririam na formação do professor: a maioria dos trabalhos está relacionada à formação docente e à configuração do currículo para dar conta da formação para atuar dentro e fora da escola.

Começamos a apresentar essa produção destacando os trabalhos voltados para a questão da formação dos profissionais da educação no curso de Pedagogia e das suas implicações curriculares. Várias dissertações e algumas teses analisaram especificamente como tem se caracterizado a formação do pedagogo em determinadas Instituições de Ensino Superior (IES), após as DCNP. Ao todo, foram encontradas 34 dissertações, seis teses, sete artigos em periódicos e 11 livros e/ou capítulos de livro que focalizam esses dois temas, totalizando 58 trabalhos. Embora cada pesquisa tenha voltado o olhar para uma particularidade da formação do pedagogo, no geral observa-se a preocupação maior com as implicações para a formação oriundas de uma nova configuração do curso, que passa a abranger uma série de conhecimentos específicos para a atuação em campos diversos.

Almeida (2008), por exemplo, faz uma análise da origem e extinção da função de pedagogo especialista, verificando como as DCNP contribuíram para o processo de formação do pedagogo conforme os ditames governamentais para a constituição de um profissional com habilidades e competências para uma função polivalente. Conclui que as orientações advindas das DCNP não contemplam os futuros pedagogos com uma proposta de formação omnilateral, posto que teriam retomado os princípios tecnicistas, atendendo às atuais exigências postas pelo mercado de trabalho.

Ainda sobre essas mesmas temáticas, da formação no curso de Pedagogia e do currículo dos cursos, encontramos sete artigos em periódicos e 11 livros e/ou capítulos de livro, neste mesmo período. A preocupação central nessas produções é semelhante à encontrada em teses e dissertações: discutir como as mudanças curriculares a partir das DCNP têm contemplado a formação do pedagogo diante de uma diversidade de campos de atuação. Por exemplo, Cruz (2012) discute a complexa relação entre teoria e prática no curso de Pedagogia, a partir da visão de “pedagogos primordiais”. O trabalho apresenta uma análise parcial desses dados, abordando especificamente o histórico embate entre a teoria e a prática no curso, em seus tempos iniciais e na atualidade, mediante as Diretrizes Curriculares de 2006. A pesquisa evidencia que os fundamentos teóricos, em comparação com a experiência prática, obtiveram maior peso na estrutura e na prática curricular do curso. E, a partir das DCNP, evidencia-se a continuidade do problema da cisão entre a teoria e a prática, ainda que se assumam outras nuances. Em conclusão, destaca que a multiplicidade de saberes que constituem a Pedagogia

corre o risco de dispersar-se ainda mais, enfraquecendo a formação teórico-prática, em face da diversidade de enfoques formativos que passou a vigorar no curso.

No período focalizado no levantamento da produção, foi pequeno o número de produções que tiveram como cerne a discussão central desenvolvida na elaboração das DCNP, mais abordada em período anterior à sua promulgação. Já a questão da identidade do pedagogo – quando é discutida –, aparece em segundo plano na maioria das pesquisas, sem maiores aprofundamentos. Apenas nove trabalhos vão tratar especificamente da questão, sendo sete dissertações e duas teses. Não foram encontrados neste período artigos, livros e/ou capítulos de livro que tratem especificamente da questão da identidade do pedagogo frente às mudanças trazidas pelas DCNP.

Dentre os trabalhos que enfrentam a discussão sobre a identidade do pedagogo, destacamos o de Oliveira (2011) que, na sua dissertação, intitulada “O processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia da UNESP/Marília: desafios e possibilidades”, analisa como se constituiu a identidade do pedagogo no novo curso, alterado por meio das DCNP. Afirma-se que, com a publicação das DCNP, selou-se a extinção definitiva das habilitações e o curso de Pedagogia deu início ao processo de reestruturação curricular; porém, enquanto o projeto político pedagógico pretendeu atender aos preceitos das DCNP, a matriz curricular teria sido o resultado do empenho para manter praticamente intacta a estrutura anterior. Também Gimenes (2011), na tese “Graduação em Pedagogia: identidades em conflito”, propôs-se a identificar e analisar os processos de constituição das identidades sociais dos cursos de Pedagogia e de seus alunos, sobretudo após o estabelecimento das novas DCNP. Identificou que os cursos, cada vez mais, se voltam para a formação do professor, e menos do educador. Este, é entendido como o profissional que atua para além das atividades escolares em sala de aula, voltando-se para as demais atividades do pedagogo, previstas nas DCNP. Neste sentido, existiria uma expectativa de que as especializações *lato sensu* deem conta da incompletude da preparação do pedagogo para atuar nos diversos campos de possibilidades abertas pelas DCNP, o que supostamente teria restringido ao curso de graduação em Pedagogia à função de formação do pedagogo/professor.

Estudos sobre a identidade profissional do pedagogo

A escassa produção de pesquisas acerca da identidade profissional do pedagogo nos apontou a necessidade de realizar um novo levantamento bibliográfico específico sobre essa temática. Um segundo levantamento, então, focalizou um período mais abrangente, de 1996 a 2014, tendo como foco a discussão específica da identidade profissional do pedagogo.

Trabalhamos, desta vez, com as seguintes palavras-chave: Pedagogo e Identidade do Pedagogo, e constituímos o conjunto constante da Tabela 2.

Tabela 2. Levantamento bibliográfico acerca da discussão da identidade profissional do pedagogo.

	1996	1999	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Artigos	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	6
Capítulos de Livros	6	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	9
Dissertações	0	0	1	0	0	3	2	2	1	1	2	0	12
Teses	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	4
Total	6	2	2	1	1	3	3	2	4	3	3	1	31

Vale ressaltar, que este levantamento bibliográfico é um desdobramento do primeiro, no qual focalizamos um período mais curto - de 2006 a 2013 -, tendo como marco inicial a implementação das DCNP (2006). O levantamento inicial foi uma busca mais abrangente quanto à temática; daí resultou a elaboração de um pôster apresentado em evento acadêmico².

Para a realização deste segundo levantamento bibliográfico, recorremos a quatro bases de dados: Banco de Dados Bibliográficos da USP (Dedalus), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Banco de Teses da CAPES e o portal Domínio Público.

Nessas bases, localizamos, a princípio, um total de 138 documentos, dos quais, após a análise dos títulos, resumos e sumários, num primeiro momento, selecionamos 33 documentos que estavam diretamente ligados à discussão da formação e atuação do pedagogo. Concluímos a análise desses documentos a partir da leitura dos capítulos que julgamos ser mais relevantes para nossa pesquisa - no caso dos livros, dissertações e teses - e realizamos a leitura completa dos seis artigos. A partir desta última análise mais aprofundada, dos documentos, retiramos da amostra um livro que tratava apenas das especificidades do campo de atuação do pedagogo como orientador educacional, e uma dissertação de mestrado, de 2014, por não conseguirmos acesso a esse trabalho, nem mesmo ao seu resumo.

Sobretudo, a primeira evidência geral, com base nesse levantamento bibliográfico (Tabela 2) é que a preocupação maior com a questão da identidade profissional vem da parte dos egressos do curso de Pedagogia, o que pode ser evidenciado pela quantidade maior de dissertações de Mestrado sobre o tema, sendo os autores prevalentemente pedagogos formados em período diretamente anterior à obtenção do título de Mestre.

² Pôster apresentado no IX Encontro Regional da ANPAE Sudeste e XIII Encontro Estadual da ANPAE-SP, com título: Impactos nos currículos e na identidade dos pedagogos após as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006).

Outro aspecto que nos chama a atenção é quanto ao período de produção desses trabalhos, já que a maioria das pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado sobre a temática foram realizadas após a implementação das DCNP, o que nos leva a pensar que, mesmo depois da aprovação deste documento - fruto de um longo debate, de aproximadamente dez anos, e que regulariza a organização do curso nacionalmente -, a questão da identidade desse profissional parece ainda suscitar muitas divergências.

Buscando seguir uma sequência cronológica, destacamos inicialmente a produção publicada no mesmo ano de aprovação da LDB, em 1996, de um volume da Série Estudos e Documentos, elaborado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que reúne análises relativas ao tema “Identidade Profissional do Pedagogo”. Trata-se da compilação de textos resultantes de palestras proferidas pelos professores da Faculdade de Educação, em seminários organizados pela Comissão de Extensão da mesma faculdade, com a colaboração dos estudantes de Pedagogia, no ano de 1995.

O primeiro desses textos, *Identidade profissional do Pedagogo: introduzindo o debate*, de Ana Maria Pessoa de Carvalho, discute o papel da Faculdade de Educação e defende que o curso de Pedagogia deve estar centrado no ensino e na pesquisa, de forma que o pedagogo seja uma “liderança tanto no ensino como na pesquisa educacional” (CARVALHO, 1996a, p. 10).

O segundo texto, *O Pedagogo no terceiro milênio: enfrentando os desafios postos pelas tramas do saber, do fazer e do poder*, de Antônio Joaquim Severino, nos traz contribuições importantes para pensarmos o pedagogo enquanto profissional que se constitui por meio de um contexto histórico e social, através da sua atividade prática central, que se configura na relação com o conhecimento. O autor define, como elemento fundamental na construção da identidade do pedagogo, a “sua capacitação no âmbito do saber teórico, não só como via de formação, mas, sobretudo, como mediação de seu trabalho específico” (SEVERINO, 1996, p. 13). Chama a atenção, também, para a educação enquanto modalidade de trabalho prático, que envolve a intervenção social, e que, portanto, o pedagogo precisa desenvolver uma competência técnica, por meio da valorização de sua formação didática. E, por fim, defende que a atuação do pedagogo envolve uma prática política, que exige do pedagogo uma atuação para além do âmbito escolar; daí a importância de se organizar, como profissional de educação, em associações de natureza política:

A identidade profissional do Pedagogo, a ser construída para o enfrentamento dos desafios históricos lançados na atualidade, se consolidará

pela sua qualificação profissional apoiada no tripé formado pelo domínio do saber teórico, pela apropriação da habilitação técnica e pela sensibilidade ao caráter político das relações sociais (SEVERINO, 1996, p. 15).

No terceiro texto, *A identidade do Pedagogo: agente institucional do ensino*, Carvalho (1996b) discute justamente o caráter profissional da identidade do pedagogo, como um diferencial de outros agentes que lidam com a educação na sociedade. Nesse sentido, o objeto central da atuação do pedagogo é o ensino, como ação intencional e planejada, por meio da atuação específica de “dirigir, coordenar ou orientar a escola, os professores ou alunos” (CARVALHO, 1996b, p. 20). E as relações sociais que o pedagogo está destinado a mediar também os qualificam como um profissional do ensino.

O último texto do referido volume, que está relacionado diretamente à questão da identidade profissional do pedagogo - *Repensando a identidade do Pedagogo: novas exigências e desafios*, de Stela Piconez -, busca explicitar, a partir das novas tendências, alternativas e exigências que repensem criticamente o papel dos pedagogos.

Para tanto, a autora parte da definição de que o pedagogo, desde sua origem, deve ser concebido como “formador de homens, aquele que possibilita acesso à cultura e que domina as formas e procedimentos através dos quais se alcança o domínio do patrimônio cultural da humanidade” (PICONEZ, 1996, p. 27-28). É com base nesta concepção que a autora questiona a formação que vinha sendo oferecida no curso de Pedagogia, que, em linhas gerais, primeiro limitavam o olhar apenas para a educação no âmbito escolar, e que, mesmo neste âmbito, ainda desconsideravam o novo perfil de aluno, imerso num contexto de avanços tecnológicos e de mudanças rápidas e constantes:

A demanda pelo trabalho pedagógico é hoje muito mais ampla que os limites sugeridos pelo curso de Pedagogia que precisa ser repensado. Qual a razão dos pedagogos estarem dando conta de linhas de coordenação e de supervisão; de projetos de avaliação e controle internos e externos; de projetos de elaboração de materiais didáticos e programas educacionais, principalmente na área da educação, saúde e recursos humanos? Parte dos alunos que cursam Pedagogia já trabalham nessas áreas e os desajustes ficam por conta da inexistência de reflexões sobre seus trabalhos no curso e da extensão educativa que possuem. E nos esquecemos que a prática cotidiana do pedagogo é uma prática humana. Essa é a finalidade primeira de seu desempenho profissional, dentro ou fora do espaço escolar (PICONEZ, 1996, p. 30).

A autora conclui, defendendo uma formação que articule os estudos teóricos às dimensões variadas e próprias de seu trabalho educacional, que a identidade profissional do pedagogo possa ser pensada a partir do “processo de trabalho humano no interior do ambiente

educacional (escola/sociedade/saúde/comunicação/empresas/indústrias), vinculado à função social a que se destina” (PICONEZ, 1996, p. 31).

De maneira geral, a principal contribuição dessa coletânea de textos está na defesa do papel central do pedagogo como um profissional que tem a sua prática relacionada diretamente ao conhecimento, e suas múltiplas possibilidades de intervenção no meio educacional através do saber pedagógico, alicerçado pela pesquisa educacional. Neste sentido, ao se discutir a identidade desse profissional, no momento da promulgação da LDB nº 9394/96, percebemos que a preocupação maior está direcionada à necessidade de repensar a formação do pedagogo, para dar conta da complexidade de sua atuação.

Prosseguindo na descrição das posições identificadas no levantamento, Libâneo e Pimenta (1999) vão se contrapor às propostas de reformulação do curso de Pedagogia a partir das determinações da LDB, que elege uma base docente para a formação do pedagogo. Os autores discordam das posições defendidas pela ANFOPE³, por exemplo:

Para além de razões históricas, pensamos que a identificação do pedagogo com o docente incorre num equívoco lógico-conceitual. A pedagogia é uma reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas. Investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. 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 (LIBANEO e PIMENTA, 1999, p. 252).

Sobretudo, defendem o pedagogo como um profissional da educação, e não somente da docência, o que quer dizer que a sua formação deve compreender a atuação dos profissionais da educação em contextos não escolares. Para tanto, entendem a Pedagogia como campo teórico e como campo de atuação profissional:

Como campo teórico, destina-se à formação de profissionais que desejem aprimorar a reflexão e a pesquisa sobre a educação e o ensino da pedagogia, propriamente dita. Como campo de atuação profissional, destina-se à preparação de pesquisadores, planejadores, especialistas em avaliação,

³ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) - é uma entidade de caráter político-acadêmico originária do movimento dos educadores na década de 1970, e hoje, é uma entidade de referência no cenário nacional quando se trata de desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre a formação e valorização dos profissionais da Educação (Informações extraídas do blog da entidade: <https://blogdaanfope.org/about/>).

gestores do sistema e da escola, coordenadores pedagógicos ou de ensino, comunicadores especializados para atividades escolares e extraescolares, animadores culturais, de especialistas em educação a distância, de educadores de adultos no campo da formação continuada etc (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 254-255).

Logo a proposta dos autores acima citados, era a criação de um Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores (CFPD), incorporado à Faculdade de Educação, ao lado do curso de Pedagogia.

Alguns anos depois, Libâneo (2012) vai reafirmar suas posições quanto ao campo epistemológico da Pedagogia e o exercício profissional do pedagogo, por meio do texto *Identidade da Pedagogia e Identidade do pedagogo*. Quanto à Pedagogia, define-a como “a teoria e a prática da educação. Ou seja, mediante conhecimentos científicos, filosófico e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional sempre em transformação [...]” (p. 22). E a partir dessa definição de Pedagogia reconhece que a identidade profissional do pedagogo resulta da sua atuação em várias instâncias da prática educativa, na qual compreende dois grandes grupos de pedagogos profissionais:

1) pedagogos em sentido amplo, no qual se incluem todos os profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades, incluindo, especialmente, professores do ensino público e privado que atuam em todos os níveis e modalidades de ensino; 2) pedagogos em sentido estrito, que podem ser chamados de “especialistas”, que se dedicam à investigação pedagógica em sentido estrito, à gestão de sistemas escolares e escolas, à coordenação pedagógica e curricular de escolas, a vários tipos de formação profissional, à atividade de educação especial, à teoria da avaliação e práticas de procedimentos avaliativos, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Souza e Carino (1999) também trazem contribuições acerca da discussão sobre a identidade profissional do pedagogo, ao reunir em um livro toda a experiência do processo de reestruturação dos cursos de Educação no Rio de Janeiro, em função principalmente das determinações da nova LDB. Na maioria dos capítulos, é evidenciada a reorganização dos cursos frente à diversidade de instituições, a reorganização dos currículos frente aos novos paradigmas da Educação, dentre outras questões.

No entanto, destacamos as questões relacionadas ao pedagogo como profissional da Educação, em que pudemos observar que as críticas presentes neste momento pós LDB recaiam sobre a última reformulação deste texto legal, realizada entre as décadas de 80 e 90, que havia alterado as habilitações, tornando a formação centrada no magistério e deslocando a

formação do especialista para o nível da especialização *lato sensu*. (p.121-122). Indicam os autores que:

Embora as reformulações dos cursos de Pedagogia no país tivessem criado cursos com base no magistério, a tensão entre especialistas e licenciados se fez muito forte no mercado de trabalho. A despeito das novas habilitações na Universidade, os empregadores, entre eles os estados e municípios, continuaram demandando supervisores, orientadores e administradores educacionais. A ansiedade dos alunos dos Cursos recém-criados era muito grande: questionava-se todo o tempo acerca das tarefas que poderiam realizar e dos postos de trabalho que poderiam assumir com a conclusão do curso de Pedagogia (SOUZA E CARINO, 1999, p. 123).

Nesse cenário, ressurgem as discussões em torno da formação e atuação do pedagogo, pautadas principalmente na necessidade de atender às demandas do mercado de trabalho. Um exemplo disso é a primeira versão das DCNP, anunciada pelo MEC, em 1999, que apresentava a docência como base da identidade profissional, embora rejeitasse “a estrita associação entre a formação superior e o mercado de trabalho” (SOUZA E CARINO, 1999, p. 125). Concomitantemente a ela, entretanto, começaram a surgir outras perspectivas, tal como a de um pedagogo não professor, formado pelo bacharelado em Pedagogia, para cumprir a função de pensar a educação e a Pedagogia.

Logo, o currículo do curso de Pedagogia, nesse momento, se manteve sobre um quadro de indecisões e indefinições, em meio a todo um processo de discussão nacional em torno das DCNP. No entanto, grande parte das IES buscavam construir uma saída, mesmo que provisória, de modo a garantir a manutenção das habilitações, mais bem delimitadas, vinculando uma base geral e imprescindível de fundamentação às particularidades das áreas de qualificação profissional, enquanto que outros campos de conhecimento, tais como Educação Especial, Administração Escolar, dentre outros, iam compondo o quadro de cursos de especialização (SOUZA E CARINO, 1999, p. 140).

Dias (2011) no livro *O pedagogo nos espaços fora da escola* vai tratar de questões relacionadas à atuação do pedagogo em contextos não escolares, demonstrando num primeiro momento, que a ampliação dos campos de atuação do pedagogo é decorrente das transformações ocorridas entre as décadas de 70 e 80, marcadas por um processo de “reestruturação econômica e de reajustamento social e político que se fundamenta na ideologia neoliberal” (p. 23).

Compreende, a partir de uma leitura marxista, que as mudanças na base da produção material da sociedade interferem diretamente no mundo do trabalho, que criará novas

demandas de qualificação profissional. A partir desse entendimento vai identificar espaços alternativos de atuação do pedagogo e a exigência de novos perfis profissionais em cada uma das esferas de atuação – do Estado, do mercado e da sociedade civil (p. 55).

A principal contribuição de Dias (2011) para esta pesquisa é a identificação que faz da exigência da polivalência tanto na formação quanto na atuação dos trabalhadores em geral, e particularmente do pedagogo, como resultado desse processo de transformações econômicas e sociais do atual sistema:

A polivalência implica o domínio de diferentes conhecimentos que possibilitam o exercício de uma ou mais funções. É uma característica do trabalhador e não do posto de trabalho.

Tanto um quanto o outro [a polivalência e o trabalho em equipe] fazem parte do modelo de acumulação flexível, o Toyotismo (DIAS, 2011, p. 42)

Quanto aos artigos analisados, num total de cinco, que abrangem o período de 2005 a 2013, a questão central também é a preocupação com a formação e a atuação do pedagogo nos espaços não escolares, preocupação claramente ligada ao fato de as DCNP ter privilegiado a formação e atuação do pedagogo no campo da docência.

Dentre esses artigos, destacamos o de Paro (2005), que defende que a formação esteja centrada em critérios radicalmente educativos, de forma a não dar margem para os modismos e exigências mercadológicas. Ou seja, que tais critérios sejam “radicalmente comprometidos com a construção de sujeitos históricos, avessos a qualquer tipo de dominação” (p. 22). No entanto, o autor não desconsidera que se possa abrir um campo maior de atuação do pedagogo fora do espaço escolar, para atender a necessidade de uma ação social mediadora para a integração cultural. Ele entende que a identidade do pedagogo é a de mediador na apropriação da cultura e do saber produzido historicamente para as novas gerações, tarefa esta que se dá, privilegiadamente, no ambiente escolar, mas não se limita a ele. Por isso, também se faz necessária a atuação do pedagogo em espaços não-escolares, de uma forma sob a qual “sua mediação se espalha para toda a vida da sociedade, assumindo a mesma vastidão do social” (p. 22).

Em um artigo publicado num jornal de grande circulação, Silva (2007) demonstra, com base em depoimentos de profissionais da educação e pesquisadores da área, que existe um campo bastante amplo de atuação profissional para o pedagogo, que inclui sua inserção, por exemplo, em empresas nos setores de recursos humanos, em editoras, museus e jardins zoológicos, hospitais, dentre outros espaços. E, nas escolas, a área em que o pedagogo está mais presente é como professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental,

além de atuar em cargos/função de coordenador pedagógico ou diretor de escola (gestão escolar). Sobretudo, é possível identificar, como base nos depoimentos, que a procura do pedagogo por campos de atuação em espaços não escolares se dá, principalmente, em função de problemas enfrentados na educação, tais como a precarização das condições de trabalho - manifesta principalmente no excessivo número de alunos por turma -, a desvalorização da carreira docente e os baixos salários.

Bizarro (2009) parte da defesa da ideia de que o curso de Pedagogia deve formar o licenciado para assumir o seu papel na sala de aula, no recreio, na coordenação de disciplina, na direção da escola e em qualquer outro espaço educativo não escolar. Neste sentido, chama a atenção para o fato de não dar mais para admitir um curso que forme um profissional sem saber em que campo atuará e qual a perspectiva de sua atuação:

A realidade da escola é complexa, isso não há dúvida alguma, e exige pessoas preparadas para atuar não apenas no interior da sala de aula, mas em trabalhos pedagógicos diversos, bem como em instituições não escolares, embora tudo isso deva passar, necessariamente, pela experiência docente (BIZARRO, 2009, p. 1950).

Ainda em relação aos artigos, vale ressaltar as contribuições de Dominschek, e Waloski (2013), que discutem a identidade do pedagogo escolar e o seu envolvimento com o projeto político pedagógico. As autoras caracterizam o pedagogo como “o profissional que atua na escola como responsável pela organização do trabalho pedagógico, ou seja, ele é o sujeito que tem a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem em sua totalidade” (p. 151). Ressaltam, também, a sobrecarga de tarefas desse profissional dentro da escola, o que dificulta a realização de sua função primordial, de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para que a escola cumpra seu papel social.

Apesar da diversidade de atribuições do pedagogo na escola e das divisões de trabalho específicas de cada cargo/função que o pedagogo assume, as autoras identificam o Projeto Político Pedagógico (PPP) como um elemento centralizador do trabalho do pedagogo escolar; para tanto, defendem a necessária integração dos agentes da escola, por meio de uma gestão democrática, onde todos participem ativamente das decisões em torno da construção e desenvolvimento desse documento (DOMINSCHKE, e WALOSKI, 2013, p. 167-168).

Quanto às teses e dissertações que compõem o conjunto de produções selecionadas no levantamento, a produção se concentra entre 2005 e 2014. Em sua maioria, tratam da questão da identidade do pedagogo, buscando verificar como se dá o processo de construção dessa identidade, principalmente através da formação inicial, por meio da aplicação de questionário

e da realização da entrevista com os estudantes (BARBACELI, 2013) ou por meio da análise do currículo do curso (OLIVEIRA, 2011). Porém, alguns trabalhos buscam, também, evidenciar esse processo de diferentes maneiras, com um olhar voltado para a atuação em campos diversos, por meio de narrativas de profissionais que já atuam na educação (SOARES, 2008), entrevistas autobiográficas e questionário para levantamento do perfil dos pedagogos (LUZ, 2010).

Algumas dessas pesquisas buscam evidenciar a identidade do pedagogo a partir da investigação da identidade do curso de Pedagogia, ou seja, focalizam a forma pela qual a formação vem sendo organizada, após as DCNP, para dar conta dos diversos campos de atuação do pedagogo. Neste caso, as investigações vão enfatizar o processo de reformulação do curso de Pedagogia de instituições específicas, com base nas determinações das DCNP (ASSIS, 2008; CAMPOS, 2009).

Nos deparamos também com pesquisas que dão ênfase ao campo da Psicologia, em especial desenvolvendo análises a partir de elementos psicossociais, fundamentadas por Dubar (2005). Estas, vão tratar da questão da identidade profissional do pedagogo a partir de questões subjetivas do indivíduo em formação, a partir de elementos simbólicos relacionados às incertezas na escolha profissional (SOUZA, 2009), à representação social que os futuros pedagogos têm da profissão (GONÇALVES, 2010), aos motivos que orientaram a escolha pelo curso e às expectativas em relação à atuação profissional (MARTINS, 2012).

Embora essas questões não contribuam diretamente com a pesquisa em andamento, uma vez que o conceito de identidade profissional que adotamos parte das relações estabelecidas entre a formação inicial e a atuação do pedagogo, por compreendermos que não se pode ignorar que são os campos de atuação que exercem influências determinantes sobre os currículos dos cursos e não as escolhas/preferências dos futuros pedagogos - ou sua representação social sobre a profissão - que vão definir sua identidade profissional. As escolhas/preferências e as representações sociais dos pedagogos em formação são, sem dúvida, aspectos importantes, que estão presentes na constituição da identidade profissional, mas, para a nossa análise, não são consideradas questões centrais. Apesar disso, esse tipo de abordagem nos levou a construir uma hipótese de que o suposto alargamento da atuação do pedagogo estaria atraindo estudantes que, no decorrer do curso, não identificam esse caráter mais abrangente, pois, apesar da possibilidade de uma atuação mais diversificada, destacada em vários estudos, a formação, em grande parte dos cursos analisados pelos pesquisadores da área, está centrada em conhecimentos específicos da docência.

Em sua tese, Pinto (2006) trata da questão epistemológica da Pedagogia, diferenciando-a e relacionando-a com as Ciências da Educação. Defende a Pedagogia como Ciência da Educação, ou seja, como campo de conhecimento sobre e na Educação, e o pedagogo como um agente da “ação educativa”, que desenvolve a ciência prática da e para a Educação. No entanto, identifica uma diferenciação entre os pedagogos escolares, aqueles que atuam fora de sala de aula, e os professores. Explica essa diferenciação pela particularidade da ação educativa que cada um cumpre dentro da escola. Assim, a atuação do professor está voltada para as práticas de ensino e aprendizagem, enquanto a do pedagogo escolar, que atua fora da sala de aula (diretor, coordenador pedagógico, etc.), se volta para outras práticas educativas, que se desdobram em ações educativas diretas ou indiretas, mas que não se limitam às questões de ensino e aprendizagem. No entanto, demonstra que ambas as atuações devem estar integradas dentro da escola, em prol do projeto pedagógico, buscando superar as divisões, desde a formação até o desempenho das funções dos campos de atuação previstos no ambiente escolar:

A concepção de pedagogo escolar que empreendemos neste estudo é a de um profissional do ensino que supera a fragmentação tanto de sua formação quanto do exercício de suas funções. Deste modo, busca-se uma unidade em sua atuação profissional a partir da totalidade do trabalho desenvolvido na escola. Se ao professor é necessário a compreensão dessa totalidade para contextualizar sua prática educativa em sala de aula, ao pedagogo essa compreensão é determinante da sua própria prática educativa, tendo em vista que sua intervenção no interior da escola ocorre justamente no âmbito dessa totalidade (PINTO, 2006, p.146).

Já Bizarro (2012) discute a formação do pedagogo especificamente a partir da trajetória profissional dos/as egressos/as do curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Pernambuco (UEP-campus Garanhuns), de 1996 a 2010. Sua preocupação é a de verificar se a formação, principalmente no que diz respeito aos estágios supervisionados, vem contribuindo para o desempenho profissional do pedagogo, tendo em vista as inúmeras possibilidades de atuação deste profissional. Questiona, sobre esse aspecto, a ênfase da formação na docência, quando há uma multiplicidade de campos de atuação do pedagogo. Uma das conclusões da autora é de que:

[...] ser pedagogo é ser e não ser docente. A permanência e a mudança são necessárias, a fim de que haja manutenções e movimentos nas áreas de atuação do/a pedagogo/a. Quem se identificar com o trabalho da docência na sala de aula busque esse caminho e quem se identificar com as outras áreas de atuação desse/a profissional deverá buscar esses outros espaços que

poderão ter uma docência considerada ampliada ou ter novas atividades não docentes (BIZARRO, 2012, p. 162).

Neste sentido, defende que a formação deve contemplar todas as áreas de atuação desse profissional, “oportunizando principalmente nos estágios supervisionados o conhecimento e a vivência das várias áreas a serem desempenhadas por um/a pedagogo/a, com competência, em diversos espaços da sociedade” (BIZARRO, 2012, p. 164).

Vale destacar que, a princípio, tínhamos a compreensão de que o tema Identidade Profissional do Pedagogo seria o eixo central da pesquisa. No entanto a partir das contribuições da banca no exame de qualificação, decidimos centrar as investigações no currículo do curso de Pedagogia como objeto central do estudo, enquanto que os elementos relacionados à identidade profissional do pedagogo deverão contribuir para uma melhor compreensão da trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil, já que as divergências em torno da identidade do curso e profissional do pedagogo sempre estiveram presentes em sua história.

Sobretudo, destacamos, com base neste levantamento, conclusões anunciadas pelos pesquisadores, algumas não mencionadas anteriormente no texto por se tratar de questões bem específicas e isoladas no interior de alguns trabalhos, mas que no geral, foram tomadas como referências em nossas análises:

- 1) O pedagogo deve ser uma liderança no ensino e na pesquisa educacional (CARVALHO, 1996a);
- 2) A qualificação profissional do pedagogo deve estar apoiada no tripé formado pelo domínio do saber teórico, pela apropriação da habilitação técnica e pela sensibilidade ao caráter político das relações sociais (SEVERINO, 1996, p. 15);
- 3) O objeto central da atuação do pedagogo é o ensino, como ação intencional e planejada, o que atribui o seu caráter profissional, diferenciando de outros agentes que lidam com a educação na sociedade (CARVALHO, 1996b);
- 4) A formação deve articular os estudos teóricos às dimensões variadas e próprias de seu trabalho educacional; assim, a identidade profissional pode ser pensada a partir do processo de trabalho, nos diferentes campos de atuação (PICONEZ, 1996);
- 5) O fato de outras licenciaturas oferecerem disciplinas que contemplem a gestão escolar, visando a possibilidade de outros professores, não pedagogos, vir a assumir cargos de gestão escolar, deve ser objeto de reflexão (PINTO, 2006);

- 6) A Pedagogia deve ser tomada como Ciência da Educação, e o pedagogo, como um agente da “ação educativa”, que desenvolve a ciência prática da e para a Educação (PINTO, 2006);
- 7) A Pedagogia como licenciatura é necessária para formar os pedagogos escolares, que atuam dentro e fora da sala de aula, em ambiente escolar. O seu trabalho deve ser articulado ao projeto pedagógico, como possibilidade de superar as divisões, desde a formação até o desempenho das funções dos campos de atuação previsto, no ambiente escolar (PINTO, 2006);
- 8) A formação no curso de Pedagogia voltada apenas ou centralmente para o magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental não contempla as necessidades formativas dos educadores que vão atuar em espaços não escolares (PINTO, 2006; BIZARRO, 2009 e 2012). Os cursos se voltam cada vez mais para a formação do pedagogo/professor. Neste sentido, espera-se que a formação para os demais campos previstos nas DCNP seja suprida pelos cursos de especialização (GIMENES, 2011; ALMEIDA, 2008);
- 9) A identidade profissional do pedagogo passa da constituição de um profissional especialista para um polivalente, embora a formação mantenha os “princípios tecnicistas dando-lhes apenas uma nova roupagem, onde são evidenciadas outras áreas e especialidades, atendendo [...], as atuais exigências postas pelo processo de acumulação flexível” (ALMEIDA, 2008, p. 152);
- 10) Criou-se, na busca por fazer as adequações indicadas nos textos legais, um novo conceito de docência, que visa abarcar todos os campos de atuação pedagógica (CAMPOS, 2009);
- 11) A identidade profissional do pedagogo é predominantemente uma identidade docente, que começa a ser construída no processo de formação e se consolida durante o exercício profissional (LUZ, 2010);
- 12) Exigência de uma formação e atuação polivalente, como consequência das mudanças na base da produção material da sociedade. (DIAS, 2011);
- 13) No sentido de constituir identidades profissionais compatíveis com as expectativas sobre o curso de Pedagogia, a formação deve oportunizar, por meio dos estágios supervisionados, o conhecimento acerca das vivências nos diversos campos de atuação do pedagogo (BIZARRO, 2012);
- 14) O PPP da escola pode representar um elemento integrador do trabalho dos pedagogos na escola, por meio de uma gestão democrática (DOMINSCHKE e WALOSKI, 2013);

- 15) As lacunas na formação dos gestores escolares têm interferido diretamente na sua atuação profissional; desta forma, sugere-se outra organização do curso, que implica alterações na sua estrutura, sobretudo, no que se refere ao currículo, integração do curso e redefinição de uma licenciatura que contemple, ao mesmo tempo, aspectos de bacharelado, ou seja, uma formação para além da docência, que não se limite aos saberes da licenciatura (FRANCO, 2014)
- 16) Uma aparente precarização da profissionalização dos gestores escolares se dá em função do curso ter como atribuição o tratamento de todos os campos de atuação do Pedagogo (FRANCO, 2014).

Como podemos observar, identificar a identidade profissional do pedagogo por meio do levantamento das pesquisas sobre a temática não se constitui em tarefa fácil, já que uma série de divergências se mantêm, e outras são criadas, no que se refere à definição da identidade desse profissional. Entretanto, é possível destacar algumas considerações que, por certo, servirão de base para compreender as divergências que estiveram presentes ao longo de toda a história do curso de Pedagogia no Brasil.

A primeira consideração que gostaríamos de destacar se refere à diversidade de denominações atribuídas aos profissionais formados no curso de Pedagogia. Em grande parte, tratadas como diferentes, dentre elas encontramos, em diversos trabalhos analisados, as denominações de professor e pedagogo, sempre como dois profissionais distintos, fato que acreditamos estar ligado à divergência principal identificada na formação dos especialistas e na formação que tem como base a docência; tal divergência remete aos distanciamentos entre a licenciatura e o bacharelado. Nestes casos, quem é denominado como pedagogo é sempre o especialista.

Outra diferença de denominação é encontrada na referência aos profissionais que atuam em contextos escolares e não escolares, identificando-se o primeiro como pedagogo escolar, e o segundo, como educador.

É importante destacar essas distinções, pois revelam divergências quanto à definição de uma identidade profissional e também sugerem caminhos distintos de formação para dar conta dessa dualidade. Encontramos sugestões que vão desde a divisão do curso - com a defesa da criação, em separado da Pedagogia, de um outro modelo de formação para os docentes -, até a proposição de novas adequações no curso de Pedagogia.

Quanto às novas adequações, de um lado estão os que propõem que o curso seja melhor organizado, para dar conta de qualificar para todas as possibilidades de atuação - em

contextos escolares e não escolares -, sendo uma das estratégias apresentadas a ampliação dos estágios supervisionados em diversos campos. De outro lado, encontramos os que defendem que o curso focalize algumas temáticas, pois a ampliação demasiada, para atender as expectativas do mercado, tem resultado na precarização da formação dos pedagogos. Dentre as ênfases que podem estar provocando essa fragilização da formação foram destacadas, por esse grupo, aquelas que visam dar conta da formação dos gestores escolares.

Sobretudo, outro ponto importante a ressaltar é que, apesar da permanência de divergências quanto à definição de uma base docente para o curso, há uma aceitação bastante considerável da ideia de que o pedagogo precisa passar pela experiência docente antes de atuar em outros cargos/funções na área da educação. Neste sentido, entendemos que talvez a discordância não seja propriamente em relação à existência de uma base docente, mas sobre a limitação do curso a esta base. Ou seja, o problema central identificado por alguns pesquisadores parece não ser a centralidade da formação do professor no curso, mas a secundarização dos demais campos de atuação.

Outra evidência é de que se mantêm as fragmentações, tanto na formação quanto na atuação do pedagogo, principalmente por não haver diálogo entre a formação e a atuação, e, de forma mais ampla, entre a teoria e prática no curso. Alguns trabalhos mencionam que a base docente no curso não conseguiu superar as fragmentações do modelo de formação das habilitações, apenas configurou uma nova roupagem para a mesma dispersão de conhecimentos.

Assumindo que as relações de trabalho são determinantes no processo social, político e intelectual da vida em geral, em sintonia com a concepção marxista, uma consideração possível, tomando como base alguns elementos trazidos pelos pesquisadores quanto à fragmentação entre a formação e a atuação, é que as relações hierárquicas e autoritárias ainda existentes no interior das escolas - que não possibilitaram constituir uma gestão democrática - podem representar um dos mecanismos de sustentação dessas divisões desde a formação. Em relação a isso, é possível constatar facilmente, por exemplo, as diferenças salariais entre os pedagogos/especialistas e os pedagogos/professores, em quase todas as redes de ensino. E isso acontece mesmo tendo esses profissionais a mesma formação e jornada de trabalho - o que não cabe aqui aprofundar, pois nos falta elementos quanto às especificidades de cada campo de atuação.

Contudo, fica claro no panorama histórico apresentado por Brzezinski (1996), que o contexto social e econômico é determinante na identidade assumida para os cursos. No caso da Pedagogia, como já mencionamos, o processo de democratização do ensino básico, a partir

da década de 1980, que leva à universalização quase completa do ensino fundamental a partir desse período, é elemento determinante para impor ao curso de Pedagogia uma base docente, no mesmo patamar das demais licenciaturas, que, atrelada à exigência de formação em nível superior aos professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, implicou uma necessidade quantitativa muito superior de formação de professores. Diante dessa necessidade, a afirmação da intenção de valorização dos educadores por meio da base docente parece consistir num elemento idealizador, já que a realidade vem mostrando o contrário: um processo de desvalorização da carreira docente e de precarização das condições de trabalho no magistério.

Portanto, uma das conclusões que apontamos, quanto à identidade profissional do pedagogo, é a de que o rompimento com as habilitações - que configuravam uma formação fragmentada e desarticulada desse profissional -, seria um avanço, assim como a base docente poderia se configurar como um mecanismo de integração, tanto na formação quanto na atuação do pedagogo, qualificando-o como *profissional da educação*. No entanto, acreditamos que esse suposto avanço provavelmente não pode ser concretizado na prática, justamente em função das divisões hierárquicas do trabalho, que se explicam na própria lógica econômica vigente.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentação Teórica

2.1.1 Elementos centrais na história do curso de Pedagogia no Brasil

O objetivo neste item não é narrar a história do curso de Pedagogia no Brasil, uma vez que este panorama histórico já foi amplamente discutido por diversos pesquisadores da Educação (SCHEIBE e AGUIAR, 1999; LIBÂNEO e PIMENTA, 1999; BRZEZINSKI, 1996, dentre outros). A intenção é trazer para a discussão da formação inicial dos pedagogos elementos marcantes na história do curso, que acabaram determinando uma ou mais identidades para esse profissional. Destacaremos três principais contextos de formação, que sofrem outras adequações menores, que consideramos desnecessário especificar, uma vez que não se configuram em função de mudanças nos campos de atuação do pedagogo.

Ao longo da história do curso de Pedagogia no Brasil a discussão em torno da questão da identidade deste profissional sempre esteve marcada por uma sucessão de ambiguidades. Segundo Scheibe e Aguiar (1999), o curso de Pedagogia é criado, a princípio, no Brasil, como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária. Neste contexto, surge junto com as licenciaturas, instituídas com a organização da antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-Lei nº 1190, de 1939, visando a dupla função de formar bacharéis e licenciados.

Embora criado em função da preocupação com a formação docente, o curso acabava privilegiando o bacharelado em Pedagogia, que era realizado nos três primeiros anos do curso e habilitava o pedagogo para atuar como “Técnico em Educação”. Tal formação caracterizava o pedagogo como um “profissional generalista”, ou seja, com função bastante vaga, pois não definia exatamente quem era esse Técnico em Educação. Ao mesmo tempo, o bacharel poderia concorrer a diversos cargos no Ministério da Educação, enquanto, que no último ano, a formação se voltava para a licenciatura em Pedagogia, habilitando o pedagogo para lecionar no antigo curso Normal.

Este modelo de formação e, consequentemente, os reflexos na atuação desse profissional na origem do curso, sofreram várias críticas, por privilegiar a formação do bacharel em detrimento do licenciado. Ou seja, tratava-se da formação do pedagogo como um “Técnico da Educação”, em detrimento da formação para a docência, já que, para formar o primeiro, dedicavam-se três anos, enquanto que, para a atuação docente, bastava um ano de formação (o conhecido modelo 3+1). Esse aspecto ressaltava:

a prioridade na formação do bacharel, fato ilustrativo da concepção elitista de ensino também presente na década de 30. Esta legislação atendia aos anseios não somente dos grupos privilegiados que sempre valorizavam o status das profissões liberais, como dos estratos médios da população que se expandiram com o desenvolvimento industrial e aspiravam pelas ocupações liberais enquanto mecanismo de ascensão social. Revelava por outro lado, o caráter secundário atribuído à formação de professores para atenderem as demandas populares que aspiravam por oportunidades educacionais (PINTO, 2000, p. 18).

Neste sentido, poderíamos afirmar aqui que a identidade profissional do pedagogo, na origem do curso, mostrava-se dividida em dois campos de formação e atuação: de um lado o *pedagogo/professor* e de outro o *pedagogo/Técnico da Educação*, sendo que o pedagogo/professor supostamente acabava tendo uma formação mais abrangente, quantitativamente, mas não necessariamente suficiente para lidar com a complexidade da docência, já que os três primeiros anos se voltavam apenas para a formação técnica do bacharel.

A partir da década de 1940, com a expansão da atuação do pedagogo/professor para a formação de professores no curso Normal, que habilitava para a docência nas séries iniciais do ensino, até então denominado ensino primário, este modelo de formação, que privilegiava a formação do bacharel em detrimento da formação do professor (licenciado), passava a evidenciar ainda mais sua precariedade.

Apesar das inúmeras críticas a esse modelo de formação, que não atendia às necessidades de atuação desse profissional, ele se mantém até 1969, quando o curso é discutido e reorganizado pelo Parecer nº 252/69 e Resolução nº 2/69 (BRASIL, 1969a e b), com base na necessidade de abolir a distinção entre bacharelado e licenciatura, a fim de superar a concepção dicotômica presente neste modelo de formação.

Nesse “novo modelo” de formação irão surgir as habilitações, a fim de se fazer os ajustes para a adequação aos princípios da Lei 5540/68 (BRASIL, 1968), que dispõe sobre a Reforma Universitária, e, posteriormente, a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), na qual o ensino brasileiro é reorganizado, no contexto da ditadura militar.

Porém, o principal objetivo, que era o de superar a fragmentação na formação do bacharel e do licenciado, acaba não se concretizando, já que, segundo Scheibe e Aguiar (1999), a proposta das habilitações divide o curso em dois blocos distintos e autônomos, colocando de um lado as disciplinas dos chamados Fundamentos da Educação, e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas, admitindo uma formação extremamente fragmentada para os profissionais da Educação:

O curso de Pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, etc.), continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a Licenciatura – Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais -, como possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 224).

As críticas a esse modelo se mantêm, principalmente no que se refere justamente à identidade profissional, uma vez que ele segue a lógica do sistema vigente, de separar a formação e atuação dos que pensam a Educação (teórica ou administrativamente) e dos que executam o ensino (docentes), o que corresponde a uma visão tecnicista própria do contexto político da época (regime militar).

Neste segundo momento da história do curso de Pedagogia podemos evidenciar que a identidade profissional do pedagogo continua se dividindo, tanto na formação, a partir das diversas habilitações, como na atuação dos denominados *pedagogos/especialistas da Educação* e do *pedagogo/professor*.

Embora a atuação nos diversos campos supostamente viesse sendo garantida pela estrutura de formação das habilitações, se mantêm os impasses, sobretudo quanto à formação docente, já que, ao se formar para a docência no curso Normal (secundário), quem prepararia o professor primário também poderia, supostamente, ser professor desse nível de ensino.

Nesse sentido, como podemos observar, as mudanças do primeiro para o segundo modelo de formação foram de caráter instrumental, e não essencialmente interferiram diretamente na identidade desse profissional, já que se mantiveram as divisões desde a formação até os campos de atuação - de um lado, o docente e, de outro, os técnicos/especialistas, por meio das habilitações.

Na década de 1980, com uma conjuntura política mais favorável, de abertura democrática, começa a ser gestado um movimento nacional dos educadores para uma nova política educacional. Tratando desse contexto, Brzezinski (1996) retrata a trajetória histórica dos cursos de formação de educadores, com especial atenção ao curso de Pedagogia, na busca pelas identidades do pedagogo e da Pedagogia, tendo como objeto de estudo o curso de Pedagogia como formador dos profissionais da educação.

O movimento nacional, que posteriormente leva à criação da ANFOPE, apesar de não superar as divergências quanto à identidade da Pedagogia, tinha a docência como base da identidade de todos os profissionais da educação. Era consenso entre a maioria das propostas

de reformulação dos cursos de licenciatura, e no caso da Pedagogia, que se deveria, prioritariamente, formar o professor, para depois formar o especialista da educação (BRZEZINSKI, 1996, p. 156)

Esse suposto consenso em torno da base docente terá seu primeiro reflexo no curso de Pedagogia quando, em 1986, o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer nº 161/1986, “sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esse curso oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo com autorizações provisórias” (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 98).

Apesar desse consenso, o movimento de reformulação do curso de Pedagogia, acaba se dividindo em dois grupos antagônicos, conforme explicita Brzezinski (1996, p. 157)⁴:

A análise da prática dos especialistas conduziu o movimento de reformulação do curso de pedagogia a se dividir em dois grupos distintos e antagônicos. Um que era favorável a permanência das habilitações fundamentais no curso de pedagogia, era constituído especialmente pelas associações de classe, que de modo corporativo defendiam, como fim último, a existência de sua profissão. Outro, que postulava a eliminação das habilitações, era composto por um grupo de pesquisadores que entendiam ser elas apenas instrumentos utilizados para sedimentar a fragmentação do saber e do poder tanto nas escolas de formação de profissionais da educação quanto na escola de 1º e 2º graus. Todavia, entre os grupos havia um consenso: a docência era prioritária e base da identidade da formação do pedagogo.

Sobretudo, a principal mudança na história do curso, começa a ser gestada a partir da década de 1980, e vai se configurar de forma mais concreta a partir da década de 1990, quando a educação, num contexto de crise econômica, sofre influências diretas das políticas neoliberais, tendo modificada a lógica do ensino em função principalmente da universalização/padronização dos conhecimentos. Isso teve reflexos diretos nos cursos de licenciatura, expressos por meio de reformas curriculares em todos os cursos, dentre eles o de Pedagogia.

Porém, num primeiro momento, se mantém, no quadro de tendências do curso de Pedagogia, uma diversidade de modelos de formação, que continuam expressando a dualidade na concepção de sua identidade. E, neste cenário, com a ideia da Escola Única de formação,

⁴ É importante esclarecer, que embora tenhamos nos deparado em grande parte do levantamento da produção acadêmica com apontamentos sobre a reformulação do curso de Pedagogia após a LDB 9394/96, com divergências quanto à permanência ou extinção das habilitações no curso, não observamos uma participação considerável das entidades de classe nesse processo.

vai surgir uma nova proposta entre os educadores, de extinção do curso de Pedagogia, tendo a Faculdade de Educação como um centro de referência de formação de profissionais da educação (p. 206):

Nesse caso, todos os cursos de licenciatura seriam substituídos por programas de formação que constituiriam o núcleo responsável pelo ensino, a pesquisa e a extensão de cada área do saber. O curso de Pedagogia desdobrar-se-ia em três programas, a saber: programa de formação da 1ª a 4ª série, a educação de jovens e adultos, a educação especial e outras; programa de formação de supervisores e orientadores educacionais e programa de formação de professores para o magistério do 2º grau, que seria oferecido transitoriamente (BRZEZINSKI, 1996, p. 206).

A proposta acabou constituindo apenas um indicativo, pois necessitava de maior análise e acompanhamento para ser aceita ou não. Sobretudo, vale ressaltar que este era o cenário colocado para a formação e atuação do pedagogo às vésperas da promulgação da LDB, um quadro de insuficiência, ainda, nos estudos quanto à especificidade da Pedagogia. Mas o movimento nacional estava convicto, já em 1994, de ter, por meio dos debates, estudos e experiências em torno das reformulações curriculares, encontrado “a base da identidade do curso de pedagogia: a docência” (BRZEZINSKI, 1996, p. 210).

Entretanto, é importante perceber que a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) vai exigir a construção de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, como parte de uma política maior que atende a um quadro de reformas educacionais em toda a América Latina, propostas na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien/Tailândia, 1990), e que tem como essência uma política de favorecimento da “privatização do ensino”.

Os efeitos deste processo no ensino superior brasileiro serão percebidos com maior evidência a partir da segunda metade dos anos de 1990, quando haverá uma expansão acelerada do Ensino Superior por meio das instituições privadas. Tal como analisam Catani, Oliveira e Michelotto (2010, p. 278):

[...] educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, que conservam o status quo, ao aumento do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial globalizado. Torna-se clara, portanto, a conexão estabelecida entre educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico. Nessa visão, a educação e o conhecimento passam a ser problemas econômicos, pois se tornam elementos centrais desse novo padrão de desenvolvimento.

Desta forma, os mesmos autores também revelam que a produção do conhecimento sofre impactos significativos para servir à lógica imposta pelo mercado, sendo que, como exemplo, o “mestrado profissional surgiu e ganhou maior impulso como nova modalidade de pós-graduação” (p. 272).

Esses autores apontam, com base no censo da Educação Superior de 2009, que quase 90% da expansão do ensino superior no Brasil, no período de 2002 a 2008, corresponde às instituições de ensino superior (IES) privadas. E em relação às matrículas efetivadas, no mesmo período, 75% se deram no setor privado (CATANI, OLIVEIRA E MICHELOTTO, 2010, p. 269).

Portanto, é nesse contexto sócio-histórico que definimos o terceiro momento da história do curso de Pedagogia, tendo como marco a LDB 9394/96. Na sequência, buscaremos identificar os possíveis impactos decorrentes desse quadro na formação e atuação do pedagogo e, consequentemente, na constituição de sua identidade profissional.

A identidade profissional do pedagogo a partir da LDB 9394/96

Para empreendermos a discussão acerca da identidade do pedagogo faz-se necessário destacar que esta pesquisa está lidando com o conceito de identidade profissional, que, em primeira instância, leva em consideração a base material de produção da sociedade, ou seja, a perspectiva materialista da história, considerando-a como resultado de um processo histórico e social. Assim:

[...]. Na produção social de sua existência, os homens estabelecem determinadas relações, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado estágio evolutivo de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material determina o processo social, político e intelectual da vida em geral. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, senão, pelo contrário, é sua existência social que determina sua consciência (MARX, 1857, p. 66. Tradução nossa⁵).

⁵ [...]. En la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a un determinado estadio evolutivo de sus fuerzas productivas materiales. La totalidad de esas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se alza un edificio jurídico y político, y a la cual corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material determina el proceso social, político e intelectual de la vida en general. No es la conciencia de los hombres lo que determina su ser, sino, por el contrario, es su existencia social lo que determina su conciencia (MARX, 1857, p. 66).

No entanto, não é nossa intenção tratar da complexidade do conceito de identidade, que envolve as interações dos indivíduos com a sociedade e os processos subjetivos, pois nosso objetivo aqui é situar na história do curso de Pedagogia uma identidade social e não individual, mais especificamente de uma categoria de trabalhadores, os profissionais da educação.

Neste sentido, quando nos remetermos à discussão de identidade profissional do pedagogo, levaremos em consideração, acima de tudo, as relações entre a formação inicial e os campos de atuação (cargos/funções) disponíveis em determinado contexto histórico, pois compreendemos, assim como Severino (1996, p. 11) que: “o pedagogo, enquanto profissional, precisa se entender com um ser histórico-social que só existe realmente mediante a sua prática” e não apenas por sua subjetividade.

Sobretudo, reafirmamos que a identidade discutida e analisada na trajetória histórica do curso de Pedagogia, não se trata de qualquer identidade, mas de uma *identidade profissional*. Identidade que se constitui por meio de ações intencionais apreendidas desde a formação inicial (neste caso, no curso Pedagogia), mas que não se limita a esta, pois a atuação em determinado campo de atuação agrega marcas importantes na constituição dessa identidade profissional, bem como a formação continuada em serviço ou outras modalidades de ensino. Neste sentido, centramos a discussão a partir do caráter profissional da identidade do pedagogo, conforme explicita Carvalho (1996b):

[...] o tema é o da “identidade profissional do pedagogo” e não qualquer outro tipo de identidade. Essa particularização aponta para um grupo social diferenciado: aqueles cuja preocupação com a educação ou mesmo com o ensino, não é algo circunstancial ou eventual, mas **profissional**. Esta distinção é importante, dado que todo mundo, sem exceção, pode educar ou ensinar alguém e efetivamente o faz ao longo de sua vida. Não há pessoa que nunca ensine outra num determinado momento de sua existência. Mas, somente o pedagogo e o professor escolhem essa ação como profissão. Ou seja, a escola – na qualidade de *local institucional* de **profissionais da educação** – estabelece entre esta e nós algo diferente em relação a todo o resto da população; a educação para nós não é uma atividade eventual ou assistemática que acontece por acaso. Ela é o campo por excelência do nosso interesse, atuação e trabalho (p. 18. Grifos do autor).

Assim, retomando o cenário de expansão do ensino superior no país, que enfatizou a ampliação das IES privadas, buscamos compreender o caráter das políticas implementadas a partir da LDB 9394/96. No que se refere à formação inicial de professores, especificamente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, teremos a obrigatoriedade da

formação desses professores por meio do ensino superior, o que levará à extinção da formação em nível médio (curso Normal) na maioria dos estados brasileiros.

A princípio, a LDB 9394/96 define que a formação de professores para a educação básica deveria ser realizada no ensino superior, mas ainda mantinha, no Art. 62, a possibilidade de se contar, “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. Por outro lado, no Art. 64, definia que 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”.

Desta forma, abria-se espaço para os cursos de Pedagogia se encarregarem apenas da formação dos profissionais da educação não docentes, os denominados especialistas da educação, o que vinha na contramão dos debates do movimento nacional de educadores que tiveram início na década de 1980. Contudo, em 1999, regulamenta-se, por meio do Decreto nº 3276/99 (BRASIL, 1999c) que a formação para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á *exclusivamente* em cursos Normais Superiores, sendo o texto novamente modificado, em 2000, por outro Decreto nº 3554/2000 (BRASIL, 2000), que definiu que a formação desses professores se daria *preferencialmente*, em cursos Normais Superiores.

A defesa do Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do Parecer CNE Nº 970/99 (BRASIL, 1999b) - confirmando o Parecer CNE Nº 115/99 (BRASIL, 1999a) - é de que a criação do curso Normal Superior deveria se encarregar da formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, enquanto o curso de Pedagogia, apenas da formação de pesquisadores e especialistas da Educação, estipulando um prazo de, no máximo, quatro anos para que as Faculdades de Educação deixassem de oferecer essas habilitações no curso de Pedagogia:

Julgamos que, conforme o estabelecido no Parecer CES 115/99, a criação de cursos específicos para a formação de professores para as SIEF e EI, com projeto pedagógico próprio, que contemple o equilíbrio entre as matérias pedagógicas e aquelas destinadas a oferecer aos futuros docentes o domínio necessário das áreas de conhecimento que integram as Diretrizes e Parâmetros Curriculares para esses níveis de ensino, consiste em opção correta. Por esta razão, julgamos que não devem mais ser autorizadas as habilitações para magistério nas SIEF e EI nos cursos de Pedagogia, mas tão somente Cursos Normais Superiores (BRASIL, 1999b, p. 2).

Neste mesmo Parecer já há manifestações contrárias a essa divisão, por meio de declaração de voto, na qual é defendida a autonomia das universidades frente ao espírito de flexibilidade da LDB, e afirma-se que o cumprimento das diretrizes curriculares daria conta de resolver essas divergências.

Compreendemos que a criação do curso Normal Superior, conforme defendido pelo CNE, poderia interferir diretamente na identidade profissional do pedagogo, pois o curso de Pedagogia deixaria de formar para a docência, elemento que, até então, havia marcado historicamente a formação e atuação do pedagogo.

Concomitantemente à tentativa de construção de diretrizes para o curso de Pedagogia, é criado o curso Normal Superior, que passa a ser ministrado nos Institutos Superiores de Educação e nas faculdades isoladas, para formação de professores de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, atendendo à exigência da formação docente em nível superior. No entanto, essas tentativas não ganharam força suficiente para se colocar como modelo consensual de formação docente, uma vez que foram amplamente criticadas, em especial pela ANFOPE, que as concebia como estratégias de desvalorização e desqualificação da formação do professor, e reivindicava então que a formação fosse garantida no curso de Pedagogia.

Logo, principalmente a partir de 1999, um quadro de grande disputa em torno da concepção de formação e atuação do pedagogo se abriu novamente, no qual os questionamentos acerca da identidade deste profissional se intensificaram frente à defesa de uma “base comum nacional” para os cursos de formação de professores.

Vale ressaltar aqui que, em meio a esse processo de discussão em torno da elaboração de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, a disputa central quanto à identidade profissional do pedagogo continuava sendo em torno da formação por meio da licenciatura e do bacharelado, ou seja, do pedagogo/professor e do pedagogo/especialista da educação.

Foram essas determinações legais, a partir da LDB, que concretamente impulsionaram uma longa e intensa discussão em torno da reorganização do curso de Pedagogia, que culminaram no Parecer CNE/CP nº. 3/2006 (BRASIL, 2006a) e na Resolução CNE/CP nº1/2006 (BRASIL, 2006b), que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (DCNP). Em linhas gerais, as DCNP acabam definindo o curso de Pedagogia como uma licenciatura, extinguindo as habilitações e passando a constituir uma formação supostamente mais ampla, conforme explicita o Art. 2º:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Apesar da possibilidade inegável de valorização dos professores de toda a educação básica, por meio da formação no ensino superior, buscando inclusive corrigir uma dicotomia entre a formação de professores dos anos iniciais e finais da educação básica, observamos que as necessidades do capital financeiro prevaleceram. Afirma-se isso, tendo em conta o que apontam Gatti, Barretto e André (2011), com base nos dados do censo da Educação Superior de 2009, a partir da constatação de que a maioria das matrículas dos cursos de formação de professores se dá nas instituições privadas, sendo 68% delas nos cursos de Pedagogia e 53%, nas demais licenciaturas.

Outros dados alarmantes em relação às políticas de formação docente no Brasil, segundo dados apresentados pelas autoras, revelam a diminuição de matrículas nas licenciaturas presenciais e o aumento nos cursos à distância, sobretudo nas IES privadas. Estas, detêm 78% das matrículas em cursos de formação de professores à distância. Dentre os cursos oferecidos na modalidade de Ensino à Distância (EaD), 70% são cursos de Pedagogia, 57% do Normal Superior, 61% de licenciatura em Matemática, 55% em Letras, e 49% em História. Gatti, Barretto e André (2011) ainda indicam que 58% dos formandos de Pedagogia e 45% dos formandos em curso Normal Superior, em 2009, fizeram seus cursos na modalidade à distância (p. 107-110).

A EaD, como principal formato de expansão da formação de professores no Brasil, nos últimos anos, vem sendo amplamente discutida, e um dos alertas a esse respeito é o de que, se:

essa expansão é capitaneada, sobretudo, por instituições privadas, deve-se questionar se interesses meramente mercadológicos estão postos acima dos objetivos educacionais declarados pelos órgãos oficiais, portanto, dos direitos educacionais da população brasileira (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 107).

Além disso, deve-se atentar também para a sua crescente oferta inclusive em regiões em que há fácil acesso presencial às IES, como é o caso da região Sudeste.

A partir dos elementos centrais que destacamos da história do curso de Pedagogia no Brasil, após a promulgação da LDB 9394/96, observamos que alguns interesses se

entrelaçaram para definir esse suposto terceiro modelo de formação do pedagogo. Dentre eles, destacamos: 1) os interesses do capital, num contexto político e econômico de favorecimento do setor privado, por meio da mercantilização do ensino, conforme indicado anteriormente; 2) o processo de democratização do acesso à educação, em especial ao ensino fundamental, que demandou a formação de um maior número de docentes; 3) a luta histórica pela valorização dos educadores desde a sua formação, que, como vimos na trajetória do curso de Pedagogia, sempre precisou lidar com a ênfase na formação dos técnicos ou especialistas da Educação, em detrimento da formação docente.

Todavia, algumas das considerações possíveis acerca dos impactos das reformas das últimas décadas, no ensino superior, no que se refere às políticas de formação docente, estão relacionadas ao processo de mercantilização do ensino por meio da precarização do trabalho do professor e da privatização do ensino, com objetivos de abertura de novas fontes de valorização de capitais. Ao se transferir a formação de professores em nível médio para o ensino superior, houve um favorecimento do capital financeiro, que passa a explorar esse mercado por meio das IES privadas, a partir da criação de uma necessidade de adequação da formação dos professores. Esta valorização do capital passa a ser ainda mais explorada com a regulamentação do EaD como modalidade de ensino.

Outro aspecto a ser analisado, em relação ao curso de Pedagogia, diz respeito à formação dos anteriormente denominados “especialistas”, que expressa o mesmo caráter. Essa formação, antes oferecida por meio de habilitações que foram extintas do curso de Pedagogia, passa a ser oferecida na modalidade de especializações nos cursos de pós-graduação (*Lato sensu*), ou, mestrados profissionais, quase que exclusivamente realizados nas IES privadas; vale destacar que, quando são oferecidos nas IES públicas, esses cursos, em sua maioria, não são gratuitos.

Acreditamos que os elementos evidenciados na trajetória histórica do curso de Pedagogia nos revelam, primeiramente, uma disputa constante pela identidade profissional do pedagogo, que envolve a docência, a gestão educacional, a pesquisa e, nesse último período, se expande para a atuação em contextos não escolares. E, em segundo lugar, que as DCNP potencialmente poderiam encerrar esse quadro de disputas, por meio da suposta ampliação da formação, que passa a abarcar, por meio da “base docente”, todas as possibilidades de atuação, antes divididas por meio das habilitações no curso.

Portanto, essa trajetória histórica nos traz elementos importantes para compreender as disputas em torno do curso, que servirão de base para a análise dos documentos curriculares.

2.1.2 As DCNP: Debates em torno da formulação do documento

As reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990, em especial após a LDB nº 9394/96, que determina a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação e a formação docente em nível superior, direcionam a luta dos profissionais da educação na construção de diretrizes para os cursos de licenciatura. Desde então, todos os cursos de graduação começam a ter suas diretrizes definidas, com exceção do curso de Pedagogia, que, após algumas tentativas realizadas junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), só em maio de 2006 teve homologada uma Resolução pelo CNE/MEC.

Concomitante à tentativa de construção de diretrizes para o curso de Pedagogia, a LDBEN 9394/96 orienta a criação do Curso Normal Superior, que passa a ser ministrado nos Institutos Superiores de Educação (ISE) e nas faculdades isoladas para formação de professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a fim de atender à exigência da formação docente em nível superior.

Contudo, o insucesso da tentativa do CNE de reduzir o curso de Pedagogia à formação de especialistas e de transformar o Curso Normal Superior em espaço exclusivo de formação de professores para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, fez com que a proposta para o documento das Diretrizes, criado pela Comissão de Especialistas de Pedagogia e encaminhado à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) em maio de 1999, desencadeasse, segundo Aguiar (2006), amplo processo de discussão, em nível nacional. Foram ouvidas as coordenações de curso e as entidades - ANFOPE, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e os Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ExNEPe). Mas, mesmo diante de grande pressão desses seguimentos, o MEC resistia a encaminhá-lo ao CNE, na tentativa de construir diretrizes para o Curso Normal Superior. Diante das pressões e resistências, o documento foi encaminhado ao CNE, onde permaneceu quase oito anos “aguardando a definição e regulamentação de outros pontos ainda polêmicos com relação à formação, como o próprio Curso Normal Superior, que até o momento não possuía suas próprias diretrizes” (AGUIAR, 2006, p. 825).

Após a aprovação das Diretrizes para Formação de Professores, em 2002, o CNE compõe uma Comissão Bicameral para definir as Diretrizes para o curso de Pedagogia e, em 2005, é divulgado o Projeto de Minuta, numa nova tentativa de definição das Diretrizes para os cursos

de Pedagogia. A partir de então, o debate se intensifica ainda mais, se estendendo por todo país, com diferentes perspectivas contrárias a uma redução do curso, desta vez à licenciatura:

Art. 2º - O curso de Pedagogia destina-se precipuamente à formação de docentes para educação básica, habilitando para: a- Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil; b- Licenciatura em Pedagogia – Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2005a)

Desta forma, o ano de 2005 foi marcado por grande disputa entre as forças intelectuais da área, acompanhada da divulgação de diversos pareceres pelo CNE, que aos poucos foi incorporando as reivindicações e pressões feitas pelas diversas entidades. Entretanto, as discussões realizadas nos encontros e fóruns nacionais neste período denunciavam outro problema, que era a participação restrita e privilegiada de alguns grupos ligados ao CNE/MEC na construção das DCNP. Neste palco, dentre os grupos menos favorecidos no que diz respeito à consideração de suas propostas na constituição do documento das diretrizes estavam o Movimento Estudantil de Pedagogia (MEPe), organizado por entidades representativas, tais como a ExNEPe e as executivas estaduais e distrital, praticamente excluídas do processo, bem como os assinantes do Manifesto dos Educadores Brasileiros.

O MEPe encampou uma luta intensa em 2005 contra os pareceres do CNE/MEC, bem como pela defesa da participação de todos os envolvidos neste processo; à princípio, afirmavam que as discussões em torno do curso de Pedagogia deveriam se voltar para as universidades, possibilitando que professores, estudantes e demais profissionais da Educação participassem efetivamente desta construção.

Durante o 7º Fórum Nacional de Entidades de Pedagogia (FONEPe), realizado na Universidade de Brasília (UNB), em novembro de 2005, as entidades estudantis presentes aprovam em seu plano de lutas, um documento sobre a concepção de pedagogo. Ao final do fórum, em ato de manifestação em frente ao MEC, uma comissão de estudantes é recebida por secretários e, finalmente, pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, que se compromete a não homologar a proposta de DCNP já aprovada pelo CNE sem antes se reunir novamente com a ExNEPe para analisar as reivindicações dos estudantes na constituição do documento, conforme acordado em documento (Anexo A).

De acordo com a ExNEPe o documento assinado pelo Ministro foi descumprido de maneira desrespeitosa, com a homologação das DCNP em maio de 2006, sem ao menos possibilitar que os estudantes apresentassem suas propostas. Após a homologação das DCNP o MEPe reunindo a Executiva Nacional, executivas estaduais e distrital, os Diretórios

Acadêmicos (DA's) e Centros Acadêmicos (CA's) que representam o curso de Pedagogia nas diversas IES públicas e privadas de todo o país, aprovam, durante o XXVI Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia (ENEPe), realizado na Universidade Federal do Amapá, em junho de 2006, a luta pela Revogação das DCNP. O movimento pela revogação era uma exigência não apenas pela democratização do processo de discussão junto aos estudantes, mas se baseava na defesa de uma concepção de “pedagogo unitário”, reivindicada com base nos princípios da escola unitária de Gramsci e na ideia de indissociabilidade entre a docência, a pesquisa e a gestão, que vinha sendo construída nos encontros estudantis, conforme proposta de diretrizes apresentada pelo MEPe em versão preliminar, em abril de 2006 (ExNEPe, 2006).

O movimento pela revogação resistiu por um período curto, perdendo força com o processo de implementação das DCNP nas instituições em todo o país, bem como por outros fatores que marcaram o processo. Dentre eles, vale destacar a repressão sofrida pelos estudantes, que resultou em prisões e processos por participação na manifestação pela revogação das DCNP, em 22 de maio de 2006 - após encontro de Pedagogia em Goiânia - quando objetivavam uma reunião com o Ministro.

Já o Manifesto dos Educadores Brasileiros (Anexo B), expressa a posição de pelo menos 150 educadores, liderado por educadores renomados, como José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, dentre outros, também constituiu posição contrária ao Parecer e Resolução homologados pelo CNE/MEC. Este grupo, como já firmado em momento anterior a aprovação das DCNP, compreendia o curso de Pedagogia como campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência e, somente por isso, como um curso. (MANIFESTO, 2005, p. 1). Por esse motivo, vê o curso como bacharelado, no qual deve ser garantida a pesquisa:

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 (MANIFESTO, 2005, p. 2).

Neste sentido, durante o III Fórum Nacional de Pedagogia (FONAPE), realizado em Águas de Lindóia-SP, em novembro de 2006, foi aprovada a Carta de Lindóia, documento que dentre outras propostas, sugeria:

A criação do curso de graduação em Pedagogia – Bacharelado – para propiciar aprofundamento de estudos teóricos em Pedagogia e oferecer formação pedagógica aos licenciados que desejarem assumir funções não docentes no sistema de ensino, nas escolas e em espaços não-escolares, mantendo-se as diretrizes para o curso de graduação em Pedagogia - Licenciatura, em que a docência figura como base da identidade profissional desse pedagogo (CARTA DE LINDÓIA, 2006, p. 4)

Essas defesas levam Libâneo (2006), dentre outros assinantes do Manifesto dos Educadores Brasileiros, a recusar inteiramente os termos da Resolução do CNE, por conceber a Pedagogia como um curso inicial de professores para exercer funções do magistério (Artigos 2º e 4º) e, conseqüentemente, o pedagogo como aquele profissional que irá exercer a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O autor entende que, por razões lógico-conceituais, o curso de Pedagogia pode incluir, mas não reduzir-se a um curso de Formação de professores:

Afirmar que a sustentação teórica da formação do Pedagogo é a docência resulta em empobrecimento do campo científico e profissional da Pedagogia, ao passo que de forma imprecisa conceitualmente entende que quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da Educação, ligadas à escola ou extra-escolares, são atividades docentes (LIBÂNEO, 2006, p. 5).

Em síntese, os autores acima citados, dentre outros, signatários do Manifesto, defendem a Pedagogia como campo científico da Educação, que deve ter em sua formação a licenciatura e o bacharelado, dando ênfase ao bacharelado, por acreditar que este é quem melhor oferece a formação científica, bem como a possibilidade de uma atuação mais ampla.

A Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais (FENERSE), formada por entidades representativas como associações e Sindicatos da Supervisão Escolar, defendia a formação dos profissionais de educação nos termos do Art. 64 da LDB 9394/96, ou seja, nesta perspectiva, os denominados especialistas do ensino deveriam ser formados na graduação em Pedagogia (FENERSE, 2006, p. 1). Criticando a redução do curso à formação do professor, entendem que essa formação ficaria desconfigurada, sem identidade profissional, com sobrecarga de funções e sem o devido reconhecimento. Para a FENERSE o Curso de Pedagogia seria espaço de formação docente e do especialista, com carga horária de 3.200 horas, em quatro anos. A área de atuação é a mesma defendida pela ANFOPE, com exceção da Gestão, pois neste caso permanece o especialista e a divisão hierárquica do trabalho dentro dos estabelecimentos de ensino.

Outras entidades e grupos de intelectuais da educação se manifestaram, tendo grande parte se posicionado de forma contrária ao Parecer e à Resolução homologados pelo CNE/MEC. Como principais defensores das DCNP junto a ANFOPE, estavam a ANPEd, a ANPAE, o CEDES e o FORUMDIR, que assim manifestaram seu posicionamento favorável:

A homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, expressa nos Pareceres CNE/CP N° 5/2005 e 3/2006 e na Resolução CNE/CP n° 1/2006, representa um avanço histórico no campo da formação dos profissionais da educação, em especial, na formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais para o Ensino Fundamental e na formação de profissionais para as funções de planejamento, administração, supervisão, inspeção e orientação educacional (ANPEd, 2006, p. 1).

Vale lembrar que este posicionamento, assumido em dezembro de 2006, foi fruto de ampla discussão realizada durante o XIII Encontro Nacional da ANFOPE, em setembro de 2006, cujo tema foi “As Diretrizes Curriculares de Pedagogia – Perspectivas para a formação dos profissionais da educação”.

Todavia, é importante destacar que em São Paulo, em contrapartida, um grupo de intelectuais que compunha o Fórum Paulista de Pedagogia (FORPED) também se posiciona de maneira crítica em relação às DCNP, por acreditar que as mesmas desconsideram o campo epistemológico da Pedagogia. Durante o VIII Congresso Paulista sobre Formação de Educadores, em setembro de 2005, o FORPED se coloca contra os pareceres apresentados pelo CNE/MEC, pela concepção do Pedagogo como:

[...] profissional que atua no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão de conhecimento em diversas áreas da Educação, dentro e fora da escola. Registramos em vários documentos, que o curso de Pedagogia não deve ser organizado a partir das leis do mercado de trabalho, mas oferecer uma base teórica sólida que permita ao Pedagogo ocupar os postos de trabalho que exijam a ação de um educador. É o curso de Pedagogia que produz o espírito do educador, certamente por seus conteúdos que ao explicitar a natureza da ação desse profissional orienta a constituição de uma consciência pedagógica, isto é, do educador. Com isso queremos reafirmar a presença de conteúdos teórico-práticos para a constituição deste estado de consciência tal como ocorre em todas as demais áreas de conhecimento da graduação. (FORPED, 2005, p. 79)

Para o CNE, segundo Evangelista (2005), o pedagogo é um licenciado apto a atuar tanto na docência quanto nas funções de administração do sistema escolar, ou seja, apto a realizar o trabalho pedagógico em sentido amplo. Conquanto sua formação seja para a docência - dado

que se formará numa licenciatura -, o pedagogo não é apenas docente, razão pela qual é também designado, pelo CNE, de “educador”. Seu espaço de atuação abrange instituições escolares e não escolares, bem como a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico. 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.

Em linhas gerais, foi neste contexto que se deu a formulação bem como se iniciou o processo de implementação das DCNP pelo CNE/MEC, refletindo as disputas históricas em torno da identidade do pedagogo e do curso de Pedagogia. A partir daí um novo processo de discussão se iniciou nas IES, a partir da “aceitação” das DCNP e, então, da necessidade de se efetivar as adequações no currículo do curso de Pedagogia, de acordo com as exigências das DCNP. As disputas em torno da identidade do curso de Pedagogia não se encerraram no processo de formulação das diretrizes, mas se mantiveram vivas em todo o processo de implementação das mesmas.

Portanto, como podemos verificar as disputas não terminam com a homologação do Parecer e da Resolução do CNE, mas se intensificam ainda mais, aspecto que pode, num primeiro momento, ser entendido como um fator positivo, ao passo que remete os profissionais da educação à luta por uma formação de qualidade nos cursos de Pedagogia. No entanto, identifica-se a reprodução da lógica das reformas educacionais, de privilegiar uma minoria que se coloca em função do sistema político e econômico, em detrimento de uma educação pública, gratuita, estabelecida como um direito. E é justamente partindo desta concepção privilegiada pelo CNE/MEC, que buscamos evidenciar que identidade(s) profissional(is) do pedagogo tem(têm) se constituído ao longo da história do curso de Pedagogia no Brasil.

Pontos de maior divergência em relação às DCNP

Sobretudo, é importante, após discutir o contexto em que as DCNP foram construídas pelo CNE/MEC, evidenciar os principais pontos de conflito levantados em torno do Parecer CNE/CP nº. 5/2005 e 3/2006 e da Resolução CNE/CP n.º 1/ 2006, junto aos pesquisadores e entidades da área, levando em consideração, acima de tudo a concepção de Pedagogo, de docência, e as modalidades de formação:

⇒ **Art. 2º** - traz um dos principais pontos de discordância entre os profissionais da educação, no que se refere ao *conceito de docência* e de *Pedagogia* estabelecido nas DCNP. Neste sentido, Libâneo (2006) aponta para uma insuficiência no que se refere à falta de conceituação clara de Pedagogia:

O texto estabelece a que se destina o curso, as modalidades de formação, as competências do egresso, mas não explicita a natureza e o objeto do campo do conhecimento pedagógico. Sem definir previamente o que é a Pedagogia, introduz no art. 2º a conceituação de docência nos seguintes termos: *Compreende-se docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído (sic) em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da Pedagogia*” (LIBÂNEO, 2006, p. 222. Grifo do autor)

Neste sentido, a grande crítica de Libâneo é à insustentabilidade dessas definições, ou seja, o texto “define o termo principal pelo secundário, a docência, um conceito subordinado à Pedagogia, é identificado com a Pedagogia”, gerando outras imprecisões ao longo de todo o documento, como por exemplo, que todas as atividades profissionais realizadas no campo da Educação, ligadas à escola ou extraescolares, são atividades docentes.

Em contrapartida, a ANFOPE, em acordo com a proposta do FORUMDIR, reconhece que a base docente, da maneira como está posta no documento de diretrizes, representa um avanço histórico na luta dos educadores no Brasil:

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte (1983): considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos (ANFOPE, 2005, p. 7).

⇒ **Art. 4º** – este artigo gera ainda maior inquietação, pois, por exemplo, Libâneo (2006) reitera a insuficiência conceitual expressa no Art. 2º, uma vez que o parágrafo único assim define a atividade docente:

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

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

O conceito de docência nas DCNP passa a ser bastante questionado, por ser entendido por muitos pesquisadores com uma função alargada, já que não se restringe ao processo de ensino e aprendizagem, mas também às funções de gestão. Neste sentido, a crítica é direcionada para a sobrecarga de funções atribuídas ao profissional pedagogo, o que, segundo o FORPED (2005), favorece os interesses mercantilistas da sociedade contemporânea.

A ampliação demasiada da concepção de “ação docente”, ao abranger também a organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contexto escolares e não-escolares, segundo Kuenzer e Rodrigues (2006), gera descaracterização:

A gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas. Em decorrência desta imprecisão conceitual, o perfil e as competências são de tal modo abrangentes que lembram as de um novo salvador da pátria, para cuja formação o currículo proposto é insuficiente, principalmente ao se considerar que as competências elencadas, além de muito ampliadas, dizem respeito predominantemente a dimensões práticas da ação educativa, evidenciando-se o caráter instrumental da formação (KUENZER e RODRIGUES, 2006, p. 191).

O MEPe faz crítica a este artigo por entender que a Pedagogia é tratada pelo MEC, na Resolução, não como “uma área do conhecimento científico, mas como um apanhado de métodos de ensinar, reduzindo a Pedagogia à formação de professores através de uma formação rasa e desqualificada” (ExNEPe, 2005). O que é proposto é a redução da Pedagogia à docência, de forma que a Resolução “sugere” a ampliação do conceito de docência, como se nela estivessem contempladas a pesquisa e a gestão. Porém, não se deixa claro como se dará a pesquisa no decorrer do curso e nem sequer se esta é obrigatória. Além de não explicar como se dará, na prática, a relação entre docência, pesquisa e gestão durante o curso.

⇒ **Art. 7º** - Este artigo, que dispõe sobre a carga horária do curso, também é amplamente questionado, principalmente pelos estudantes. O MEPe questiona a imprecisão com que as horas são distribuídas nas diferentes atividades, dando margem para que a carga horária do curso, de 3200 horas, possa ser parcialmente não presencial, além de não possibilitar uma sólida formação, visto que, com a retirada das habilitações, as DCNP teoricamente ampliam as possibilidades de atuação, mas não ampliam o tempo de formação, abrindo ainda a possibilidade de redução do tempo do curso e destinando quase toda a carga horária do curso à constituição de aulas teóricas sobre as práticas docentes. Estas imprecisões ficam evidentes nos pontos grifados:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I- 2.800 horas dedicadas atividades formativas como assistências a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, **atividades práticas de diferente natureza**, participação em grupos cooperativos de estudos;

II- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado **prioritariamente** em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, **contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da Instituição**;

III- 100 horas de horas teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006 b. Grifos nossos).

⇒ **Art. 11º** - Artigo que mantém o curso Normal Superior, bem como abre a possibilidade para que ele se transforme em Pedagogia, é entendido pelo MEPe e pelo Movimento dos Educadores Brasileiros como prova maior do reducionismo da Resolução do CNE, pois só possibilitaria que o Curso Normal Superior se transforme em Pedagogia porque, na verdade, antes, o curso de Pedagogia é reduzido pela Resolução à formação de professores para educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental:

[...] a Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. Após quinze anos de discussões e polêmicas, a Resolução não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no formato da formação de educadores necessários para a escola de hoje, não ajuda na elevação da qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível

científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental (LIBÂNEO, 2006 p. 224).

Por fim, outro ponto, que foi um dos mais amplamente questionados pelos profissionais da Educação em relação à Resolução do CNE/MEC, e que permeia seus diversos artigos, diz respeito à discussão entre a licenciatura e o bacharelado, sobre a qual, segundo Libâneo (2006), a Resolução apresenta um fechamento nas perspectivas de formação, ao restringir a formação do Pedagogo na licenciatura, uma vez que:

[...] exclui a Pedagogia enquanto campo científico em relação às demais ciências sociais, não favorece a inserção dos processos e práticas de formação na realidade do mundo contemporâneo, empobrece o campo de referência da investigação pedagógica, deixando de promover a grande guinada que favoreceria um sistema de formação profissional voltado para uma visão ao mesmo tempo mais global e mais diversificada do mundo, da cultura, dos problemas humanos (LIBÂNEO, 2006, p. 218-219).

Portanto, a partir da discussão do documento de diretrizes e de seu processo de formulação pelo CNE/MEC é possível verificar que a identidade do pedagogo, bem como do próprio curso de Pedagogia no Brasil não encontraram definições precisas, o que pode acarretar na fragilidade tanto da formação quanto da atuação profissional do pedagogo, temática na qual esta pesquisa se insere.

2.1.3 A Formação inicial - Concepções sobre a Formação e o Trabalho docente

Tendo como objeto de pesquisa o currículo do curso de Pedagogia, se faz necessário contextualizar o campo em que incidiremos especificamente, que é o da formação inicial para o desempenho da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como nas demais áreas de atuação docente dentro e fora da escola. Esta formação, no Brasil, atualmente, se dá quase que exclusivamente, no curso de graduação em Pedagogia. Neste sentido, pretendemos trazer para a discussão dados da situação atual da formação inicial docente no país, bem como pensar nas concepções que configuram o trabalho docente e consequentemente que formação vem sendo fomentada para atender às exigências para a atuação docente frente aos novos desafios da “democratização” do ensino. Para isso, buscaremos dialogar com as contribuições de Tardif (2000); Lopes e Pereira (2004); Duarte (2005); Saviani (2005); Nóvoa (2008); Gatti, Barretto e André (2011) e Pereira (2011, 2013)⁶.

⁶ Os textos de Pereira (2011 e 2013) encontram-se publicados apenas em Inglês, conforme pode ser observado nas referências bibliográficas. No entanto, foram disponibilizadas pela autora versões em português, na ocasião

Neste sentido, a bibliografia analisada nos remete a várias indagações acerca do trabalho docente e sobre como vêm sendo reconfiguradas a formação inicial e continuada nos últimos anos, em função principalmente da implementação de uma série de reformas educacionais que incidem nos currículos dos cursos de formação docente, na dimensão de novos tempos e espaços de formação para além das universidades, nas modalidades de cursos presenciais e à distância, chegando à expansão das políticas de formação e de novas estruturas de avaliação desses cursos.

Para Gatti, Barreto e André (2011), as normas de regulação do currículo têm implicações direta na formação e no trabalho docente, de forma que:

as políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o(a) professor(a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela. Não só o que se entende como o que deve ser ensinado e aprendido na educação infantil e no ensino fundamental e médio confere, em princípio, feição própria aos cursos que habilitam os docentes ao exercício da profissão, como as políticas de formação continuada se ocupam basicamente da implementação do currículo nessas etapas da escolarização (p. 35)

Neste sentido, a primeira indagação que acreditamos ser importante ressaltar é o papel das reformas educacionais na implementação de mudanças na escola a partir da formação dos professores. Como evidencia Pereira (2011) “as políticas de educação tendem a colocar a formação de professores ao serviço da implementação das reformas, produzindo normativos que regulam as práticas educativas” (p. 35). Esta tem sido uma tendência geral, de instrumentalização da formação docente com fins de regulação da escola e do trabalho docente.

Esta tendência tem se manifestado sobre os currículos, por meio de modelos tecnicistas, exigindo que a atividade docente assume a função de resolver problemas práticos e imediatos, que não chegam a interferir nas relações sociais no interior da escola, pelo contrário, têm serviço para a manutenção de uma estrutura discriminatória e individualista.

As reformas curriculares dos cursos de formação de professores no Brasil têm cumprido esta tendência. Assumem, segundo contribuições de Ricardo (2012) o papel de adequar a formação às mudanças sociais, ligadas ao trabalho, atribuindo um sentido prático aos saberes escolares na perspectiva de desenvolvimento de competências. O que significa,

em que ministrou a disciplina *Questões aprofundadas sobre o trabalho docente* aos pós-graduandos na FEUSP, em 2015.

em linhas gerais que a formação de professores tem se voltado a uma formação instrumental, privilegiando acima de tudo as possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Outra evidência demonstrada por Pereira (2013), coerente com essa tendência das reformas educacionais, é que as iniciativas de formação continuada de professores têm se distanciado cada vez mais dos interesses coletivos e dos problemas reais da escola, ao passo que vão se moldando aos interesses das instituições financiadoras, que seguem a lógica do mercado, respondendo às exigências legais de formação atreladas à evolução na carreira e aos interesses corporativistas dentro das instituições.

Outra preocupação em relação à formação docente, diz respeito ao papel que a formação continuada tem assumido, no sentido muitas vezes de suprir as lacunas da formação inicial. Neste processo o que deveria servir de complementação à formação inicial acaba se constituindo numa política permanente, em detrimento de maiores investimentos na formação inicial, tal como nos apontam Gatti, Barretto e André (2011):

Esses processos têm sido desenvolvidos, em grande parte, para suprir lacunas básicas da formação inicial oferecida nas licenciaturas [...] com base em estudos sobre os currículos implementados para a formação de docentes para a educação básica, que decorrem da maneira como as políticas de institucionalização dessa formação são acionadas. Essas lacunas mostram que as políticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, precisariam ser repensadas (p. 89)

É neste contexto que se inserem as discussões sobre o trabalho e a formação docente, com vistas à construção de uma escola mais justa, concebida como um espaço, que, embora inevitavelmente acabe por reproduzir desigualdades sociais próprias do sistema capitalista, não seja ela própria produtora de fenômenos e fatores de exclusão e de discriminação sociocultural – ainda que não esqueçamos que as desigualdades escolares são produzidas nas instituições escolares e reforçam muitas vezes as desigualdades sociais mais amplas, ou mesmo são utilizadas para as justificar.

Partindo deste cenário, as contribuições de Nóvoa (2008) nos remetem à reflexão sobre a relação dos professores com a necessidade de um “novo” espaço público de educação, defendido sobre a perspectiva de maior abertura da escola para superar os obstáculos corporativos, estatais e burocráticos. Assim, a concretização de uma educação como espaço público precisa passar por um processo de renovação que objetiva acima de tudo a reconciliação da escola com a sociedade, por meio da presença social da comunidade na escola, da autonomia e da recomposição dos conhecimentos, o que implicaria no

reordenamento da profissão docente e consequentemente da sua formação: “A concepção de escola como espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas e com uma forte presença das comunidades locais, obriga os docentes a redefinir o sentido social do seu trabalho”. (NÓVOA, 2008, p. 228)

No entanto, a possibilidade de maior abertura da escola, como forma de apropriação dos conhecimentos pela sociedade, necessitaria de uma concepção de docência para além do trabalho pedagógico, mas que incorporasse um carácter político, ético e de sensibilidade humana.

Essa concepção de docência também remete a uma concepção de formação na qual coincidam espaço-formação e espaço-trabalho, com base no conceito de formação centrada na escola, como explicita Pereira (2013, p. 484). A autora caracteriza o “profissional reflexivo” e “professor investigador” e afirma que, sem esta perspectiva, as políticas e práticas de formação tendem a secundarizar a autonomia da profissão docente e reforçar a intervenção de entidades externas à escola e distantes do trabalho dos professores.

É importante perceber a relação direta entre as concepções de formação e de trabalho docente. Neste sentido, a profissionalidade docente só terá condições de ressaltar a necessidade de maior abertura da escola e de exposição de seu trabalho quando, antes de tudo, o professor ocupar a centralidade de seu processo formativo, ou seja, atuar na definição de projetos por meio da construção partilhada (PEREIRA, 2013).

Nessa mesma direção, Lopes e Pereira (2004) propõem um caminho a ser traçado na relação entre a formação e o trabalho docente, representado pelos escritos de trabalho, caracterizados num processo de investigação-ação. Os escritos de trabalho ou registros de prática, como são mais conhecidos no Brasil, cumprem um papel fundamental na formação docente por tornar seu trabalho objeto de pensamento, possibilitando uma ação reflexiva sobre o trabalho concreto do professor diante das situações vivenciadas na escola. A reflexão sobre a ação torna-se um elemento de mudança da profissionalidade docente, por possibilitar, através da clarificação e organização dos saberes, o desenvolvimento da autoavaliação e de uma postura investigativa.

Tardif (2000), nessa mesma perspectiva, de necessidade de uma abordagem tanto teórica como prática da formação inicial docente, em diálogo com a realidade escolar, aponta para o que chama de saberes profissionais e sua relação com os conhecimentos universitários, compreendidos a partir de um objetivo maior, de garantir uma profissionalização docente a partir de uma epistemologia da prática profissional.

O que Tardif (2000) vai defender como epistemologia da prática profissional é “o estudo do conjunto dos saberes mobilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 10). O que para ele não corresponde diretamente a uma tradução dos conhecimentos obtidos na formação universitária, mas “na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho” (p. 12). Mas, sobretudo, o autor defende que “a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação dos professores” (p. 12). Esses saberes profissionais, para Tardif, são temporais, plurais e heterogêneos, ou seja, provêm de diversas fontes e se modificam de acordo com as relações estabelecidas na experiência e em determinada situação de trabalho, mas possuem certa unidade que precisa ser investigada e problematizada na formação docente.

Não é nossa intenção nos estendermos na discussão sobre as particularidades dos saberes profissionais ou das concepções sobre o trabalho docente, apontados pelos pesquisadores referidos, mas buscarmos elementos para ampliarmos a compreensão sobre as relações entre os saberes fomentados na formação inicial (universitária) e suas contribuições para a atuação profissional. Isso porque acreditamos que seja importante considerar, na relação entre o trabalho docente e sua formação inicial, a constituição da profissionalização docente, assim como nos apontam Gatti, Barreto e André (2011):

Caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida. Profissionalidade vista como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional. (p.93)

A principal contribuição desta discussão para a presente pesquisa é a percepção de que a formação inicial e a atuação profissional se mantêm afastadas, em função, principalmente, do currículo dos cursos de formação terem sido utilizados como parte de um processo fomentado pelas políticas educacionais para controlar o trabalho docente, o que tem se traduzido num investimento cada vez maior nas políticas de formação continuada em serviço em detrimento da formação inicial, como demonstram Gatti, Barreto e André (2011). A articulação desses saberes na formação inicial poderia contribuir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em contextos educacionais diversos, isso é claro, sem desconsiderar os condicionantes estruturais do meio social.

No entanto, é importante também apontar os elementos contraditórios, na prática, dessa perspectiva de formação defendida pelos pesquisadores acima citados, uma vez que compreendemos que as relações entre a teoria e a prática se estabelecem de forma dialética, ou seja, que no processo de institucionalização em nível acadêmico dos saberes profissionais docentes, num contexto onde prevalecem os interesses do capital, há um risco real de legitimação de uma política de sustentação do que é possível nas condições materiais existentes. Desta forma, essas contribuições são tomadas aqui também com o intuito de percebermos a problemática da relação teoria e prática na formação inicial, uma vez que os conhecimentos pedagógicos ainda são, em grande parte, trabalhados sob a lógica de uma escola e de um aluno idealizado, ou seja, muitas vezes não se considera as condições concretas da escola.

Neste sentido, Saviani (2005) nos demonstra que duas tendências pedagógicas contemporâneas são preponderantes, ambas colocando a teoria e a prática como pólos opostos, uma tendência tradicional centrada na teoria e outra que se apresenta como uma tendência renovada centrada na prática. Para o autor, a teoria e a prática são aspectos inseparáveis no processo de aquisição do conhecimento:

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. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria (SAVIANI, 2005, p. 262).

O autor afirma ainda que o momento histórico que vivenciamos ainda é fortemente marcado pela tendência renovadora, que se constitui por meio de uma ênfase na prática, “que configuram o método de aprendizagem mediante o qual ele, aluno, constrói os próprios conhecimentos” (SAVIANI, 2005, p. 259). Essa tendência, tem influenciado diretamente a formação inicial para a docência, principalmente a partir da apropriação dos estudos da Psicologia do desenvolvimento na Educação, que têm como principal referência os estudos de Jean Piaget, como nos afirma Duarte (2005, p. 207-209). O autor tece uma crítica severa às pedagogias do “aprender a aprender” (o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia de projetos), ao afirmar que o resultado dessas

pedagogias, na prática, aqui no Brasil, consistiu na rejeição de tudo que é clássico na educação escolar e ao próprio ato de ensinar, por meio da seguinte concepção pedagógica:

Ocorre que o lema “aprender a aprender” sintetiza uma concepção pedagógica que vai muito além da defesa do caráter ativo do aluno ou da formação da autonomia intelectual [...] há quatro princípios valorativos contidos no lema “aprender a aprender”. O primeiro desses princípios é o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas. O segundo é o de que a tarefa da educação escolar não é a de transmissão do conhecimento socialmente existente, mas a de levar o aluno a adquirir um método de aquisição (ou construção) de conhecimentos. O terceiro princípio é o de que toda atividade educativa deve atender aos e ser dirigida pelos interesses e necessidades dos alunos. O quarto princípio é o de que a educação escolar deve levar o aluno a “aprender a aprender”, pois somente assim esse aluno estará em condições de se adaptar constantemente as exigências da sociedade contemporânea, a qual seria uma sociedade marcada por um intenso ritmo das mudanças (DUARTE, 2005, p. 215).

Portanto, todas essas contribuições são de fundamental importância para, antes de tudo, nos situar no contexto em que se insere a formação inicial docente no Brasil, a fim de buscarmos não apenas enumerar as mudanças que se deram no curso de Pedagogia, mas compreender, em certa medida, que bases teóricas dão sustentação a essas mudanças.

2.1.4 Currículo e formação de identidade

A presente pesquisa está organizada tendo como base a análise do currículo do curso de Pedagogia, segundo as prescrições constantes em documentos produzidos na esfera federal – tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) –, e em documentos produzidos por uma Universidade – os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) para o curso de Pedagogia –, em versões produzidas em dois momentos, um anterior e outro posterior à promulgação das DCNP. Nestas dimensões que estamos analisando, é importante destacar que o currículo organizado nos documentos curriculares da Universidade representa uma primeira seleção realizada a partir do que estabelece o currículo prescrito e regulamentado nas DCNP.

Além do currículo prescrito e dos elementos ligados ao currículo organizado pela Universidade, buscamos agregar, por meio de questionário e entrevista, as perspectivas dos estudantes (egressos e concluintes) do curso de Pedagogia acerca do que vivenciaram na sua formação inicial. Não tivemos como objetivo desvendar o currículo real, ou seja, o resultado das prescrições quando transformadas no trabalho pedagógico realizado no contexto educacional em que se desenvolve, pois para isso precisaríamos percorrer outras dimensões

do currículo, mas fundamentalmente obter mais elementos sobre as intenções formativas assumidas para o curso de Pedagogia, em âmbito nacional e num caso específico.

Sobretudo, é importante compreender que o debate em torno do currículo e suas implicações no ensino não se dá de forma consensual ao longo da história desse campo. Várias concepções expressaram preocupações diferenciadas em torno do tema, principalmente a partir da década de 1970, com as teorias críticas do currículo, tal como afirma Silva (2002). Vale destacar algumas dessas concepções, que poderão embasar as nossas análises.

Apple, citado por Silva (2002), concebe o currículo em termos estruturais e relacionais como um elemento organizado por meio de mecanismos de seleção de conhecimentos que não são neutros, ou seja, que expressam o “resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (p. 46). Neste sentido, a principal preocupação desse e de outros autores naquele momento, final da década de 1970, gira em torno da razão pela qual certos conhecimentos são considerados legítimos e mais relevantes para a formação em detrimento de outros. Enfim, quais interesses fazem como que determinados conhecimentos sejam considerados mais relevantes do que outros e quais as relações de poder que sustentam essas escolhas?

Essas são sem dúvidas preocupações que ainda nos mobilizam quando buscamos analisar mudanças curriculares como as que nos levaram à pesquisa em questão, na qual buscamos verificar a reestruturação do curso de Pedagogia através das disciplinas que foram mantidas e das que formam extintas, dos saberes que são enfatizados na formação, dentre outros aspectos, que podem nos levar a compreender melhor que bases materiais dão sustentação a essa reestruturação e que embates estiveram presentes nesse processo.

Outra vertente mais recente no campo de estudos em destaque parte das teorias pós-críticas de currículo. Trata-se do multiculturalismo, que surge, segundo Silva (2002, p. 85-89), como um instrumento de luta política para o reconhecimento e representação da diversidade cultural frente às culturas dominantes. O impacto desses estudos sobre o campo do currículo teve diferentes consequências: por um lado, houve a defesa de um currículo centrado na tolerância, no respeito e na convivência harmônica entre as culturas; por outro, vertentes mais críticas defendem que a diferença, mais do que ser tolerada, deve ser colocada em discussão permanente, de modo a explicitar os processos que resultam na produção de desigualdades sociais e educacionais.

Para Silva (2002) a perspectiva multiculturalista representa uma continuidade da tradição crítica de currículo, fundamentalmente por aprofundar o debate em torno da principal questão

do campo, que se refere ao que conta como conhecimento relevante para compor o currículo. O autor afirma ainda que:

A tradição crítica inicial chamou nossa atenção para as determinações de classe do currículo. O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente (p. 90).

Gatti, Barretto e André (2011), vão demonstrar a influência dessa concepção na Educação e mais especificamente nas políticas de currículo:

A atenção às diferenças ganha centralidade na pauta da educação, e as desigualdades de origem socioeconômica passam a ser ombreadas com outras, como as de gênero, étnico-raciais, de idade, orientação sexual, das pessoas deficientes. As próprias desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos passam também, por sua vez, a requerer políticas de currículo que não mascarem, sob o véu da igualdade de oportunidades, a falta de condições de acesso aos bens sociais e culturais. Daí, resultam programas voltados às características específicas dos estudantes pertencentes a grupos de risco, dos jovens e dos adultos que não tiveram oportunidade de estudar na idade própria, das populações do campo, dos encarcerados (p. 38).

As contribuições de Silva (2002) ao traçar um panorama dos estudos sobre currículo a partir de diferentes perspectivas políticas e ideológicas nos possibilita compreender os inúmeros significados atribuídos ao currículo e sua fundamental importância nas relações que se estabelecem em torno das escolhas do que comporá o conhecimento a ser disponibilizado na formação dos pedagogos:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2002, p. 150. Grifo do autor).

É, neste sentido, que o currículo ganha uma dimensão central quando buscamos compreender os processos que envolvem a formação e a atuação dos profissionais da educação, particularmente no que se refere a sua identidade profissional, tomando-os como

produtores e não como meros reprodutores de escolhas curriculares, assumindo, portanto, o currículo em sua dimensão processual.

Assim, diante da compreensão da diversidade de concepções acerca do currículo, é importante destacar que a presente pesquisa trabalhará com a concepção de currículo como processo e como elemento formador de identidade, tendo como base as contribuições de Gimeno Sacristán (1998; 2000), Silva (2002), Goodson (2010) e Sampaio e Galian (2013). É necessário, também, reconhecer de antemão a limitação da pesquisa diante dessa concepção processual do currículo, uma vez que incidiremos apenas sobre duas de suas dimensões, o currículo prescrito e o organizado, o que não nos permite discutir o currículo real.

Como já mencionamos acima, compreendemos o currículo a partir de uma dimensão processual, em que tanto o âmbito da formulação quanto o da realização do currículo são condicionados por fatores de ordens diversas (econômicas, sociais, políticas e culturais). Coerentemente com essa ideia, Gimeno Sacristán (1998) enfatiza as transformações que se dão nesse processo marcado por interações:

o currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo. Somente no marco de todas essas interações podemos chegar a captar seu valor real, daí que é imprescindível um *enfoque processual* para entender a dinâmica que dá significado e valores específicos a um currículo concreto [...] (p. 129. Grifo do autor).

Para esse autor (p. 130-131) é a relação entre os âmbitos ou contextos que molda o currículo real, expresso em atividades diversas na prática de ensino em contextos diversos.

Gimeno Sacristán (1998, p. 135-136) indica, ainda, que o que se chama de currículo, geralmente, limita-se a sua representação no plano das intenções ou ao que se dá nos processos de ensino e de aprendizagem, construindo uma visão parcial da realidade. Nenhuma das perspectivas isoladamente favorece a compreensão sobre o currículo real. É a concepção de currículo como um processo social que nos remete à valorização da inter-relação entre as intenções e a prática, elemento que consideramos de extrema importância, pois poderia desempenhar um papel essencial na constituição da identidade do professor em formação, por meio da influência recíproca entre o currículo, no plano das intenções, e a prática pedagógica desenvolvida pelos profissionais da educação, de modo a favorecer a atuação do professor como um “mediador decisivo” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 194-201). Temos clareza de que a atuação de um mediador decisivo se constitui em tarefa bastante complexa, principalmente porque as condições de trabalho e ensino condicionam na maioria das vezes os

profissionais da educação a aceitar as intervenções como um meio facilitador, em função, por exemplo, do pouco tempo para a elaboração coletiva, das salas superlotadas, dentre outros fatores dificultadores.

Sobretudo, para Gimeno Sacristán (2000) é necessário reconhecer que o currículo, em meio aos processos de interação entre as diversas dimensões que o constituem, molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos. O que quer dizer, que o currículo também é prática, na qual todos os que participam são sujeitos nesse processo, sendo o professor um elemento de primeira ordem na sua concretização.

Ter clareza dessa dimensão processual do currículo permite demonstrar também a importância de uma participação ativa dos que estão diretamente ligados aos processos educativos, seja no âmbito da escola ou em espaços educativos não escolares, conforme caracterizado por Sampaio e Galian (2013, p. 172-174), que, enfatizam o caráter prático do currículo, em que num contexto de gestão democrática reconheça os limites da escola, buscando atuar em parceria com outras instancias.

No âmbito da produção do currículo prescrito, ou seja, no contexto de formulação, temos evidenciado uma tendência geral de maior centralização do Estado, que assume um papel regulador, como já explicitado por meio das contribuições de Gimeno Sacristán (2000). Nesse processo de formulação do currículo fica evidente, em alguns momentos mais do que em outros, a carência do espaço para o debate democrático. Os profissionais da educação têm ficado à margem dos debates, ou, quando se colocam no processo, geralmente por meio de mecanismos de resistência ou de recusa frente à algumas mudanças, esse processo pode se estender por longo período em função das divergências.

Na apresentação de um livro de Goodson (2010, p. 10), Tomaz Tadeu da Silva atenta para um elemento fundamental demonstrado na história do currículo, que consiste na influência recíproca entre as diferenças sociais e a produção de diferentes currículos, afirmando que:

O currículo deve ser visto não apenas como expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade.

Nessa perspectiva, Goodson (2010) caracteriza o currículo escrito – os documentos curriculares – como um mecanismo que legitima determinado modelo de escolarização, mas que está sujeito a mudanças, por isso é definido como um currículo pré-ativo:

[...] é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização, à medida que essa mesma retórica fosse promovida através de padrões para alocação de recursos, atribuições de status e classificação profissional. Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (GOODSON, 2010, p. 21)

A partir dessa perspectiva, é possível reconhecer a importância do currículo escrito, ou prescrito, como parte fundamental na criação do currículo real, resultado de um processo social longo, marcado por uma série de conflitos:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos e intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidade de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (GOODSON, 2010, p. 8).

No entanto, no âmbito da realização do currículo, o caráter processual ganha maior concretude, o que exigiria analisar de forma mais criteriosa o curso da objetivação e da concretização dos significados do currículo dentro de um processo complexo, no qual sofre múltiplas transformações, pois como afirmam Sampaio e Galian (2013, p. 206), “não há correspondência total entre o que é proposto para compor o currículo e o que se efetiva na prática”.

Mas, por que falar em currículo, quando se pretende discutir a formação inicial de um profissional, neste caso do pedagogo?

Partimos da discussão sobre currículo, pois acreditamos, assim como afirma Gimeno Sacristán (1998, p. 121), que os embates em torno do currículo da educação básica afetam diretamente a formação inicial dos docentes, sua identidade e certamente, o trabalho que desenvolverão nos âmbitos formais e não formais da educação. O que queremos apontar neste caso é que inclusive as prescrições curriculares para a educação básica interferem na formação dos profissionais da Educação, em especial sob uma conjuntura de reformas educacionais como as que vivenciamos desde os anos de 1990, que incidiram significativamente no currículo prescrito, assumido como um instrumento regulador da política educacional no país.

Assim, como caracteriza Gimeno Sacristán (2000, p. 107-108), “o sistema curricular é objeto de regulações econômicas, políticas e administrativas”, por isso, não pode ser entendido “a margem do contexto no qual se configura e tampouco independente das condições em que se desenvolve”, ou seja, o currículo, aqui, é compreendido como um objeto histórico e social:

A regulação dos sistemas curriculares por parte do sistema político e administrativo é uma consequência da própria estrutura do sistema educativo e da função social que cumpre. Pensar em outra possibilidade suporia se situar em outro sistema educativo e em outra sociedade.

Os currículos recaem em validações que, dentro de uma sociedade na qual o conhecimento é componente essencial a qualquer setor produtivo e profissional, tem uma forte incidência no mercado de trabalho. A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 108).

Essa definição nos remete aos embates em torno da construção das DCNP, documento cuja elaboração levou cerca de dez anos. Nesse processo, interesses diversos – desde os interesses do capital financeiro, por meio da necessidade de alinhamento da política educacional nos países da América Latina às exigências do mercado globalizado, como demonstram Sampaio e Galian (2013, p. 180), até os interesses particulares de cada segmento envolvido neste processo (estudantes, educadores e representantes do governo no Ministério da Educação) – se enfrentaram. É neste contexto de disputas e embates entre diferentes grupos sociais que o currículo precisa ser compreendido, entre a necessidade de regulação do Estado e o movimento de resistência por parte de outros segmentos que compõem esse processo.

Portanto, a principal justificativa para a relevância que atribuímos nesta pesquisa às disputas em torno do currículo é justamente porque, mesmo em meio a uma crise sempre afirmada do sistema educacional, ainda se reconhece a existência de expectativas da população sobre a escola, tal como demonstram Sampaio e Galian (2013, p. 170), não sob uma perspectiva ingênua de atribuir a ela a responsabilidade de acabar com as desigualdades sociais, mas no sentido do potencial dessa instituição para, disponibilizar o instrumental necessário para a compreensão da prática social na qual estamos inseridos, de modo a permitir o reconhecimento das formas pelas quais se constroem e se justificam as desigualdades sociais.

É nesta perspectiva que chamamos a atenção para o currículo da formação inicial dos pedagogos, pois compreendemos que sua organização pode subsidiar a melhoria da educação escolar, não de forma isolada, pois a qualidade da educação depende acima de tudo de

condições estruturais, mas principalmente no sentido de possibilitar uma formação que potencialmente possa contribuir para a transformação desse sistema que produz e mantém as desigualdades sociais.

2.2 Metodologia

A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza os seguintes procedimentos: análise documental, questionários e entrevistas. As fontes são os documentos federais que definem as bases para o funcionamento do curso de Pedagogia – Pareceres CNE/CP nº 9/2001 e nº 27/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena; o Parecer CNE/CP nº. 3/2006 e Resolução CNE/CP nº 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia –, os documentos curriculares de um curso de Pedagogia, bem como as declarações de pedagogos formados nos períodos anterior e posterior à promulgação das DCNP, obtidas por meio dos questionários e entrevistas semiestruturadas com alguns dos participantes dos mesmos grupos que responderam o questionário, a fim de aprofundar o levantamento.

A Universidade que escolhemos para a realização da coleta de dados é uma IES privada, de caráter confessional, instalada na cidade de São Paulo, com autorização legal de funcionamento como Universidade que data de 1952.

O curso de Pedagogia é ofertado desde 1972, a princípio apenas com a Habilitação em Administração Escolar, tendo sido agregadas, em 1979, a Habilitação em Magistério de Deficientes Mentais e Orientação Educacional e, em 2000, a Habilitação para o Magistério na Educação Infantil e Magistério para 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Atualmente, após aproximadamente 45 anos de oferta do curso de Pedagogia, de acordo com seu Projeto Pedagógico Curricular (PPC) de 2014, forma profissionais para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e para Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico, em espaços escolares e não-escolares, em cumprimento às DCNP, em um curso presencial com duração de sete semestres.

É importante destacar que a escolha por realizar o levantamento de dados em uma universidade privada do estado de São Paulo se deu por algumas razões específicas. Nossa primeira preocupação, foi com a representatividade, já que trabalharemos com apenas uma IES, ou seja, uma amostra muito pequena da realidade dos cursos de Pedagogia. Por isso, entendemos que a universidade privada é a que melhor poderia representar a situação dos cursos de Pedagogia no Brasil, uma vez que, nos últimos anos, os cursos de licenciatura têm

crescido majoritariamente neste setor. Comprovamos este dado a partir da análise do senso do ensino superior de 2009, realizado por Gatti, Barretto e André (2011, p. 102), que demonstram que o número de matrículas dos cursos de licenciaturas é bem maior nas instituições privadas, sendo que 68% das matrículas no curso de Pedagogia correspondem às IES privadas.

No entanto, temos clareza de que esta IES não é a que melhor representa a estrutura da maioria das IES privadas que oferecem o curso de Pedagogia na cidade de São Paulo, pois, além de uma tradição sólida, tem uma estrutura qualitativamente muito superior à maioria das IES, ou seja, o curso de Pedagogia desta instituição, sem dúvida nenhuma, não corresponde ao perfil da grande maioria dos cursos que se expandiram nos últimos anos. Por isso, a escolha desta instituição num primeiro momento, se deu por dois elementos combinados: por ser uma instituição privada, embora de caráter confessional, mas que em certa medida não está totalmente livre das pressões mercadológicas na Educação, e por outro lado, por sua tradição e reconhecimento pelo desenvolvimento de uma formação de qualidade, o que pode ser considerado a expressão de um processo de resistência diante do movimento de reestruturação dos cursos de Pedagogia no país; outra razão é a maior facilidade de acesso para a coleta de informações, em função da proximidade do pesquisador em relação a essa Universidade.

Neste sentido, retomando a construção dos instrumentos de pesquisa, a partir da pergunta - *quais mudanças podem ser identificadas no curso de Pedagogia e na concepção dos pedagogos sobre as contribuições da formação inicial para sua atuação, a partir das medidas que reestruturaram o curso a partir de 2006?* -, e das hipóteses construídas, elaboramos questões específicas que poderiam nos indicar quais informações seriam necessárias para responder à questão principal da pesquisa.

Para a abordagem das DCNP (2006), pensamos em três questões específicas:

- Como as DCNP concebem o profissional pedagogo?
- Qual concepção de docência implícita nas DCNP?
- Como as DCNP orientam a organização do curso de Pedagogia em relação aos aspectos ligados à formação do professor (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) e à formação para atuação em outros âmbitos educacionais (pesquisa e gestão escolar)?

Para lidar com os documentos curriculares traçamos como questão específica de investigação:

- Que diferenças podem ser verificadas quanto à natureza e à organização do curso de Pedagogia quando se comparam os currículos concebidos em período anterior e posterior as DCNP?

A partir dessas questões elencamos as informações necessárias a serem buscadas nesses documentos. Tendo em vista que nosso objetivo foi realizar uma análise comparativa dos períodos anterior e posterior as DCNP, realizamos a coleta de informações a partir de dois documentos curriculares do curso de Pedagogia, o primeiro correspondente ao período de 2003-2007 – a última matriz curricular dividida em Habilitações –, e o segundo, correspondente ao período atual (documento curricular em vigor).

Para elaboração dos questionários, foi central a questão:

- Qual a concepção que os egressos, formados em período anterior, e os concluintes, em etapa posterior às DCNP, expressam sobre as contribuições da formação inicial para sua atuação e como avaliam sua formação inicial em relação a essa concepção?

A construção dos questionários demandou um estudo criterioso, a começar pela especificação de possíveis campos de atuação do pedagogo. Para esse levantamento recorremos ao próprio documento das DCNP. Organizamos um primeiro esboço do questionário e, ainda durante a elaboração, resolvemos iniciar a testagem desse instrumento com pedagogos que já atuam em diferentes campos; este grupo era formado por pedagogos que atuam na EaD no Ensino Superior, na coordenação pedagógica, na docência na educação infantil, na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão escolar e na elaboração de instrumentos de avaliação.

Foi muito positiva essa primeira testagem do questionário, pois nos possibilitou enriquecer principalmente as questões relacionadas às especificidades dos campos de atuação e aos conhecimentos necessários e imprescindíveis para uma atuação qualificada do pedagogo nesses diferentes campos e, principalmente, o que os sujeitos indicam que deveria ser comum na formação. Dentre as indicações para inclusão no questionário, foram apontadas: a questão da diversidade e pluralidade cultural, as questões relacionadas à EaD, à educação especial, à educação de jovens e adulto, além de várias outras sugestões quanto à disposição e aos enunciados das questões, para garantir melhor compreensão pelos participantes.

Após, essa primeira etapa de construção do questionário, vimos que ele se adequava ao grupo de egressos (pedagogos já formados), mas que, para o segundo grupo, de concluintes, precisaríamos fazer algumas adequações, principalmente porque alguns poderiam ainda não atuar na área da educação. Neste sentido, a principal adaptação feita foi a ideia de trabalhar com expectativas de atuação com esses sujeitos.

A entrevista foi organizada a partir das lacunas encontradas no questionário, principalmente nas questões abertas, que não foram respondidas ou o foram de forma muito breve. Assim, a ideia foi buscar nas entrevistas as justificativas das escolhas quanto aos saberes que julgavam necessários e imprescindíveis na formação dos pedagogos e suas concepções sobre o papel dos estágios na formação inicial.

Partindo da questão central, nos deparamos com o desafio de definir, a partir da investigação científica, uma metodologia que possibilitasse traçar um caminho eficaz para a obtenção de respostas às questões levantadas neste estudo:

os fenômenos sociais, em geral, e os educativos, em particular, [...], manifestam duas características que os diferenciam claramente dos fenômenos naturais:

- O caráter radicalmente inacabado dos mesmos, sua dimensão criativa, autotransformadora, aberta à mudança intencional.
 - A dimensão semiótica de tais fenômenos. A relação em parte indeterminada e, portanto, polissêmica entre o significativo observável e o significado latente de todo fenômeno social ou educativo.
- Requer-se, portanto, um modelo metodológico de investigação que observe as peculiaridades dos fenômenos que são objeto de estudo. A natureza dos problemas estudados deve determinar as características das proposições, dos processos, das técnicas e instrumentos metodológicos utilizados e não o contrário (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 99-100).

Neste sentido, concordando com a definição de Severino (2007, p. 100) de “que a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real”, que planejamos a utilização de procedimentos metodológicos a partir do estabelecimento de relações entre o que já tínhamos levantado em pesquisas anteriores e em estudos teóricos sobre a problemática da formação do pedagogo, os documentos oficiais e a percepção dos egressos e concluintes do curso de Pedagogia quanto as contribuições de sua formação inicial.

A escolha da abordagem qualitativa se deu por entendermos que é a mais adequada para este estudo, porque a análise interpretativa é fundamental para chegarmos a uma melhor compreensão do objeto de estudo a partir do estabelecimento de relações entre os dados obtidos. Acreditamos, em acordo com Sandín Esteban (2010, p. 127):

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada a compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, a transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

No entanto, vale destacar que, apesar de estar legitimada a estrutura interpretativa da pesquisa qualitativa, Sandín Esteban (2010, p. 193) alerta que os pesquisadores do campo educacional devem atentar para as limitações desta abordagem, em função da “impossibilidade de captar diretamente a realidade”, o que coloca em crise a própria confiabilidade da pesquisa qualitativa. Diante desta problemática, acreditamos ser de fundamental importância na pesquisa qualitativa buscar o rigor necessário na coleta dos dados além de garantir maior objetividade nas análises, a fim de buscar contribuir para o debate acerca da natureza do curso de Pedagogia e da qualidade da formação inicial dos pedagogos:

Se o problema que gera a pesquisa não pode ser respondido diretamente (caso contrário não teríamos um problema), isto significa que a realidade não pode ser apreendida diretamente, mas depende de um recorte que faça sentido. Este recorte é garantido pelo procedimento que seleciona as informações necessárias para uma leitura pelo pesquisador. Diferentes tendências farão recortes diferentes, mas não poderão prescindir de procedimentos de coleta de informações (LUNA, 2011, p. 19).

Desta forma, a metodologia adotada terá como procedimentos de coleta de informações a análise documental e a aplicação de questionários e entrevista com pedagogos formados nos períodos anterior e posterior à promulgação das DCNP.

No entanto, é importante ter claro, assim como nos alerta Luna (2011, p. 62), que cada procedimento de coleta de informações possui suas vantagens, mas é preciso conhecer bem suas limitações, a fim de buscar na medida do possível contorná-las ou, caso não seja possível, substituir o procedimento, conforme a sua adequação ao objeto de pesquisa.

Neste sentido, a escolha pela análise documental, tendo como fontes os documentos legais e os documentos curriculares do curso de Pedagogia, além de constituir em procedimento adequado à questão de pesquisa, apresenta a qualidade de lidar com fontes primárias (diretas), que conferem mais rigor à pesquisa científica.

A análise das fontes de pesquisa, das DCNP (documento oficial que norteia a partir de 2006 a organização dos cursos de Pedagogia no Brasil) bem como dos documentos curriculares do curso de Pedagogia (produzidos em período anterior e posterior às DCNP) de

uma Universidade do estado de São Paulo, terá importância fundamental para o resultado desta investigação, pois verificaremos no documento DCNP qual a concepção de docência implícita, como está orientada a organização do curso de Pedagogia em relação aos aspectos ligados à formação do professor (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) e à formação para atuação em outros âmbitos educacionais (pesquisa e gestão escolar), além de como está orientada a distribuição no curso das disciplinas de fundamentação teórica e de metodologia do ensino. Ainda no levantamento de informações das DCNP, também levaremos em consideração, caso existam, as imprecisões e/ou omissões quanto às orientações para a organização dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Quanto à verificação dos documentos curriculares dos dois períodos em questão, buscaremos identificar quais diferenças podem ser verificadas quanto à natureza e à organização do curso de Pedagogia, por meio da observação da carga horária geral do curso, da composição das disciplinas de fundamentação teórica e de metodologia de ensino, da distribuição das disciplinas que se propõem a contemplar a formação para os campos de atuação previstos para o pedagogo nas DCNP e como estão organizados os estágios obrigatórios no curso.

Em relação aos questionários e entrevista, aplicado com egressos e concluintes do curso de Pedagogia, também dos dois períodos que vêm sendo comparados, tendo como marco a implementação das DCNP, a partir de 2006. A escolha por estes procedimentos se justifica principalmente pela importância da relação entre os elementos objetivos e os aspectos subjetivos que permeiam as investigações científicas e que permitem uma maior aproximação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Desta forma, pretendemos, com o questionário e entrevista, levantar informações que tragam elementos para identificar as perspectivas desses dois grupos quanto as contribuições da formação inicial para a atuação profissional do pedagogo, dos saberes que acreditam ser necessários para uma atuação qualificada, se consideram que sua formação ofereceu os subsídios necessários para o desempenho das suas funções, como foi organizado os estágios supervisionados para garantir experiências da prática profissional. Estes questionamentos têm como intuito maior perceber se as mudanças na formação, em função da implementação das DCNP, acarretaram em mudanças na concepção dos pedagogos acerca das contribuições da formação inicial para sua atuação profissional.

A escolha pela utilização de questionários como procedimento de coleta de informações, tendo como fontes as declarações dos pedagogos, se justifica, ainda, por suas potencialidades, dentre elas a agilidade na coleta de informações, bem como a facilidade na tabulação e análise

dos dados obtidos. No caso específico dessa pesquisa, especialmente porque, com a maioria dos membros de um dos grupos de participante (egressos do curso de Pedagogia, formados em 2007), não tínhamos possibilidade de contato presencial.

Sobretudo, temos clareza das possíveis limitações desse procedimento, assim como nos orienta Luna (2011, p. 62):

[...] o pesquisador deve estar preparado para um retorno pequeno (20 a 30% - cf. Baptistella Filho, Mazzon e Guagliardi, 1980), uma impossibilidade de volta ao indivíduo que o respondeu para esclarecimento de respostas ambíguas, um número razoável de questões não respondidas, entre outras desvantagens. Para fugir desses e de outros problemas, pesquisadores optam, por exemplo, pela entrevista que, em grande parte dos casos, será aberta.

Por isso, diante da possível limitação desse instrumento, para preenchermos as possíveis lacunas do questionário, já prevíamos a necessidade de complementar a coleta de informações junto aos pedagogos (egressos e concluintes) por meio de entrevista semiestruturada.

A aplicação do questionário foi realizada de duas formas. Com o grupo de egressos, formados em 2007 (Grupo A), em função da dificuldade maior de contato presencial com os possíveis participantes - mencionada anteriormente -, o questionário foi enviado em formato digital, por meio do Google Drive, para um total de 30 pedagogos, dos quais 13 responderam. Para o grupo de concluintes (Grupo B) nos foi disponibilizado pela universidade um período entre aulas para a aplicação presencial, em uma turma de aproximadamente 30 estudantes, dos quais 19 responderam ao questionário (ver modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado, no Anexo C).

Vale, ainda, ressaltar que em ambos os grupos nos foram fornecidos os dados de contato por parte de alguns participantes que se dispuseram a participar de entrevistas, caso julgássemos necessário aprofundar algumas questões.

As entrevistas também foram realizadas de duas formas, por meio do Skype com os dois entrevistados do grupo A e com o Grupo B uma foi realizada por Skype e outras duas presencialmente, sendo os depoimentos gravados e depois transcritos. Isto totalizou cinco entrevistas com sujeitos dos dois grupos.

Todas as escolhas teórico-metodológicas da pesquisa partem de um princípio maior, conforme defende Severino (2007, p.126):

A ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou uma coleta de dados. Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a

teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos.

Portanto, a metodologia adotada neste trabalho não pretende consistir em uma justaposição de informações ou em uma mera descrição dos dados, mas sim num levantamento que nos leve à análise e reflexão sobre o processo histórico no qual a formação dos pedagogos no Brasil está inserida e conseqüentemente quais as contribuições da formação inicial para a atuação profissional dos pedagogos. No anexo D, consta a estrutura da pesquisa, com a definição das escolhas metodológicas e os instrumentos produzidos.

2.3 Resultados e análises

2.3.1 As determinações legais para organização do curso de Pedagogia

Pareceres CNE/CP nº 9/2001 e nº27/2001 e Resolução CNE/CP nº 1 de 2002

Embora a pesquisa em questão se configure como um estudo de caso sobre a aplicação das DCNP, com o objetivo central de identificar as mudanças quanto à natureza e à organização do curso de Pedagogia a partir das medidas que reestruturaram o curso em 2006, acreditamos ser necessário contextualizar o período diretamente anterior a aprovação das DCNP, a fim de compreendermos em que bases legais se assentava o curso de Pedagogia até então. Contudo, buscaremos analisar os documentos legais que respaldam o Projeto Pedagógico Curricular (PPC, 2003) do curso de Pedagogia da Universidade focalizada, que em período anterior à aprovação das DCNP, realizou uma primeira adequação curricular do curso, com base nos documentos legais explicitados abaixo:

Em consonância com o Parecer CNE/CP 9/2001, com o Parecer CNE/CP 27/2001, e com a Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, e de acordo, ainda, com o *Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia*, de 02 de fevereiro de 2001, a proposta de alteração da grade curricular do curso de Pedagogia [...] tem como base a docência dos primeiros níveis da Educação Básica e a gestão do trabalho pedagógico (PPC, 2003, p. 2).

De acordo com o PPC (2003), essa primeira adequação curricular foi uma exigência da Comissão do MEC, em visita para o reconhecimento da habilitação Magistério da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, quando foi recomendada a atualização do projeto “permitindo maior articulação entre as disciplinas e garantindo espaço para estudos independentes e disciplinas optativas” (p. 2). Na ocasião também foi estipulado um prazo de

dois anos para a adaptação dos cursos de formação de professores às normas estabelecidas pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Neste sentido, o curso de Pedagogia, assim como os demais cursos de licenciatura, precisou ser reorganizado de acordo com os documentos acima mencionados, em especial com a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.

Sobretudo, as adequações propostas por meio desta Resolução incidem especificamente sobre a formação para a atividade docente. Nela, são centrais as orientações no sentido de ampliar os conhecimentos relacionados ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, não devendo se restringir aos estágios, mas sim estar presente desde o início do curso e permear toda a formação, de forma que todas as disciplinas abordem sua dimensão prática e não apenas as disciplinas pedagógicas.

O Parecer que dá sustentação à Resolução reafirma essa necessidade, ao destacarem a carência do “saber fazer” na formação de professores e ao apontarem como solução, que os cursos de licenciatura conferissem relevo à docência como base da formação, rompendo definitivamente com os objetivos do bacharelado e do antigo modelo de formação, denominado “3+1”.

Vale ressaltar também, que tanto o Parecer como a Resolução, apontam como nuclear na orientação dos cursos a concepção de competências, justificada na necessidade de transformação dos conhecimentos em ação. A partir dessa concepção, sinalizam que são as competências que orientam a seleção de conteúdos e as estratégias didáticas.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 também destaca a necessidade de os cursos de formação de professores levarem em consideração a diversidade de contextos educacionais e suas especificidades, tais como a atuação na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial, na Educação Indígena, entre outras, garantindo na formação os conhecimentos da escolaridade básica, o que significa que o currículo de formação precisa estar afinado com as DCN para Educação Básica.

Já o Parecer CNE/CP nº 27/2001 trata apenas de alterar um ponto do Parecer anterior, no que diz respeito à organização dos estágios supervisionados, buscando flexibilizar o seu início no curso, de modo a não ser desenvolvido desde o primeiro ano, mas a partir do início da segunda metade do curso, de acordo com os objetivos do projeto pedagógico da instituição formadora.

Contudo, a Resolução coloca como um grande desafio a garantia de formação de todos os professores por meio do Ensino Superior, bem como a necessidade de se estabelecer nas redes de ensino um programa de formação continuada, com o objetivo de conquistar uma certificação de competências dos professores da Educação Básica.

Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia, de 02 de fevereiro de 2001

Este documento, embora anterior à aprovação dos Pareceres e da Resolução de fevereiro de 2002, que instituiu as DCN para a formação de professores, se apresenta em consonância com esses textos, buscando dar concretude às determinações legais que vinham sendo discutidas no âmbito de cada instituição formadora.

A principal orientação é de que o curso de Pedagogia se encarregue da formação para atuação no magistério dos anos iniciais da educação básica e na gestão do trabalho pedagógico (em âmbito escolar e não escolar).

Diante da centralidade da docência e da gestão na formação do pedagogo, “o **trabalho pedagógico** será o principal articulador dessa formação, sendo **a docência**, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a base da organização curricular e da identidade profissional” (Documento norteador, p. 1. Grifo nosso).

O documento também orienta a organização do curso quanto à carga horária e às dimensões da formação para compor o projeto acadêmico, definindo a obrigatoriedade do cumprimento de 3200 horas distribuídas em, no mínimo, quatro anos de formação, assentadas em um tripé de conhecimentos, que envolve a docência (conteúdos específicos do processo de ensino e aprendizagem), a organização e gestão do trabalho pedagógico e a produção do saber científico e tecnológico. É a partir desse tripé que se definem quatro dimensões da formação – Fundamentos da Educação, Formação Docente, Gestão do Trabalho Pedagógico e Diversificação da Formação do Pedagogo⁷.

Portanto, como podemos verificar, todas essas determinações legais anteriores às DCNP já impulsionavam uma reforma curricular dos cursos de licenciatura a fim de preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimentos sobre os objetos de ensino e suas dimensões pedagógicas. É justamente sobre o peso dessas orientações sobre o curso de Pedagogia que trata a presente pesquisa.

⁷ Por meio da criação dos Estudos Independentes, que em linhas gerais, representa o aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelos estudantes (monitorias, estágios, iniciação científica e outros).

As DCNP

As DCNP foram instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, em consonância com os Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006. Ela define o curso de Pedagogia como uma licenciatura, para a qual foram definidos “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país” (BRASIL, 2006b, Art.1º).

A partir de 2006, todos os cursos de Pedagogia precisaram se adequar às DCNP, tendo como primeira grande mudança, firmada no Art. 10, colocar em regime de extinção as habilitações existentes no curso, a partir do período letivo seguinte à publicação da Resolução. Ou seja, foi preciso dar um outro formato ao curso, de modo a abranger todos os conhecimentos antes divididos em cada uma das Habilitações, assumindo uma “formação única”. Isto significaria que todos os pedagogos em formação estariam sujeitos ao mesmo processo formativo – ao menos no nível das intenções formativas – e teriam, supostamente, ampliadas as suas possibilidades de atuação.

Contudo, a organização do curso de Pedagogia prevê a formação para a docência, bem como para a atuação em outros âmbitos educacionais (pesquisa, gestão escolar, entre outros), de acordo com a configuração explicitada no Parágrafo Único do Art. 3:

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006b).

Vale ressaltar, ainda, que essa organização prevê uma estrutura que divide o curso em três núcleos de estudo, conforme descrito no Art. 6 das DCNP: um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores.

Os três núcleos sugerem a intenção de combinar o estudo dos conhecimentos teóricos que sustentam a área educacional com os conhecimentos práticos voltados às áreas de atuação profissional (priorizado pelo projeto pedagógico de cada IES) e o enriquecimento curricular por meio da participação em seminários, projetos de iniciação científica, vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional, entre outras possibilidades.

A identidade profissional do pedagogo nas DCNP

Os Artigos 2 e 4 da Resolução localizam a identidade do curso em torno da ideia de uma formação inicial para o exercício da docência (nas modalidades específicas), bem como em outras áreas para as quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A partir da definição da identidade do curso fica claro que, por um lado, as DCNP assumem uma identidade profissional de forma bem precisa para o pedagogo – a de professor; por outro lado, deixam abertas outras inúmeras possibilidades, ao preverem a atuação em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006b).

Diante do quadro de disputas constantes pela identidade profissional do pedagogo, evidenciado ao longo de toda a trajetória histórica do curso de Pedagogia, principalmente entre a formação de professores (licenciatura) e de especialistas (bacharelado), trazer de forma bem definida a formação para a docência e não especificar que outros profissionais estão sendo referidos ao serem mencionadas as áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos, pode significar que a formação do professor é prioritária no curso, ou seja, que as DCNP concebem o profissional pedagogo, em primeira instância, como docente, e que as demais possibilidades possam ser facultativas às escolhas de cada IES – e de cada profissional formado, num processo de especialização desenvolvido posteriormente.

No entanto, o Art. 14 busca assegurar no curso a formação de profissionais da educação, conforme garantiam as Habilitações (Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica), com o objetivo de atender ao pressuposto de uma gestão democrática do ensino público. Porém, como podemos observar, esta formação também parece ser facultativa no curso de Pedagogia, já que pode ser realizada a critério da IES, por meio de cursos de pós-graduação (*lato sensu*):

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no Art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2006b).

Sobretudo, a ausência de especificações mais claras em relação à formação no curso dificulta a definição mais precisa de uma identidade profissional do pedagogo, parecendo ficar apenas a docência como elemento definidor da identidade desse profissional, nas DCNP. Neste sentido, é preciso buscar entender o conceito de docência compreendido neste documento legal, para buscar maiores evidências do que se concebe como identidade profissional do pedagogo nas DCNP.

O conceito de Docência apresentado nas DCNP

A primeira conceptualização de docência assumida no documento apresenta-se de forma mais geral no Art. 2, § 1º:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006b).

Esta definição, por seu caráter mais geral, ligado aos processos pedagógicos que envolvem a ação educativa, não está relacionada diretamente a uma função em específico, mas aos processos de aprendizagem, socialização e construção de conhecimento que podem se dar tanto em âmbito escolar como não escolar, em sala de aula ou em outros espaços educativos. Ou seja, são processos que podem ser conduzidos pelo professor ou por outros profissionais ligados ao ensino.

Sobretudo, é no Parágrafo Único do Art. 4 que encontramos uma definição mais ampla do conceito de docência:

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

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

Neste ponto fica claro que a ação docente é compreendida para além da atividade desenvolvido pelo professor em sala de aula, ou seja, não se restringe ao processo de ensino e aprendizagem, mas prevê a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, em contexto escolares e não-escolares.

Como vimos anteriormente, ao discutirmos o processo de formulação das DCNP, esse conceito ampliado de docência foi extremamente questionado por diversos pesquisadores da área, pois, se por um lado amplia o campo da docência, ao englobar todas as atividades profissionais realizadas no campo da Educação, ligadas à escola ou não, por outro lado subvaloriza outras atividades, tais como a gestão e a pesquisa, à docência.

Neste sentido, o conceito de docência empregado nas DCNP sugere ao pedagogo uma identidade profissional que se reveste de uma base docente, a ser prioritária na formação, mas se assenta em uma sobrecarga de funções no que se refere aos campos de atuação, o que reforça nosso entendimento de que este documento revelaria uma tendência de favorecimento aos interesses do capital, tais como a intensificação e precarização do trabalho.

2.3.2 Os documentos curriculares do curso de Pedagogia

O objetivo central na verificação dos documentos curriculares do curso de Pedagogia, correspondentes aos períodos anterior e posterior às DCNP, é identificar as possíveis mudanças quanto à natureza e organização curricular do curso, por meio de uma análise comparativa entre dois documentos curriculares de uma mesma Universidade. Este se configura como um dos elementos que caracteriza a pesquisa como um estudo de caso sobre a aplicação das DCNP.

O primeiro documento curricular, em vigência de 2003 a 2007, corresponde à formação dos egressos de 2007 (Grupo A), e o segundo, ainda em vigência, corresponde à formação dos egressos de 2015 (Grupo B).

Contudo, antes de realizar uma análise comparativa entre os documentos curriculares, apresentamos abaixo informações gerais levantadas em cada um dos documentos, a partir das questões específicas propostas para abordagem desses textos, que servirão de base para as análises posteriores.

Vale destacar, que faremos citações diretas e indiretas dos projetos pedagógicos curriculares em análise, mas em cumprimento aos procedimentos éticos da pesquisa

acadêmica, assumidos junto à Universidade, não faremos a identificação da instituição em nenhum dos textos que decorram da investigação.

Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia - PPC (2003)

Este documento teve vigência no período de 2003 a 2007, período de intenso debate em torno da construção de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, o que justifica uma forte influência das discussões em âmbito nacional nesta primeira reformulação do curso na Universidade em questão. Podemos observar que já há uma antecipação de algumas tendências colocadas para o curso de Pedagogia, que irão se confirmar posteriormente com a aprovação das DCNP, dentre elas o início do rompimento com as habilitações no curso a partir do fortalecimento da base docente.

Esta tendência se manifestava em função de normas já estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que orienta a organização dos cursos de formação de professores (licenciaturas). No entanto, apesar desta primeira reformulação do curso de Pedagogia, ocorrida após a promulgação da LDB 9394/96, evidenciar as tendências assinaladas acima, ela apresenta sinais de resistência, no sentido de manter o que se considerava como conquistas estabelecidas ao longo da existência do curso nesta IES.

Dentre as conquistas históricas do curso era central a formação de professores para o magistério de pessoas com necessidades educacionais especiais, com destaque àquelas até então denominadas como deficientes mentais, bem como a formação para as áreas ligadas à administração escolar.

Sobretudo, essa versão curricular, como poderemos observar adiante, já centrava-se na formação docente, embora não houvesse rompido completamente com o modelo de formação dividido em habilitações. Isso porque, a matriz curricular anterior oferecia seis habilitações – Orientação Educacional, Administração Escolar, Magistério da Educação Infantil, Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Magistério de pessoas portadoras de Deficiência Mental (DM) e, como segunda habilitação, cursada por todos, Magistério das disciplinas pedagógicas do curso Normal/Magistério – enquanto que nesta versão, além da implantação da base docente, manteve-se, em formato semelhante ao das habilitações, justamente as áreas tidas como conquistas históricas do curso, organizadas em torno de duas ênfases: Gestão Escolar e Magistério de pessoas portadoras de Deficiência Mental na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa composição é possível verificar, por meio das ementas das disciplinas no PPC, que de um total de 53 disciplinas gerais do curso, apenas 20 foram mantidas da matriz curricular

anterior, ou seja, 33 foram implantadas. E, dessas, a grande maioria (18) correspondem ao núcleo de Formação Docente, enquanto que das 20 mantidas, 12 correspondem ao núcleo de Fundamentos da Educação. Além dessas, é importante destacar que as quatro disciplinas de Gestão Educacional também foram todas implantadas nessa versão, voltadas fundamentalmente a atender os objetivos educacionais em âmbito não escolar.

Nesse sentido, essa primeira reforma, baseada especificamente nas diretrizes para a formação de professores (2002), apresentava a docência nos primeiros níveis da educação básica e a gestão do trabalho pedagógico como base da formação no curso de Pedagogia.

Contudo, em relação às questões voltadas à gestão do trabalho pedagógico, ganha corpo no currículo as especificidades do trabalho em espaços de educação formal e não formal, o que possibilitou a organização do curso em núcleos de conteúdos básicos - Fundamentos da Educação, Formação Docente e Gestão Educacional -, por meio de estudos do contexto histórico e sociocultural, do contexto da educação básica e do contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não escolares (PPC, 2003, p. 3).

Desta forma, os princípios e objetivos gerais que fundamentam a natureza do curso de Pedagogia, explícitos neste documento curricular, giram em torno:

de garantir que a formação inicial do pedagogo contenha **conteúdos específicos da docência e do processo de ensino-aprendizagem; organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais; produção de saber científico e tecnológico no campo educacional**, como recomenda o documento norteador⁸ (PPC, 2003, p. 3., grifo nosso).

A pesquisa é apresentada “como recurso para a ação pedagógica e como elemento que possibilita compreender o processo de construção do conhecimento” (PPC, 2003, p. 4).

Há a indicação de que os projetos de pesquisa poderiam ser iniciados por meio de núcleos de investigação contidos nos Estudos Independentes, que podiam ser realizados por meio de monitorias e estágios, programas de iniciação científica, estudos complementares, participação em eventos científicos, entre outros. Desta forma, os Estudos Independentes ganhavam destaque na interlocução entre a prática de ensino, a base teórica do curso e o preparo para a pesquisa, desde o primeiro semestre do curso, conforme mostra a tabela das linhas de pesquisa dos Estudos Independentes, contida no PPC, 2003, p. 5:

⁸ Documento norteador para comissões de Autorização e Reconhecimento de curso de Pedagogia, de 2 de fevereiro de 2001.

	Linhas de pesquisa	Supervisão sob a responsabilidade dos professores da(s) disciplina(s)
Estudos Independentes I a III	Educação Infantil e Ensino Fundamental: Educação Inclusiva / Educação de Pessoas Jovens e Adultas	Introdução aos Estudos da Educação Especial e Educação Inclusiva e Fundamentos de Educação Infantil I/ Educação de Pessoas Jovens e Adultas
Estudos Independentes IV	Creche/ Educação Infantil	Fundamentos de Educação Infantil II e Brinquedo, Jogo e Brincadeira: teorias clássicas e contemporâneas
Estudos Independentes V	Ensino Fundamental: Projetos Informatizados	Educação e Novas Tecnologias
Estudos Independentes VI	Gestão e Orientação Educacionais	Coordenação do trabalho pedagógico
Estudos Independentes VII	Educação em Espaços não-escolares	Educação em Espaços não-escolares
Estudos Independentes VIII	Educação Aberta, Continuada e à Distância	Educação Aberta, Continuada e a Distância

No que se refere à organização da carga horária geral do curso, a matriz curricular é composta por 15 disciplinas de Fundamentos da Educação (900 horas), entendidas como ciências-fonte, que garantem suporte epistemológico para a formação do pedagogo; 21 disciplinas de Formação Docente (1260 horas), principais articuladoras da teoria e prática, enquanto responsáveis pelos estágios supervisionados de ensino; quatro disciplinas de Gestão Educacional (240 horas); cinco disciplinas eletivas (300 horas), que caracterizam a habilitação *Magistério de pessoas portadoras de deficiência mental na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (DM)* ou a habilitação em *Gestão Escolar* (incorporando disciplinas das antigas habilitações de Administração Escolar e Orientação Educacional); além de três disciplinas instrumentais (180 horas), consideradas como suporte para o desenvolvimentos de todas as demais disciplinas do curso e do Trabalho de Graduação Interdisciplinar (TGI), correspondente ao trabalho de conclusão de curso, com a exigência de elaboração individual de uma monografia, acompanhada por um professor orientador escolhido pelo estudante.

Quanto à distribuição das disciplinas no decorrer dos oito semestres de curso, notamos que há um certo equilíbrio na oferta das disciplinas de cada núcleo de conteúdos básicos, sendo as disciplinas de Formação Docente oferecidas de forma bastante equilibrada em todos os semestres; as de Fundamentos da Educação, embora oferecidas em sua maioria nos dois primeiros semestres (8 disciplinas), as demais distribuem-se do 3º ao 8º semestre. E as de

Gestão Educacional, bem como as correspondentes às habilitações, são oferecidas a partir do 4º até o último semestre do curso.

Ainda no que se refere à composição da carga horária do curso, são destinadas 400 horas aos estágios supervisionados (geral), 180 horas de estágio na habilitação em DM e 90 horas de estágio na habilitação em Gestão Escolar. Além de 480 horas de Estudos Independentes e 60 horas de TGI. Totalizam-se 4000 horas para os que cursaram a habilitação em DM e 3910 horas para os que cursaram Gestão Escolar, carga horária bastante superior à exigida pela Resolução CNE/CP nº 2/2002, que é de 2800 horas.

Finalizando a verificação deste documento curricular, nos interessa levantar dados sobre a organização dos estágios supervisionados. Neste sentido, observamos que, sobre este aspecto da formação, esta primeira reforma dá abertura a uma série de mudanças no encaminhamento dos estágios; dentre elas, traça como objetivos centrais a articulação efetiva da teoria à prática pedagógica e a reflexão sobre a atividade promovida nos estágios, interligada à pesquisa empreendida ao longo do curso, subsidiada pelos Estudos Independentes.

Para tanto, os estágios supervisionados assumem uma perspectiva interdisciplinar e passam a ser realizados no início do curso, a partir do terceiro semestre. A maior parte das horas de estágio supervisionado estão concentradas no eixo de Formação Docente (400 horas), ou seja, são direcionadas pelas disciplinas deste eixo da formação e desenvolvidas por todos os estudantes. Outra parte dos estágios está ligada às duas habilitações do curso, sendo 180 horas incorporadas à habilitação denominada Magistério de Pessoas Portadoras de Deficiência Mental e 90 horas incorporadas à habilitação de Gestão Escolar. Estes últimos, realizados conforme a habilitação de escolha de cada estudante.

Em relação aos estágios supervisionados, ainda, observamos que a docência tem papel central. No entanto, há a preocupação de possibilitar outras vivências, constitutivas do “saber fazer” do pedagogo, para além da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, compreendendo a iniciação profissional a partir de atividades de observação, regência ou participação em projetos.

Portanto, a verificação deste documento curricular nos evidenciou acima de tudo o início do desenvolvimento de uma forte tendência de formação no curso de Pedagogia voltada para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais da educação básica, mas, por outro lado, identifica-se um forte movimento de resistência para manter a tradição de formação voltada para as áreas da administração escolar, bem como para o magistério das pessoas com deficiência.

É possível observar também que nesta estrutura curricular há um certo equilíbrio entre as disciplinas de Fundamentos da Educação e de Formação Docente. E que, embora a gestão escolar e os demais campos de atuação do pedagogo pareçam se encontrar em segundo plano na formação, há uma preocupação aparente com as dimensões diversas da atuação profissional do pedagogo, inclusive para além do âmbito escolar, contempladas nas linhas de pesquisa dos Estudos Independentes.

Desta forma, podemos concluir que, de acordo com a distribuição das disciplinas, com vistas a contemplar a formação do pedagogo para além da docência, bem como com base nos encaminhamentos para a realização dos estágios supervisionados, a formação inicial do pedagogo fomentada por meio deste documento curricular é voltada para o desenvolvimento da prática pedagógica de docentes e gestores educacionais.

Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia - PPC (2014)

Sobretudo, vale ressaltar inicialmente que este documento curricular se apresenta em total acordo com as exigências legais contidas nas DCNP. Dentre elas, é importante destacar a afirmação de que, a partir de 2006, definiu-se que a identidade do curso de Pedagogia se volta fundamentalmente à formação docente, configurada como base da formação do pedagogo, o que se concretizou com a extinção das habilitações criadas em 1969. Em linhas gerais, identifica-se a compreensão de que as últimas determinações legais, que possibilitaram ao curso assumir o formato atual, atestam que:

A superação da indefinição da identidade do curso ocorreu quase 60 anos após sua regulamentação ocorrida no ano de 1939, desencadeada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, seguida pela publicação do Parecer CNE/CP Nº 9/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, instituídas pela Resolução CNE/CP Nº 1/2002. Mantendo a coerência legal, três anos após a publicação das Diretrizes acima, o campo da educação, no que toca especificamente à oferta do Curso de Pedagogia, passou a embasar seus projetos de formação no Parecer CNE/CP Nº 5/2005 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (PPC, 2014, p. 9, grifo nosso).

Entretanto, na avaliação da Universidade, as IES que oferecem cursos de licenciatura, em especial o de Pedagogia, “enfrentam desafios não mais relacionados à identidade de formação do profissional, mas sim à baixa atratividade da carreira docente e ao perfil socioeconômico

dos que têm buscado a formação”. Desta forma, aparece com mais evidência que a atenção no curso, a partir das DCNP, estará voltada em grande medida para a formação docente. Definindo-se então que, em cumprimento às determinações legais, o curso de Pedagogia desta IES forma atualmente:

[...] profissionais para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de processos educacionais e pedagógicos **que também os preparam** para atuação em Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico, em espaços escolares e não-escolares, como expresso nas finalidades, objetivos e matriz curricular do Curso (PPC, 2014, p. 14, grifo nosso).

Nesta definição, fica claro que a docência é prioritária no curso e que as demais possibilidades de atuação são secundárias, ou seja, que por meio da formação para a docência também se acaba preparando para a atuação na gestão e coordenação do trabalho pedagógico.

A definição de formação encontra-se sustentada no conceito de docência, compreendida como a atividade inerente aos processos de ensino e aprendizagem, integrada às atividades próprias da gestão dos processos educativos e de produção e difusão do conhecimento. Assim, assume-se que:

a formação não se esgota na formação para a docência, mas que a mesma deve ser tomada como eixo da formação e da análise do processo educativo, pois, seja qual for a função que ocupe, o pedagogo precisa da experiência docente para compreender o complexo e multideterminado processo educacional e de ensino-aprendizagem (PPC, 2014, p. 16-17).

Após apresentarmos os princípios e objetivos gerais que fundamentam o atual curso de Pedagogia da Universidade em questão, apresentamos outras informações coletadas de acordo com as questões específicas propostas no roteiro de análise documental.

A primeira questão diz respeito à organização da carga horária geral do curso: identificamos que ele está organizado de modo a atender rigorosamente as orientações contidas nas DCNP, que definem o mínimo 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico. O PPC contempla a organização curricular com 3.302h40, distribuídas conforme disposto no Art. 7 da Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006 (DCNP).

No que se refere às questões que tratam especificamente da composição dessa carga horária, ou seja, como se configura o equilíbrio entre as disciplinas de fundamentação teórica e aquelas voltadas para a prática pedagógica, e como estão organizadas as disciplinas para contemplar a formação do pedagogo para os diferentes campos de atuação (docência, gestão

escolar e pesquisa), identificamos no PPC do curso que as disciplinas estão organizadas em três núcleos temáticos – Fundamentos da Educação, Formação Docente e Gestão Educacional.

Chama-nos a atenção a distribuição desses núcleos temáticos: o de Fundamentos da Educação é composto por 11 disciplinas, que equivalem a 459 horas (20% da carga horária das disciplinas); o de Formação Docente, com 37 disciplinas, corresponde a 1823h15 (67% da carga horária das disciplinas) e o de Gestão Educacional, com sete disciplinas, equivale a 267h45 (13% da carga horária das disciplinas). Esses dados evidenciam que a formação docente é prioritária no curso, ficando a gestão educacional, na proporção em que está distribuída no curso, como eixo de formação secundário.

Nesse sentido, além da formação docente, as disciplinas organizadas para contemplar a formação do pedagogo nos diferentes campos de atuação são: Políticas e Organização da Educação Básica; Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico na Escola; Educação em Espaços Não Escolares; Fundamentos Gerais de Empreendedorismo; Avaliação Educacional, Planejamento e Políticas Educacionais e Pedagogia Social.

Quanto à distribuição entre os semestres, notamos uma distribuição pouco equilibrada entre as 11 disciplinas do núcleo de Fundamentos da Educação, já que a maioria (8 disciplinas) é oferecida no 1º e 2º semestre e as outras três, no 3º e 4º semestre. Enquanto que as disciplinas de Formação Docente e de Gestão Educacional são distribuídas de forma bastante equilibrada entre os sete semestres de curso.

Por meio das ementas das disciplinas verificamos que há muitas mudanças em relação à matriz curricular anterior; além da extinção das habilitações no curso, outras disciplinas foram extintas, algumas tiveram a carga horária reduzida ou foram modificadas (condensadas ou desmembradas), enquanto outras foram implantadas.

O núcleo temático de Fundamentos da Educação foi o que sofreu a maior redução no que se refere à carga horária, passando de 900 horas para 459 horas, uma redução correspondente a 50%. Nessa composição houve a redução das disciplinas de Psicologia, Filosofia e História da Educação, de duas para apenas uma disciplina de cada uma dessas áreas. Cinco disciplinas foram extintas (Neurociência e desenvolvimento do cérebro, Filosofia, Antropologia Cultural e Educação, Economia da Educação e Psicologia Social) e as disciplinas de Sociologia da Educação I e II foram, supostamente substituídas pela disciplina de Leituras Sociológicas em Educação. Além dessas, três disciplinas foram implantadas - Educação e Alteridade (que discute a diversidade humana), Infância: desenvolvimento e aprendizagem e Fundamentos da Educação.

No núcleo de Formação Docente a carga horária foi ampliada, de 1260 horas para 1823 horas (de 21 para 37 disciplinas). Doze disciplinas foram implantadas, outras desmembradas e/ou modificadas e apenas uma reduzida em sua carga horária (Didática); outras três foram extintas (Educação Comparada, Avaliação e Medidas Educacionais e Políticas Públicas e Educação Básica).

O núcleo de Gestão Educacional foi o que sofreu menor alteração no que se refere à carga horária, passando de 240 horas para 267 horas (de quatro para sete disciplinas). A pequena ampliação se deu principalmente pela unificação de conceitos da gestão escolar e da gestão educacional em âmbitos não escolares. No entanto, se considerarmos esses dois núcleos que eram separados na matriz anterior, constatamos que na verdade há uma redução na carga horária, pois a Gestão Educacional era oferecida em 240 horas e a Gestão Escolar em 300 horas, ou seja, totalizavam 540 horas, enquanto nessa versão curricular, que concentrou essas áreas, as disciplinas somam apenas 267 horas destinadas à discussão geral da gestão educacional.

Vale ressaltar também que foram extintas disciplinas relacionadas à discussão do ensino à distância, da formação e gestão de recursos humanos, bem como sobre a discussão educacional específica aos contextos das organizações. E, em contrapartida, foram implantadas quatro disciplinas gerais relacionada à gestão educacional, considerando tanto o âmbito escolar quanto o não escolar (Fundamentos Gerais de Empreendedorismo; Avaliação Educacional, Pedagogia Social e Políticas e Organização da Educação Básica).

Além dessas, as três disciplinas instrumentais da matriz curricular anterior foram extintas (Língua Portuguesa, Estatística e Metodologia Científica). E as disciplinas relacionadas à discussão sobre a inclusão das pessoas com deficiência também sofreu algumas alterações com a extinção da habilitação em DM.

De forma que, na matriz curricular anterior eram oferecidas seis disciplinas, sendo duas gerais, cursadas por todos os estudantes (Neurociência e desenvolvimento do cérebro, do núcleo de Fundamentos da Educação, e Introdução aos Estudos da Educação Especial e Educação Inclusiva, do núcleo de Formação Docente), e outras quatro específicas sobre a deficiência mental, para os que optavam pela habilitação em DM. Nessa nova versão curricular, com a extinção das habilitações, foram implantadas quatro disciplinas mais gerais relacionada à inclusão das pessoas com deficiência, uma no núcleo de Fundamentos da Educação (Educação e Alteridade), e outras três no núcleo de Formação Docente (Práticas Docentes em Educação Especial Inclusiva, Neurociência e aprendizagem e LIBRAS aplicada à Educação).

O restante da composição da carga horária do curso está destinada à realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que “tem como objetivo o aprimoramento da formação acadêmico-profissional do aluno, orientando-o para a realização de trabalhos de investigação científica” (p.70); aos Estágios Supervisionados, sendo previstas 340 horas, e 100 horas de Atividades Complementares (Ensino, Pesquisa ou Extensão), que “têm por objetivo ampliar os horizontes da formação acadêmica do corpo discente, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de competências e de habilidades imprescindíveis à formação profissional” (p. 55).

A última questão que buscamos verificar no documento curricular do curso é como se encaminha a realização dos estágios supervisionados. Sobre esse aspecto, localizamos no PPC que eles são realizados sob uma perspectiva interdisciplinar, buscando envolver todo o corpo docente do curso. Todavia, estão ligados diretamente às 12 disciplinas da matriz curricular, sendo três ou quatro voltadas para a Educação Infantil, e oito ou nove, voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é necessário cumprir um total de 340 horas nessas duas modalidades de ensino, sendo 100 horas na Educação Infantil e 200 horas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; as 40 horas restantes pode ser cumpridas em umas das modalidades, de acordo com a escolha dos estudantes, o que corresponde exatamente a mais uma disciplina ligada aos estágio.

Embora a Universidade reconheça em seu PCC que as DCNP dão autonomia para as IES realizarem os estágios supervisionados também em outras áreas específicas - desde que se priorize a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental -, acaba elegendo um formato único para realização dos estágios, mediante a seguinte orientação: “os graduandos cumprirão a carga horária de 340 horas, da 2ª à 6ª etapa, na Educação Infantil (100 ou 140 horas) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (200 ou 240 horas)” (p. 67). Ou seja, é possível identificar nas orientações gerais para realização dos estágios supervisionados que eles estão relacionados apenas à função docente, por meio da observação e/ou realização de projetos de práticas pedagógicas e estabelecimento de relações entre os conteúdos das disciplinas. Em outras palavras, nenhuma das disciplinas de estágio objetiva buscar elementos para discutir a função do pedagogo fora da sala de aula. As temáticas das disciplinas de estágio confirmam esta constatação, já que tratam: da Docência na Contemporaneidade; Fundamentos da Alfabetização; Teorias Clássicas e Contemporâneas sobre os Brinquedos, Jogos e Brincadeiras; Conteúdos e Metodologias das diversas áreas (Educação Física, Matemática, Ciências Naturais, Artes, História, Geografia, Língua Portuguesa, entre outras).

Portanto, a análise deste documento curricular nos traz várias evidências - seja por meio da forma como as disciplinas estão distribuídas com vistas a contemplar a formação do pedagogo nos diferentes campos de atuação, ou pelos encaminhamentos para a realização dos estágios supervisionados -, de que a identidade profissional do pedagogo fomentada por meio do documento curricular do curso é voltada para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ficando as demais possibilidades de atuação subordinadas aos princípios da docência.

Quadro 1 - Síntese comparativa dos documentos curriculares do curso de Pedagogia

DOCUMENTOS CURRICULARES	PPC 2003	PPC 2014
Habilitações	- Gestão Escolar; - Magistério das pessoas com deficiência mental (DM).	Não há (extintas em cumprimento as DCNP).
Concepção de Formação do Pedagogo	Tem como base a <i>docência</i> e a <i>gestão do trabalho pedagógico</i>	Tem como base a <i>docência</i> (que, de forma ampliada, compreende a Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico, em espaços escolares e não-escolares)
Carga horária geral do curso	- 4000 horas para os que optam pela habilitação de DM; - 3910 horas para os que optam pela habilitação de Gestão Escolar. - 8 Semestres de curso.	- 3.302h40 distribuídas em 7 semestres.
Fundamentos da Educação	- 15 disciplinas (900 horas), que correspondem a 22,5 % da carga horária total do curso.	- 11 disciplinas (459 horas), que correspondem a aproximadamente 14% da carga horária total do curso.
Formação Docente	- 21 disciplinas (1260 horas), que correspondem a aproximadamente 32% da carga horária total do curso.	- 37 disciplinas (1823h15), que correspondem a 55,2% da carga horária total do curso.
Gestão Escolar	- Cinco disciplinas eletivas oferecida como habilitação (300 horas), que correspondem a	- Não há disciplina específica da gestão escolar, pois a proposta curricular

	aproximadamente 7,7% da carga horária total do curso	compreende a gestão de forma mais abrangente e comum para a educação formal e não formal.
Gestão Educacional (compreendendo a educação em espaços escolares e não escolares)	- Quatro disciplinas (240 horas), que correspondem a aproximadamente 6% da carga horária total do curso	- Sete disciplinas (267h45), que correspondem a aproximadamente 8% da carga horária total do curso
Estágios supervisionados	<p>- 400 horas destinadas aos estágios supervisionados (geral), a partir do 3º semestre;</p> <p>- 180 horas de estágio na habilitação em DM ou 90 horas de estágio na habilitação em Gestão Escolar.</p> <p>- Realizado por meio de atividades de observação, regência ou participação em projetos, no campo da docência nas 400 horas gerais e no campo da gestão escolar ou do acompanhamento à inclusão dos alunos com deficiência, de acordo com a habilitação cursada.</p>	<p>- 340 horas, da 2ª à 6ª etapa, na Educação Infantil (100 ou 140 horas) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (200 ou 240 horas);</p> <p>- Realizado por meio de observação e/ou realização de projetos de práticas pedagógicas, apenas no campo da docência.</p>
Estudos Independentes	- Oito disciplinas, sendo uma em cada semestre do curso (480 horas). Desenvolvimento de projetos que podem ser realizados por meio de monitorias e estágios, programas de iniciação científica, estudos complementares, participação em eventos científicos, entre outros, como o objetivo principal de subsidiar a pesquisa.	- Substituída pelas Atividades Complementares (100 horas), de natureza teórico-práticas, de aprofundamento em áreas específicas de interesse do aluno, por meio, da iniciação científica, da extensão e/ou da monitoria.
Pesquisa	<p>- 60 horas de TGI (individual e obrigatório), interligado aos Estudos Independentes, que perpassam todo o curso;</p> <p>- Duas disciplinas específicas e uma instrumental, para dar</p>	<p>- 180 horas de TCC (individual e obrigatório);</p> <p>- Três disciplinas, além das horas destinadas ao trabalho individual de redação da monografia.</p>

	suporte à pesquisa, além das horas destinadas ao trabalho individual de redação da monografia.	
--	--	--

Algumas Considerações acerca das mudanças curriculares:

Retomando a questão central que nos levou à verificação dos documentos curriculares do curso de Pedagogia, é possível afirmar que as DCNP impuseram mudanças expressivas no que se refere à natureza e organização do curso.

A primeira mudança, que se deu não apenas nesta Universidade, mas em grande parte das IES, foi a redução da carga horária total do curso, que passou de oito para sete semestres nesta Universidade, sofrendo uma redução ainda maior em outras instituições, o que não cabe aqui analisar, mas que serve para assinalar que se tratou de um movimento geral de redução do tempo de formação.

Contudo, sobre este aspecto, nos interessa analisar, principalmente, quais foram as escolhas curriculares desta IES, em particular a partir da reforma que teve como base as DCNP, ou seja, o que foi mantido e/ou alterado na composição curricular do curso de Pedagogia em questão.

Sobretudo, é bastante evidente dentre as escolhas curriculares focalizadas nesta pesquisa a ampliação expressiva das disciplinas de formação docente no curso, em detrimento daquelas voltadas para a formação para os demais campos de atuação do pedagogo. Na primeira reforma, verificada no PPC (2003), já se observa uma tendência de crescimento do núcleo de Formação Docente, porém se mantém em grande medida a ênfase nos Fundamentos da Educação, já que não há nesse primeiro momento uma redução da carga horária total do curso.

No entanto, após as DCNP, no PPC (2014), já se observa uma perda bastante significativa das disciplinas de Fundamentos da Educação, por meio de um corte de aproximadamente metade da carga horária, acompanhado de uma ampliação das disciplinas de Formação Docente, núcleo no qual já se tinha implantado 18 disciplinas em 2003 e que acaba incorporando mais 16 disciplinas após as DCNP, passando de 32% para 55,2% da carga horária total do curso. Este elemento demonstra claramente uma inclinação maior para formação docente, bem como para os aspectos da prática pedagógica em detrimento da fundamentação teórica sobre a educação.

Essa alteração na composição curricular é sem dúvida, um dos elementos principais na constituição da base docente e por certo, conforme indicado no PPC (2014, p. 9), um dos fatores que expressam a busca pela superação da dita indefinição da identidade do curso. Desta forma, podemos afirmar que o curso de Pedagogia desta Universidade, com base nas determinações das DCNP, passa a se constituir fundamentalmente como um curso de formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando, por meio dos elementos da docência, instrumentalizar os pedagogos para o exercício profissional em outros campos educacionais que exigem conhecimento pedagógico.

Quanto às questões relacionadas à gestão educacional, além da alteração na carga horária deste núcleo temático, as mudanças de conteúdo também foram bem expressivas, já que o conceito de gestão educacional na versão curricular posterior às DCNP, compreende tanto a gestão escolar como a gestão educacional em âmbito não escolar, de forma integrada, como se não houvesse especificidades em cada um desses âmbitos. Porém, apesar das mudanças assinaladas acima, impulsionadas pelas DCNP, essa Universidade buscou meios de preservar os aspectos da antiga administração escolar na formação dos pedagogos, tidas, como já mencionamos anteriormente, como conquistas do curso de Pedagogia nesta IES.

O mesmo movimento de preservação das conquistas históricas do curso pode se verificar também no que se refere às questões relacionadas ao ensino das pessoas com deficiência. De forma que, com a extinção das habilitações, bem como pelo movimento de inclusão escolar dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, ou seja, com o fim gradativo das escolas especiais, necessariamente foi preciso adequar aspectos do currículo para dar conta de atender às demandas dessa nova estrutura de atendimento. Diante desse contexto e das determinações legais sobre esse aspecto da formação, a Universidade em questão passou a ofertar quatro disciplinas que tem como objetivo oferecer subsídios mínimos para o atendimento das pessoas com deficiência, sobre a perspectiva da inclusão escolar.

No que se refere ao desenvolvimento da pesquisa educacional no curso, verificamos que não houve mudanças quanto aos objetivos gerais para essa atividade, porém acreditamos que com a extinção das disciplinas de Estudos Independentes, que perpassava todos os semestres do curso, as condições para o desenvolvimento da pesquisa foram modificadas, ficando restritas ao desenvolvimento do TCC, no final do curso.

Em relação aos estágios supervisionados, nos dois documentos curriculares é definida uma perspectiva interdisciplinar para a sua abordagem e sua realização se dá desde os primeiros semestres do curso. Todavia, essa atividade sofreu mudanças expressivas em sua organização, dentre elas a redução da carga horária, que era de 580 horas para os que cursavam a

habilitação em DM e de 490 horas para os que cursavam a habilitação de Gestão Escolar, passando na versão atual a exigir o cumprimento de apenas 340 horas; deixou-se de contar com os subsídios dos Estudos Independentes e passou-se a contar apenas com atividades de observação da docência. Na versão curricular anterior às DCNP, além da observação da docência havia a possibilidade de realizar os estágios por meio de participação em projetos e da regência. Como parte dos estágios estavam ligados às habilitações, também era prevista sua realização para além da sala de aula.

Portanto, a verificação dos documentos curriculares evidenciou uma série de mudanças quanto à natureza e à organização do curso de Pedagogia, principalmente a partir das medidas que reestruturaram o curso em 2006, mas que já vinham sendo fomentadas em função das disputas em torno da identidade do curso, o que sinaliza para possíveis mudanças na atuação profissional dos pedagogos.

2.3.3 Concepção dos egressos e concluintes do curso de Pedagogia quanto a sua formação inicial e a atuação profissional do pedagogo

A aplicação do questionário foi realizada com dois grupos de pedagogos formados e concluintes da mesma instituição, uma universidade privada na cidade de São Paulo, com tradição de mais de 40 anos na oferta do curso de graduação em Pedagogia, como já mencionado anteriormente. Teve como participantes um grupo de 13 egressos que se formaram em 2007, no curso organizado segundo a última configuração de matriz curricular dividida em habilitações (Grupo A), e 19 estudantes/concluintes que estavam cursando em 2015 o último semestre do curso, já organizado de acordo com as DCNP (Grupo B).

Após a aplicação dos questionários verificamos que algumas respostas não foram justificadas, principalmente pelo Grupo B, limitando consideravelmente nossa análise em relação a alguns aspectos, em especial, os que se referiam aos saberes que consideravam imprescindíveis na formação do pedagogo e aos estágios supervisionados. Por isso, decidimos agregar a realização de entrevistas com alguns egressos e concluintes dos mesmos grupos, a fim de aprofundar o levantamento quanto às respostas não justificadas, principalmente em relação aos saberes fomentados no curso. A entrevista foi realizada com cinco sujeitos, dois do Grupo A e três do Grupo B⁹.

Neste sentido, apresentaremos a seguir a análise dos dados levantados nos questionários e entrevistas realizados com os dois grupos, a fim de buscar novos elementos que evidenciem

⁹ Para diferenciar os sujeitos que responderam o questionário dos que foram também entrevistados, as declarações dos participantes foram nomeadas respectivamente de “Sujeitos” e “Entrevistados”.

a natureza e organização do curso de Pedagogia em cada um dos períodos analisados, a partir da perspectiva dos pedagogos e futuros pedagogos.

Na primeira pergunta do questionário tínhamos como objetivo verificar se os pedagogos dos dois grupos atuam na área da educação e, em caso afirmativo, em que campo especificamente.

Verificamos que dos 13 egressos do Grupo A, que responderam ao questionário, 11 atuam como pedagogos, em diferentes campos, sendo quatro com a docência na EI, três com a docência no EF I, dois com a docência nas modalidades de Educação Especial ou Sala de Recursos/Apoio para pessoas com necessidades especiais e um na gestão escolar. Três sujeitos, ainda, sinalizaram a opção Outros Campos, pois um atua em dois deles - Docência no EF I e Gestão Escolar – e outros dois egressos declararam não atuar como pedagogo (trabalham em educação informal e bibliotecas universitárias). Já no grupo de concluintes (Grupo B), apenas 10 dos 19 participantes que responderam o questionário estavam atuando naquele momento, por isso, para discutirmos as concepções de atuação do pedagogo com esse grupo, adaptamos o questionário tratando das expectativas de atuação profissional para os que ainda não estavam trabalhando na área da educação. Neste sentido, do total dos concluintes, considerando inclusive as expectativas daqueles que ainda não atuam, 14 se concentram no campo da docência. Do restante, quatro não apontam nenhuma expectativa e apenas uma pessoa aponta a Gestão como expectativa de atuação futura.

Nesta primeira abordagem das informações levantadas nos questionários e aprofundadas nas entrevistas, percebemos que no grupo A há uma diversificação maior de campos de atuação, que possivelmente se deve ao fato de terem sido formados a partir de uma estrutura curricular dividida em habilitações, que possibilitava, por exemplo, atuar como profissional habilitado nas modalidades de Educação Especial ou Salas de Apoio/Recursos – modalidade na qual o Grupo B não poderá mais atuar, apenas diante de uma formação complementar, específica na área (em curso *latu-sensu* ou *stricto sensu*).

No Grupo B há uma inclinação maior para docência, embora reconheçamos que o fato de não atuarem no campo da Gestão Escolar, por exemplo, se deve à exigência de um tempo mínimo de três anos de atuação como docente para o ingresso como gestor escolar, nas redes públicas de ensino.

É importante analisar também, como base nas entrevistas, que ambos os grupos buscaram o curso de Pedagogia a princípio com o mesmo objetivo profissional, voltado para a docência, porém, o diferencial, com base na declaração dos entrevistados, é o de que no Grupo A as expectativas de atuação foram mudando, em função do contato com outras possibilidades de

atuação, o que não aconteceu com o Grupo B, que manteve ao longo da formação a expectativa de atuar com a docência, em especial na Educação Infantil. O que possivelmente evidencia que a formação do Grupo B se inclinava completamente para a docência.

Na segunda pergunta do questionário, tínhamos como objetivo verificar qual era, ou é, a concepção dos participantes quanto à atuação profissional do pedagogo quando concluíram a formação inicial no curso de Pedagogia, no caso do Grupo A, ou ao seu término, no caso do Grupo B. Para isso, elencamos as várias possibilidades de atuação (de acordo com as DCNP) e solicitamos que atribuíssem um valor de 1 a 5 para cada atividade que reconhecessem como de atuação profissional própria do pedagogo - sendo 1 a de menor relevância, 5 a de maior relevância e 0 para as que não reconheciam/reconhecem como campo de atuação possível. Tínhamos a intenção de identificar qual(is) concepção(ções) de atuação era(m) mais e menos enfatizada(s) no curso - ou mesmo ignorada(s). Ao final, para aprofundar a análise dessa segunda questão, solicitamos que comentassem a atividade que consideravam/consideram menos relevante para a atuação profissional do pedagogo.

Os campos mais indicados pelo Grupo A como de menor relevância para a atuação do pedagogo são as áreas de Recursos Humanos nas empresas e a modalidade de Ensino à Distância. A justificativa em relação a área de Recursos Humanos se divide entre duas posições, de um lado por acreditarem se tratar de uma área mais indicada aos psicólogos e, por outro, por alegarem desconhecimento sobre essa possibilidade de atuação para os pedagogos. Já em relação ao Ensino à Distância, também aparecem duas justificativas, a de que não era uma modalidade muito desenvolvida e/ou difundida na época e outra, de rejeição a essa modalidade de ensino, na defesa de que há maiores contribuições formativas por meio do ensino presencial.

Neste sentido é possível observar que as alegações nas duas áreas estão relacionadas ao desconhecimento e à rejeição da sua visão como áreas próprias do pedagogo. Alguns depoimentos demonstram as posições mencionadas acima:

Na época que fiz o curso, EAD ainda não era tão explorado como hoje, tivemos até uma disciplina que abordava o tema, mas infelizmente foi muito artificial! (Sujeito A4)

A modalidade de ensino à distância, pois acredito que nada substitui a presença do professor em sala de aula. (Sujeito A7)

Não sabia, na época, que um pedagogo poderia atuar em RH. Talvez se tivesse esta informação eu teria ido para o lado empresarial. (Sujeito A11)

A seleção de profissionais nas empresas, vejo que era uma área destinada aos psicólogos. (Sujeito A13)

Esses depoimentos demonstram, em primeiro lugar, que a concepção dos egressos quanto à atuação do pedagogo, a partir da formação inicial, está centrada nos campos que compreendem o âmbito escolar. E que as demais áreas não vinham sendo fomentadas na formação inicial e/ou ainda eram modalidades pouco desenvolvidas.

Por outro lado, uma hipótese é a de que a discussão sobre a identidade profissional do pedagogo não foi enfatizada amplamente no curso, já que várias respostas demonstram desconhecimento dos campos de atuação que vinham sendo fomentados nos debates em torno da (re)organização do curso de Pedagogia, em especial os que se referem ao âmbito não escolar, que inclusive consistiu num dos argumentos contra a nova reforma do curso de Pedagogia, em 2006.

Os participantes do Grupo B apontam como de menor relevância os mesmos campos de atuação, com alegações semelhantes, sendo a maioria relacionadas ao não reconhecimento dessas possibilidades de atuação a partir da sua formação, conforme expressam os depoimentos abaixo:

Profissional que atua no RH das empresas, pois há outros profissionais que também exercem essa função e podem ser tão qualificados quanto (ex: psicólogos) (Sujeito B1).

Conforme diz a pergunta da questão anterior, acredito que o item que considerei de menor relevância foi o profissional que atua selecionando e formando pessoas nas empresas, pois creio que é uma área menos compreendida para um pedagogo (Sujeito B2).

Acredito que o ensino não é o mesmo à distância (Sujeito B4).

A pedagogia empresarial apesar de ser um campo de atuação do pedagogo, ainda é um campo recente e hostil, por essa razão, no Brasil, precisa ser melhor valorizado e

reconhecido pela grande maioria das empresas que ainda não investe nessa possibilidade de atuação do pedagogo (Sujeito B7).

É interessante o caminho dos recursos humanos; por vezes, em algumas instituições particulares, tínhamos que passar por ele, mas em comparação ao pedagogo que se encontra na sala, este seria mais importante (Sujeito B8).

Profissional que atua na seleção e formação de pessoas na área de recursos humanos nas empresas, pois não era do meu conhecimento até o momento (Sujeito B10)

Fica evidente nos depoimentos dos participantes do Grupo B que atribuem menor valor a esses campos de atuação em função de perceberem uma desvalorização em relação a eles, entre os pedagogos e, também, por acreditarem que o setor empresarial não valoriza o pedagogo no exercício dessas funções, preferindo trabalhar com outros profissionais, tais como os psicólogos.

Desta forma, ambos os grupos, sugerem que tanto a atuação na área de Recursos Humanos nas empresas quanto no EaD não são próprias ou exclusivas do pedagogo, pois também podem ser desempenhadas por outros profissionais. E acabam evidenciando também que os campos educacionais do âmbito não escolar eram considerados no curso, mas menos enfatizados, tendo o âmbito escolar centralidade na formação.

Sobretudo, no que se refere às questões que tratam da percepção dos campos de atuação do pedagogo, é possível perceber que os dois grupos se aproximam quanto à forma como concebem a atuação profissional desse profissional. A principal aproximação está no reconhecimento e valorização do âmbito escolar, apontado como principal espaço de atuação. E, neste, a docência encontra-se em evidência.

Acredito que o curso de Pedagogia na sua concepção está mais voltado a formação para a sala de aula, no processo ensino-aprendizagem. (Sujeito A6)

Embora apareça uma polarização evidente entre a docência e a gestão na concepção sobre os possíveis campos de atuação dos dois grupos de sujeitos da pesquisa, é perceptível que no Grupo A, os sujeitos formados no modelo das habilitações, quando se referem à formação inicial, atribuem maior valor ao campo diretamente relacionado à habilitação que cursaram ou ao campo específico em que atuam, enquanto que os membros do Grupo B atribuem maior

valor, no geral, à docência, tanto quando tratam da formação inicial quanto quando remetem à atuação ou expectativa de atuação. Este grupo indica claramente que a formação para o exercício da gestão deverá se dar na continuidade de formação/atuação, por o conceberem como um campo mais complexo, para o qual se deve obter preparo para além do curso de Pedagogia. Ou seja, entendem que não se esgota no curso de Pedagogia. Esta concepção pode ser identificada na resposta de um dos concluintes (Grupo B):

O curso de Pedagogia forma para se comandar uma sala [de aula]. Já uma escola, [o pedagogo] deverá ter uma formação continuada para assim assumir essa coordenação e atuar no mínimo alguns anos como professor, para assim assumir esse posto. (Sujeito B6)

Na sequência, a quarta questão, diretamente relacionada às duas anteriores, solicitava que a partir da sua atuação como pedagogos (ou da expectativa sobre ela) os sujeitos apontassem qual campo de atuação consideram que não foi tratado – ou não o foi suficientemente – na formação inicial. O objetivo desta questão era verificar as lacunas percebidas pelos sujeitos na sua formação inicial.

O Grupo A, no geral, aponta insuficiências de forma bastante equilibrada, indicando-as em todas as atividades que elencamos, próprias do exercício profissional do pedagogo. No entanto, há duas atividades mais indicadas como as que reúnem as principais lacunas no curso - desenvolver instrumentos/suportes/práticas pedagógicas para conduzir o processo de ensino junto aos alunos com necessidades especiais, de forma inclusiva, e a gestão educacional em ambiente escolar e não escolar. As atividades relacionadas diretamente à docência são as menos apontadas, o que evidencia que consideram que a formação os instrumentalizou melhor para o exercício da docência, bem como de outras atividades voltadas ao ambiente escolar no ensino regular, e que a questão do atendimento às pessoas com deficiência e as particularidades do trabalho educacional em âmbito não escolar aparecem como principais lacunas no curso. Algumas justificativas explicam as lacunas percebidas em relação à inclusão escolar:

Apesar de ter escolhido me aprimorar em "Gestão Educacional" nos últimos anos da graduação, acabei indo para a área de educação inclusiva na AACD (trabalho de estimulação cognitiva para crianças com deficiência). Nos meus primeiros meses de atuação, tive muita dificuldade em encontrar e utilizar recursos para tais práticas.

Sentia que a graduação tinha me preparado apenas para lecionar em escolas regulares. Foi um desafio muito grande estudar por conta e me especializar em uma área pouco abordada no curso de Pedagogia. (Sujeito A9)

Embora a área de Deficiência Intelectual tenha sido excelente, a parte de desenvolvimento de suportes/instrumentos para prática com crianças especiais foi muito superficial. Mas, esta área não adquiri nem na pós-graduação. É uma área que só fui adquirir os conhecimentos básicos necessários em cursos específicos realizados por instituições que trabalham com pessoas com deficiência. (Sujeito A13)

Contudo, a questão da inclusão do aluno com deficiência é uma fragilidade na formação inicial para os dois grupos, que a sinalizam como um processo que implica um saber que perpassa vários campos de atuação e que, por isso, sua abordagem é imprescindível na formação de todos os pedagogos. O Grupo A aponta, inclusive, essa como uma das maiores lacunas no modelo das habilitações, pois a discussão sobre a inclusão acabava ficando concentrada nas disciplinas da habilitação em Deficiência Mental (DM).

Outra questão apontada pelo Grupo A, no que se refere às lacunas da formação inicial, é o desequilíbrio entre a teoria e a prática no curso. Neste sentido, os depoimentos demonstram que os participantes avaliam o curso como tendo sido mais voltado para as questões teóricas do que para a prática pedagógica:

Senti falta de aprender como fazer muitas coisas [...], na minha opinião a faculdade focou muito na teoria e deixou a prática de lado. (Sujeito A1)

O curso de Pedagogia abrange uma parte muito teórica na nossa formação, o que acredito ser muito importante; porém para a docência e prática faltam algumas matérias mais específicas. (Sujeito A6)

Não sabia fazer um plano de aula ou projeto. A faculdade é muito teoria e pouca prática, pouco preparo para o dia a dia de sala de aula. Como escolher temas adequados para cada faixa etária? (Sujeito A11)

A docência deveria estar atrelada ao período de estudo [no qual se vai atuar], mais ou menos como acontece com os médicos no período de residência. (Sujeito A12)

Já em relação ao Grupo B, é interessante observar uma diferenciação no interior do próprio grupo quanto às perspectivas dos que já atuam na área educacional e dos que ainda não atuam. Assim, os que atuam sinalizam mais lacunas na formação do que os que ainda não atuam. Sendo que, das 13 atividades que elencamos, os concluintes que já atuam sinalizaram lacunas, mesmo que em diferentes intensidades, para exercer todas as atividades. Já os sujeitos que ainda não atuam evidenciaram lacunas no que se refere ao exercício de cinco atividades apenas (Apoio à Inclusão do Deficiente, Escolha de Metodologias de Ensino, Coordenação dos Processos Educativos, Gestão de Pessoas e de Recursos e Desenvolvimento de Trabalho Articulado Junto às Famílias). E, ainda, dois dos concluintes alegam não identificar lacunas na sua formação inicial. Esse panorama das respostas dos sujeitos que ainda não trabalham na área sugere que as lacunas na formação serão sentidas concretamente no momento da atuação profissional.

Outra hipótese, com base nas cinco atividades apontadas pelos concluintes que ainda não atuam, é a de que essa diferenciação nas perspectivas pode ser entendida também como mais uma evidência de que a formação inicial tem se voltado mais para o campo da docência, pois demonstram se sentirem melhor preparados para atuar nesse campo especificamente.

Ainda em relação às lacunas na formação inicial, aprofundadas nas entrevistas com os sujeitos do Grupo B, aparece a discussão de currículo, anunciado por um dos sujeitos como sendo um aspecto que foi trabalhado de forma muito geral, para a docência no ensino regular, não tendo sido tratadas inclusive, as especificidades da docência em outros contextos educacionais. Neste sentido, a entrevistada cita como exemplo a necessidade de pensar um currículo para outros contextos de atendimento, conforme explicitado em seu depoimento:

A questão de desenvolvimento de currículo nem [foi tão trabalhado] tanto assim. Acho que isso poderia ser algo mais trabalhado, algo mais aprofundado. A gente tem disciplina de currículo, mas é mais uma disciplina mais geral [...]. Vou dar um exemplo: se eu for trabalhar num hospital ou num RH, que tipo de currículo eu preciso [conhecer] para [lecionar para] uma criança de 8 anos que está num hospital? (Entrevistada B2)

A Pesquisa Educacional, tanto para o Grupo A quanto para o Grupo B, conforme as respostas dos questionários, parece não ter papel central na formação; aparentemente é algo considerado secundário, embora o Grupo B, de maneira geral, atribua grande valor à atuação

como pesquisador. Ou seja, os concluintes valorizam o papel de pesquisador, mas não identificam a formação para a pesquisa como atributo de maior relevância na formação do pedagogo, talvez por a conceber como uma especificidade da pós-graduação, e não da formação inicial.

A última questão do questionário, solicitou que os sujeitos atribuíssem novamente um valor de 1 a 5 (sendo 1 de menor e 5 de maior importância) aos saberes que concebem como imprescindíveis na formação inicial para preparar para o exercício qualificado das atividades profissionais do pedagogo, segundo a concepção atual dos participantes.

No que se refere à formação inicial, observamos total equilíbrio entre os saberes apontados como necessários pelos sujeitos de ambos os grupos, embora apareça como central para os dois grupos a necessidade da *sensibilidade para lidar com a diversidade e a pluralidade cultural nos ambientes educacionais* (escolares e não-escolares), sendo apontado com valor entre 4 e 5 por todos os sujeitos do Grupo A e B. Seguem alguns depoimentos apresentados pelo Grupo A, que confirmam a avaliação:

A sensibilidade para lidar com a diversidade e pluralidade cultural é fundamental para atuar em qualquer área como pedagogo [...] (Sujeito A7)

Não saber lidar com a diversidade de forma complexa e reflexiva pode ter consequências terríveis na formação de crianças [...] (Sujeito A10)

Embora todas sejam imprescindíveis, na área [em] que atuo, a sensibilidade para lidar com a diversidade é uma das mais importantes. Não raro me deparo com professores "diagnosticando" as crianças. Meus alunos muitas vezes são tidos como preguiçosos, desinteressados, bagunceiros e diversas outras características são usadas para justificar a não aprendizagem na sala regular. (Sujeito A13)

Quanto aos demais saberes (Fundamentação Teórica, Conhecimentos Específicos das Disciplinas Escolares, Gestão Educacional e Conhecimentos da Didática, do Currículo e das Metodologias de Ensino), para o Grupo A, todos são avaliados no questionário como tendo o mesmo nível de importância, sendo indicados por 12 sujeitos como de grande valor, entre 4 e 5, e apenas para um sujeito assumindo o valor 3. Nas duas entrevistas com sujeitos desse Grupo, porém, são destacados como saberes imprescindíveis os Conhecimentos Específicos das Disciplinas Escolares e o domínio da Pesquisa Educacional.

Neste sentido, outras justificativas foram apresentadas pelo Grupo A, para cada aspecto que destacamos:

- (a) Insuficiência quanto aos conhecimentos específicos das disciplinas escolares na formação:

O curso de pedagogia não preparou o suficiente para lecionar as disciplinas. (Sujeito A3)

Conhecer as disciplinas específicas a fundo. Preparar planos, adequar [o ensino] à faixa etária. Ter clareza dos conteúdos. (Sujeito A11)

Acredito que deva ser fundamental uma formação que contemple os conhecimentos de maneira mais aprofundada, das disciplinas básicas que contempla um currículo: Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História [...] (Entrevistada A1)

- (b) O fato de os conhecimentos específicos serem buscados no decorrer da prática, de acordo com a necessidade de atuação:

Os conhecimentos específicos das disciplinas [escolares], acredito que é possível adquirir posteriormente, de acordo com a necessidade. (Sujeito A7)

- (c) Maior valorização dos saberes correspondentes aos conhecimentos da prática pedagógica:

Acho perda de tempo tantos semestres para estudar sobre História da Educação. Acho mais importante aprender práticas, como elaborar atividades diferenciadas para a dificuldade de cada aluno, elaborar aulas e etc. (Sujeito A1)

- (d) Importância dos conhecimentos da Pesquisa Educacional para a atuação em todos os campos:

A pesquisa, isto é, a busca constante por novos conhecimentos a fim de que se desenvolva novas práticas, habilidades comportamentais, pensamento crítico e reflexivo. (Entrevistada A2)

E, por fim, o Grupo B, como já anunciamos, aponta por meio do questionário, os saberes que considera imprescindíveis de forma bem equilibrada, apresentando: a *sensibilidade para lidar com a diversidade e pluralidade cultural e o domínio da didática, do currículo e das metodologias de ensino* em destaque, sendo apontados por todos os 19 concluintes (com valor entre 4 e 5), como saberes imprescindíveis para a formação do pedagogo. Na sequência, aparecem os *Conhecimentos específicos das Disciplinas Escolares, a Fundamentação teórica do campo da Educação e a Gestão Educacional*, apontados por 18 sujeitos como de grande valor; apenas um sujeito atribui valor mediano (valor 3) a esses três saberes. A *Pesquisa educacional* é apontada por 17 sujeitos como de grande valor; dois sujeitos atribuem valor 3 a esse tópico.

O grupo B, além de não apresentar quase nenhuma diferenciação na relevância atribuída aos saberes, não apresentou justificativas para as suas escolhas no questionário, referentes ao que consideram essencial na formação inicial.

No entanto, os três entrevistados desse Grupo apontam alguns elementos que consideram essenciais, tais como: os Fundamentos da Psicologia para a compreensão do desenvolvimento das crianças, bem como as noções de infância, os conhecimentos da didática e do currículo, como uma construção cultural e, novamente, é mencionada a questão da sensibilidade para lidar com a complexidade do conhecimento frente à diversidade dos educandos. Desta forma, podemos afirmar que, com exceção da questão da sensibilidade, os demais saberes destacados estão todos relacionados aos aspectos diretamente ligados à formação para o exercício da docência nas diferentes modalidades de ensino.

O último aspecto tratado com os egressos e concluintes, por meio das entrevistas, diz respeito às contribuições dos estágios supervisionados para a formação inicial. Entretanto, antes de falarmos das contribuições é importante ressaltarmos as diferenciações entre os dois grupos no que se refere ao encaminhamento dos estágios supervisionados.

A primeira diferenciação diz respeito aos contextos de realização: o Grupo A teve a possibilidade de realizar os estágios supervisionados na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental do ensino regular e uma outra parte ligada à sua habilitação de escolha, ou seja, uma parte dos sujeitos também realizou os estágios em Salas de Recurso/Apoio à inclusão de pessoas com deficiência e outra teve oportunidade de realizar parte dos estágios

junto à Gestão Escolar; os sujeitos do Grupo B realizaram os estágios supervisionados apenas por meio da observação da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no ensino regular.

A segunda diferenciação, está relacionada a forma de realização dos estágios, na qual o Grupo A tinha a possibilidade de realizar por meio da observação, participação e/ou regência. Já o grupo B realizou apenas estágios de observação de aula.

Sobretudo, os dois grupos ressaltam a importância dos estágios na formação inicial, afirmando que trouxeram muitas contribuições, cumprindo principalmente o papel de articuladora entre a teoria e a prática pedagógica.

No entanto, o Grupo A avalia que o curso deveria ter garantido uma participação mais direta do futuro pedagogo na escola ou em outro campo no qual o estágio fosse realizado. Adicionalmente, apontam que as contribuições dos estágios se voltaram apenas para a docência e a gestão no âmbito escolar, quando também poderiam ter contemplado a atuação em outros espaços não escolares. Alguns depoimentos evidenciam esta avaliação:

Acredito que os estágios supervisionados são de extrema importância na formação do pedagogo. No meu caso, os estágios trouxeram alguns subsídios importantes para minha atuação como profissional, mas penso que deveria ser trabalhado com as realidades do dia a dia, vividas pelo profissional, e com a participação mais direta do futuro pedagogo. (Entrevistada A1)

Se eu tivesse optado pela a gestão escolar ou docência, diria que sim [teria contribuído]. Mas como escolhi a área corporativa, faltaram conteúdos importantes para essa formação. (Entrevistada A2)

O Grupo B avalia que as contribuições dos estágios não se limitaram às vivências na escola, mas incluíram as discussões coletivas, quando compartilhavam as experiências adquiridas em cada escola, bem como a construção dos relatórios de estágio. Assim como o Grupo A, também questionam não ter tido a possibilidade de conhecer, por meio dos estágios, outros contextos educacionais, de acordo com o interesse de cada um, pois acreditam que se tivessem essa possibilidade talvez pudessem ter despertado interesse em outros campos de atuação. Todavia, dois dos entrevistados mencionam, que embora os estágios tenham sido todos em observação da docência, tiveram a possibilidade de conhecer a atuação de pedagogos em outros espaços, em um trabalho de campo realizado através das disciplinas de

Pedagogia Social e Educação em espaços não escolares, por meio de visitas e entrevistas com os pedagogos.

Os estágios propriamente ditos contemplaram apenas a docência. E, não posso deixar de mencionar, em duas disciplinas - Pedagogia Social e Educação em espaços não escolares - tivemos a oportunidade de conhecer a atuação de um pedagogo em um outro espaço por meio de visitas e entrevistas. Eram obrigatórias as visitas (em grupos nós escolhemos um local) e depois era feito um relatório e apresentado um seminário para compartilhar com a sala. Não tinha uma quantidade de horas fixas, mas considero que foi uma experiência curta, mas semelhante as dos estágios supervisionados, era como se fosse uma "pequena amostra". (Entrevistada B1)

Afirmam acreditar também, que só o estágio supervisionado, da forma como é encaminhado, não é suficiente para dar conta da articulação entre a teoria e a prática, pela posição passiva que é imposta aos futuros pedagogos no decorrer das atividades nas escolas. Alguns apontam que o que fez mais diferença para essa articulação foi a experiência que tiveram trabalhando como assistentes/auxiliares de classe em algumas escolas durante a formação. Segue alguns depoimentos sobre os estágios:

Contribuíram muito. Pois, além das horas de estágio, no final, precisávamos fazer um relatório, e neste relatório [eu] conseguia fazer uma relação do que era a prática e dos conceitos trabalhados na disciplina. (Entrevistado B1)

Sim, [contribuíram], mas eu não sei assim... se eu tivesse oportunidade de, sei lá, atuar em hospital, por exemplo, será que eu não me interessaria, também não me daria algum estalo de falar: “poxa, acho que eu gosto disso”. (Entrevistado B2)

Eu acho que seria bacana a gente fazer em Gestão, em ONG, para conhecer outros espaços de atuação. Outros espaços, não só o escolar. (Entrevistado B3)

Outro aspecto importante mencionado na avaliação do Grupo B, em relação à organização dos estágios, diz respeito à relação entre a escola que recebe os estagiários e a Universidade. Revelam uma relação muito frágil, ou até mesmo inexistente, o que compromete a realização dos estágios. Este apontamento foi feito, conforme depoimento

abaixo, quando perguntamos se dariam outro encaminhamento aos estágios, para que contribuíssem ainda mais para a formação dos futuros pedagogos:

Acho que não cabe à faculdade em si, acho que caberia mais às escolas de permitirem que a gente participasse mais. Porque a maioria das escolas não permite. Eles têm receio de deixar alguém participar mesmo. A maioria até assina lá na ficha a participação, mas na verdade foi só observação. Sabe que a gente precisa de horas de participação. Eles “falam”: “Ah, está bom, a gente assina, mas não pode”.
(Entrevistada B2)

A sugestão dada pela mesma entrevistada para resolver esse problema da relação entre escolas e Universidade é de haja uma parceria real, que os estágios se organizem de forma semelhante ao PIBID, conforme consta em seu depoimento:

Uma parceria real, não só tipo um cadastro. Mais ou menos como os projetos do PIBID. O PIBID que é bem bacana para isso. [...] As meninas contam das experiências delas. É bem bacana, é bem atuando no campo mesmo. Porque a escola de fato recebe o aluno ali para atuar mesmo. (Entrevistada B2)

Para finalizar, outros aspectos gerais, apontados no decorrer das entrevistas são: o tempo insuficiente de formação para uma atuação profissional tão complexa, levantado pelos dois grupos. E, pelo Grupo B, a necessidade de melhorar a relação entre a teoria e a prática, pois consideram que grande parte do que estudam, não sabem como aplicar; revelam também que é muito forte a busca por subsídios para atuar na Educação Infantil, sem dúvida o campo de interesse da maioria desse grupo, e por fim, questionam a distribuição das disciplinas, pois acreditam que as disciplinas de Gestão, por exemplo, não deveriam ser trabalhadas no início do curso, momento em que, segundo avaliação de um dos entrevistados, a maioria ainda não tem noção da complexidade da área educacional.

Portanto, ambos os grupos acabam revelando uma ênfase maior da formação nos aspectos relacionados ao exercício da docência no ensino regular, com pequenas diferenças, no que se refere à formação para os demais campos de atuação do pedagogo. A maior diferença se encontra na avaliação que os grupos fazem em relação às disciplinas que contemplam a formação do pedagogo para além da sala de aula. No geral, o Grupo A avalia

melhor essas disciplinas, enquanto que a maioria do Grupo B aponta para uma limitação na forma como elas são abordadas.

Quadro 2. Síntese comparativa das respostas das perspectivas de egressos e concluintes do curso de Pedagogia.

Aspectos destacados dos questionários e entrevista	Grupo A (formados em 2007) 13 sujeitos responderam o questionário e dois participaram de entrevista	Grupo B (concluintes em 2015) 19 sujeitos responderam o questionário e três participaram de entrevista
Onde atuam os sujeitos	No questionário dos 13 sujeitos que responderam, 11 atuam como pedagogos e 2 declaram não atuar como pedagogo. Sendo quatro sujeitos na EI, quatro no EF, dois na gestão escolar e dois em classes de apoio a inclusão escolar. Enquanto que os dois sujeitos que declaram não atuar como pedagogos estão em outras áreas ligadas ao campo educacional (educação informal e bibliotecas universitárias). Dos dois entrevistados, um já foi mencionado acima, pois também respondeu o questionário e outro atua no setor empresarial na Universidade Corporativa.	Somente 10 sujeitos já atuam, dos 19 que responderam ao questionário. Do total, considerando inclusive as expectativas daqueles que ainda não atuam, 14 ressaltam o campo da docência. Do restante, dois não apontam nenhuma expectativa, não especificam e apenas um sujeito aponta a gestão como expectativa de atuação futura. E os três entrevistados já atuam como assistentes/auxiliares de classe com a docência na Educação Infantil.
Sobre o que percebiam/percebem como campos de atuação do pedagogo	<p>– <i>Docência (13 sujeitos) e Gestão escolar (11 sujeitos)</i> são apontados como campos de atuação de grande relevância;</p> <p>– <i>Apoio à inclusão e elaboração de instrumentos/suporte pedagógico</i> foi apontado por 10 sujeitos como campo de grande relevância;</p> <p>- Com relação à <i>pesquisa educacional</i>: 11 sujeitos atribuem maior valor (entre 4 e 5);</p> <p>- A <i>área de recursos humanos nas empresas</i> é classificada com valor entre 4 e 5 por apenas cinco sujeitos, enquanto que oito sujeitos dividem opiniões, atribuindo valores entre 1 e 3. Em proporção semelhante é classificada a atuação como <i>tutor na modalidade de EaD</i>, com valor entre 4 e 5 por sete sujeitos, enquanto que seis sujeitos dividem opiniões, atribuindo valores entre 1 e 3</p>	<p>– <i>Docência, gestão escolar, pesquisa educacional e Elaboração de instrumentos/suporte pedagógico</i> compõem majoritariamente como campos de grande relevância para os concluintes (17 sujeitos);</p> <p>- O <i>apoio à inclusão</i> é apontado por 16 sujeitos como campo de grande relevância, enquanto dois sujeitos atribuem valor 3 e um alega desconhecimento do campo de atuação;</p> <p>- A <i>área de recursos humanos nas empresas</i> é classificada com valor entre 4 e 5 por 11 sujeitos, enquanto cinco sujeitos atribuem valor de 1 a 3 e três alegam desconhecimento do campo de atuação;</p> <p>- <i>Tutor na modalidade de EaD</i> é classificada com valor 4 e 5 por 12 sujeitos, enquanto cinco sujeitos</p>

	<p>Justificativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A área de recursos humanos nas empresas é classificada como área mais indicada aos psicólogos, enquanto outros alegam desconhecimento sobre essa possibilidade de atuação aos pedagogos; - O Ensino à Distância é caracterizado como modalidade pouco desenvolvida e/ou difundida na época e também rejeitada por alguns como modalidade de ensino; - Avaliam que o curso de Pedagogia está mais voltado a formação para a docência, no processo ensino -aprendizagem. 	<p>atribuem valor de 2 a 3 e dois alegam desconhecimento do campo de atuação.</p> <p>Justificativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evidenciam uma desvalorização, e até a rejeição, da atuação nas áreas de RH nas empresas e no EaD; embora, no que se refere à atuação no RH, acreditam também que as próprias empresas não valorizam a atuação do pedagogo; afirmam que, por isso, talvez seja um campo que não avançou muito e que portanto, precisa ser reconhecido e valorizado pelo setor empresarial; - A gestão escolar aparece como um possível campo de atuação, mas que requer formação para além da oferecida no curso de Pedagogia, por ser uma área mais complexa.
<p>Como avaliam a sua formação inicial</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As lacunas mais evidenciadas na formação, foi à <i>gestão educacional</i> (escolar e não escolar), apontadas por sete egressos e às questões que se referem à <i>inclusão do deficiente nos processos associados à escolarização</i>, apontados por seis egressos. – Sinalizam para um suposto desequilíbrio entre a teoria e prática, na qual caracterizam o curso como muito teórico; - Caracterizam como limitada a formação para o ensino dos conhecimentos específicos das disciplinas, por reconhecer que o tempo de formação é insuficiente para preparar para tantas áreas do conhecimento; - E um depoimento se refere, mesmo que indiretamente, a organização dos estágios, sugerindo que a docência deveria estar atrelada ao período de estudo, mais ou menos como acontece com os médicos no período de residência. 	<ul style="list-style-type: none"> - As lacunas na formação se dividem de forma bem equilibrada, sobressaindo um pouco mais as questões da <i>inclusão do deficiente e da coordenação pedagógica</i>, ambas apontadas por nove dos concluintes; - Os que já atuam identificam mais lacunas na formação do que os que ainda não atuam. Sendo que, das 13 atividades que elencamos, os sujeitos que já atuam sinalizaram lacunas, mesmo que em diferentes proporções, em todas as atividades. Já os que não atuam só evidenciaram lacunas em cinco atividades; dois desses concluintes alegam não identificar lacunas na sua formação inicial; - Há dois depoimentos que revelam o enfoque do curso nos processos educativos em sala de aula (docência).

<p>O que consideram como saberes imprescindíveis para a formação inicial do pedagogo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A <i>sensibilidade para lidar com a diversidade e pluralidade cultural</i>, apontada por todos os 13 sujeitos como saber imprescindível na formação do pedagogo; - Os demais saberes são avaliados de forma totalmente equiparada, sendo a fundamentação teórica do campo educacional, os conhecimentos específicos das disciplinas, os conhecimentos da didática, do currículo e das metodologias de ensino, a <i>gestão educacional e a Pesquisa educacional</i>, apontadas por 12 sujeitos como de grande valor e apenas um sujeito atribui valor 3. <p>Justificativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A <i>sensibilidade para lidar com a diversidade e pluralidade cultural</i> é fundamental para atuar em qualquer área como pedagogo; - Importância dos conhecimentos específicos das disciplinas, dos quais apontam como insuficientes na formação que tiveram, mas por outro lado acreditam que podem ser buscados no decorrer da prática; - Atribuir maior valorização aos saberes correspondentes aos conhecimentos da prática pedagógica; - A pesquisa como elemento essencial na busca por novos conhecimentos em qualquer área que atue. 	<ul style="list-style-type: none"> - A <i>sensibilidade para lidar com a diversidade e pluralidade cultural e o domínio da didática</i>, comparecem em destaque sendo apontada por todos os 19 concluintes, como saber imprescindível na formação do pedagogo; - Os concluintes apontam os saberes necessários de forma bem equiparada/nivelada, mencionando: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Conhecimentos específicos das disciplinas</i>, a <i>Fundamentação teórica do campo da Educação e a gestão educacional</i> (18 sujeitos apontam como de grande valor e apenas um sujeito atribui valor 3); - A <i>pesquisa educacional</i> (17 sujeitos apontam como de grande valor e 2 sujeitos atribuem valor 3). <p>Justificativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma justificativa foi apontada por meio dos questionários, apenas nas entrevistas; - A <i>sensibilidade para lidar com a complexidade do conhecimento frente a diversidade dos educandos</i>; - Fundamentos da psicologia para compreensão do desenvolvimento das crianças bem como as noções de infância; - Conhecimentos da didática e do currículo como uma construção cultural.
<p>Onde e como realizam os estágios supervisionados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Todos realizam na docência na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental no ensino regular; - Habilitação em DM: em escolas especiais ou em salas de recurso/apoio a inclusão escolar; - Habilitação em Gestão escolar: nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental acompanhando o trabalho dos gestores. - Por meio de observação, participação e 	<ul style="list-style-type: none"> - Todos realizam na docência na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental no ensino regular, por meio de observação e participação em sala de aula.

	regência.	
Como avaliam os estágios supervisionados	<ul style="list-style-type: none"> - Contribui, mas poderia ter uma participação mais direta dos futuros pedagogos; - As contribuições se voltaram apenas para o âmbito escolar, tanto no que se refere a docência como a gestão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuíram não apenas com as vivências na escola, mas por meio das discussões coletivas a partir do que foi observado nos estágios bem como na elaboração dos relatórios; - Contribuíram para conhecer diferentes contextos escolares, mas seria importante conhecer outros contextos educacionais; - Contribuiu para minhas escolhas profissionais, mas se tivesse outras possibilidades talvez despertasse interesse em outros campos de atuação, que não somente a docência no ensino regular; - Os estágios poderiam ser encaminhados por meio de uma participação mais efetiva dos estagiários, semelhante aos projetos do PIBID; - Necessidade de uma parceria entre as escolas e a Universidade no encaminhamento e realização dos estágios.

2.3.4 Análise dos dados

Com o objetivo central de identificar as mudanças quanto à natureza e à organização do curso de Pedagogia a partir das medidas que reestruturaram o curso em 2006, escolhemos percorrer um caminho de investigação que combinasse a análise do currículo prescrito – tanto na esfera nacional, por meio das DCNP, como na esfera local, com base nos documentos de uma Universidade, considerados a tradução das DCNP em seu Projeto Pedagógico Curricular – e a percepção dos pedagogos formados no mesmo período e Universidade sobre sua própria formação e atuação profissional. Neste sentido, após percorrido todo esse caminho de investigação, apresentaremos uma análise dos resultados a partir da triangulação dos dados levantados, tendo o curso de Pedagogia como objeto central, conforme disposto no esquema abaixo.

A partir das análises dos dados levantados junto a cada uma das fontes consultadas buscamos reuni-los em categorias de análise. A ordem de análise das categorias busca seguir uma sequência de desdobramentos das questões. São elas: 1) Concepção de Pedagogo - objetivo central do curso – que profissional se pretende formar?; 2) Que saberes são articulados e sobre que base se assenta a formação desse profissional?; 3) Como se dá a distribuição desses saberes a fim de contemplar a articulação entre a teoria e prática?; 4) Que papel cumprem os estágios supervisionados na formação inicial do pedagogo?; 5) Qual o tempo necessário para a formação desse profissional? e 6) Quais campos de atuação profissional lhes são possíveis a partir da formação inicial?

Ao compararmos os dados levantados a primeira percepção geral é de que há uma contradição no que se refere à concepção de pedagogo e aos campos de atuação profissional

que se vislumbra. Essa contradição se manifesta justamente quando se focaliza a formação e a atuação, ou seja, por um lado, quando olhamos para a concepção contida nas DCNP e nos documentos curriculares, é evidente uma suposta ampliação dos campos de atuação – que abrangem o âmbito escolar e não escolar –, o que conseqüentemente passa a demandar uma formação também ampliada, menos fragmentada, que possibilite uma base formativa comum a todos os profissionais da Educação, para que sejam capazes de atuar em diferentes contextos educacionais.

No entanto, as declarações dos egressos e as mudanças na composição curricular demonstram o contrário, ou seja, que a atuação e a formação têm se voltado fundamentalmente para a docência nos anos iniciais da educação básica. Isso sugere, mesmo que de forma indireta, a necessidade de uma formação complementar para a atuação nos demais campos de atuação do pedagogo.

Sobretudo, é possível afirmar que, concretamente, o pedagogo formado nessa nova configuração curricular determinada pelas DCNP tem sua atuação profissional ou expectativa de atuação centrada na docência e conseqüentemente a formação tem respondido a essa demanda, se concentrando nessa área. A suposta ampliação da concepção de pedagogo e dos campos de atuação profissional encontra sustentação também na docência, o que confirma as críticas feitas por alguns pesquisadores, a exemplo de Libâneo (2006), que afirma ter havido uma ampliação do conceito de docência a fim de agregar todos os profissionais da educação, ou seja, na prática, para atuar em qualquer contexto educacional, define-se que o pedagogo necessita prioritariamente dominar os fundamentos e as práticas docentes.

Os demais saberes específicos de cada campo de atuação, anteriormente desenvolvidos por meio das habilitações, devem supostamente ser adquiridos por meio da formação continuada em serviço ou, a critério do pedagogo em formação, em nível de pós-graduação. Porém, isso não é obrigatório, pois o acesso aos cargos de gestão escolar (direção de escola, coordenador pedagógico e supervisor de ensino), por exemplo, continuam sendo possíveis de serem assumidos por pedagogos, com a mesma exigência, anterior as DCNP, de formação inicial em Pedagogia e um tempo mínimo de atuação na docência.

Verificamos ainda que as demais categorias de análise se estruturam em decorrência das conseqüências dessa mudança de concepção de formação e atuação do pedagogo.

Desta forma, no que se refere aos saberes imprescindíveis na formação desse profissional, são articulados conhecimentos referentes aos fundamentos da educação, à formação docente e à gestão educacional, porém sempre assentados sobre uma base docente. O que significa, como discutiremos a seguir, que é essa base docente que determina toda a composição

curricular, ou seja, a distribuição, o equilíbrio entre a fundamentação teórica e a prática pedagógica e a organização dos estágios supervisionados.

Nesse sentido, as DCNP apontam, de maneira muito genérica, que é central na formação dos pedagogos o acesso aos conhecimentos da escola como organização complexa, à pesquisa e à participação na gestão de processos educativos, tendo como base a docência, compreendida também como participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. Já os documentos curriculares da instituição, ao traduzirem as normativas das DCNP, assumem a principal mudança justamente em função da base docente, ou seja, busca-se formar para o exercício da docência, a partir de processos formativos que também preparam os estudantes para a atuação na gestão e coordenação educacional.

Ainda no que se refere aos saberes articulados no curso, os egressos e concluintes revelam como preocupação central diante da formação que tiveram – por reconhecerem a insuficiência da abordagem – a sensibilidade para lidar com a diversidade e a pluralidade cultural. Além desses conhecimentos, apontam outros elementos, relacionados, principalmente a aspectos do âmbito escolar.

A base docente determinada pelas DCNP também interfere no equilíbrio entre a fundamentação teórica e as práticas pedagógicas no curso. De tal forma que podemos observar no documento curricular anterior às DCNP que havia um maior equilíbrio entre os conhecimentos teóricos e práticos. Já, no documento curricular atual há um completo desequilíbrio, em função da redução, pela metade, da carga horária destinada à fundamentação teórica – que passa a corresponder a apenas 14% da carga horária total do curso – e da ampliação do eixo de formação docente – que passa a corresponder a aproximadamente 55% da carga horária total do curso.

A avaliação dos egressos e concluintes confirma essa mudança na composição curricular. Os formados em 2003 caracterizam o curso como muito teórico, o que evidencia a existência de uma carga horária significativa de disciplinas de fundamentação teórica. Já os concluintes de 2015 apontam apenas a necessidade de melhorar a relação entre a teoria e a prática, pois consideram que grande parte do que estudam, não sabem como aplicar, o que pode estar relacionado não apenas à pequena carga horária destinada à fundamentação teórica, mas ao desequilíbrio na distribuição das disciplinas ao longo dos semestres, bem como à forma de organização dos estágios.

Ainda em relação à articulação entre a teoria e a prática na formação inicial, os estágios supervisionados, de acordo com a DCNP, cumprem o papel de assegurar a experiência de

exercício profissional aos futuros pedagogos, nos diversos campos de atuação, porém ressalta que devem ser priorizadas as experiências docentes.

O que observamos a partir dos dados levantados em relação à organização dos estágios é que a ampliação das experiências do exercício profissional que supostamente deveria ocorrer, já que agora o curso não se limita apenas à formação profissional correspondente à habilitação escolhida pelo futuro pedagogo, também não se concretizou. Pelo contrário, as experiências foram reduzidas à observação da atividade docente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Como ponderamos, essa redução das experiências de exercício profissional também reflete a focalização estrita da base docente na formação inicial, o que acabou restringindo os estágios supervisionados apenas a este tipo de experiência.

As declarações dos egressos e concluintes evidenciam isso: os egressos sinalizam as contribuições dos estágios nos campos da docência e da gestão e o grupo de concluintes aponta apenas a docência. E ambos os grupos afirmam não ter tido a possibilidade de vivenciar experiências de exercício profissional em outros contextos educacionais para além da escola, nos estágios supervisionados.

A última categoria que buscamos analisar incide sobre o tempo de formação necessária para o desenvolvimento de um trabalho que contemple as especificidades de todos os campos de atuação possíveis ao pedagogo, conforme consta nas DCNP. Neste aspecto, houve concretamente, uma redução significativa de aproximadamente 700 horas na carga horária total, correspondendo a um semestre a menos de curso na Universidade em questão. Na nova configuração, regida pelas DCNP, foram extintas as habilitações – por se considerar que fragmentavam a formação e a atuação profissional –, para dar lugar a uma formação mais complexa a fim de instrumentalizar para a atuação profissional nos diversos contextos educacionais, escolares e não escolares. Isso apontaria para uma ampliação da carga horária, diante da demanda ampliada sobre a formação inicial do pedagogo – vale lembrar que cada habilitação cursada na configuração anterior correspondia a no mínimo 300 horas. Mas não foi o que aconteceu efetivamente. Contraditoriamente, o que ocorre é justamente a redução do tempo de formação dos pedagogos, de ambos os grupos, que o consideram insuficiente para preparar para uma atuação profissional tão complexa.

Portanto, o cruzamento dos dados evidencia uma série de mudanças quanto à natureza e à organização do curso de Pedagogia a partir das DCNP, que se manifesta primeiramente na concepção de pedagogo sustentada pela base docente, que desencadeia diversas outras mudanças na configuração geral do curso, a fim de atender prioritariamente a uma demanda

específica, que corresponde à formação de professores para os anos iniciais da educação básica.

Quadro 3 - Síntese dos resultados levantados junto às fontes de pesquisa segundo as categorias de análise

Categorias	DCNP	PPC (2003-2007)	PPC (Atual)	Pedagogos (formados em 2007)	Pedagogos (formados em 2015)
Concepção de Pedagogo	Profissional que atua na docência bem como em outras áreas para as quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.	Profissional que atua na docência e na gestão do trabalho pedagógico.	Tem como base a docência (que, de forma ampliada, compreende a Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico, em espaços escolares e não-escolares)	Concebem como profissional que tem sua atuação centrada no âmbito escolar (docência e gestão escolar).	Concebem como profissional que tem sua atuação centrada no âmbito escolar, mas reconhecendo a docência como central.
Saberes imprescindíveis / base da formação	Art.3: I- Conhecimentos da escola como organização complexa [...]; II- a pesquisa, a análise e a aplicação de investigações de interesse; III- a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.	Núcleos de conteúdos básicos - Fundamentos da Educação, Formação Docente e Gestão Educacional -, por meio de estudos do contexto histórico e sociocultural, do contexto da educação básica e do contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não escolares	Núcleos temáticos – Fundamentos da Educação, Formação Docente e Gestão Educacional, buscando interlocução com as disciplinas de caráter prático, procurando formar licenciados para o exercício da docência, a partir de processos formativos que também os preparam para a atuação na	- A sensibilidade para lidar com a diversidade e pluralidade cultural; domínio dos conhecimentos específicos das disciplinas escolares; conhecimento dos elementos da pesquisa educacional e conhecimento das práticas pedagógicas.	- A sensibilidade para lidar com a diversidade e pluralidade cultural; domínio da didática e do currículo como uma construção cultural; Fundamentos da psicologia para compreensão do desenvolvimento das crianças bem como as noções de infância.

			Gestão e Coordenação Educacional.		
Equilíbrio entre a Fundamentação Teórica e a Prática Pedagógica	Três núcleos – estudos básicos; aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores – sugerem combinar o estudo dos conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos.	Há um certo equilíbrio entre as disciplinas de Fundamentos da Educação e de Formação Docente. E, embora a gestão escolar e os demais campos de atuação do pedagogo pareçam se encontrar em segundo plano na formação, há uma preocupação aparente com as dimensões diversas da atuação profissional do pedagogo, inclusive para além do âmbito escolar, contempladas nas linhas de pesquisa dos Estudos Independentes.	Desequilíbrio entre os núcleos de formação, sendo o de Fundamentos da Educação é composto por 11 disciplinas, que equivalem a 459 horas (14% da carga horária do curso); o de Formação Docente, com 37 disciplinas, corresponde a 1823h15 (55% da carga horária do curso) e o de Gestão Educacional, com sete disciplinas, equivale a 267h45 (8% da carga horária do curso).	Sinalizam para um suposto desequilíbrio entre a teoria e a prática, caracterizando o curso como muito teórico.	Apontam apenas a necessidade de melhorar a relação entre a teoria e a prática, pois consideram que grande parte do que estudam, não sabem como aplicar.
O papel dos estágios supervisionados	Art. 8 – IV: Assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e	<ul style="list-style-type: none"> - 400 horas destinadas aos estágios supervisionados (geral), a partir do 3º semestre; - 180 horas de estágio na habilitação em DM ou 90 horas de estágio na habilitação em Gestão Escolar. - Realizado por 	<ul style="list-style-type: none"> - 340 horas, da 2ª à 6ª etapa, na Educação Infantil (100 ou 140 horas) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (200 ou 240 horas); - Realizado por meio de observação e/ou realização 	Apontam que as contribuições dos estágios se voltaram apenas para a docência e a gestão no âmbito escolar, quando também poderiam ter contemplado a atuação em outros espaços	Mencionam, que os estágios foram todos de observação da docência e também questionam não ter tido a possibilidade de conhecer, por meio dos estágios, outros contextos educacionais.

	<p>competências:</p> <p>a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;</p> <p>b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;</p> <p>c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;</p> <p>d) na Educação de Jovens e Adultos;</p> <p>e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;</p> <p>f) em reuniões de formação pedagógica</p>	<p>meio de atividades de observação, regência ou participação em projetos, no campo da docência nas 400 horas gerais e no campo da gestão escolar ou do acompanhamento à inclusão dos alunos com deficiência, de acordo com a habilitação cursada.</p>	<p>de projetos de práticas pedagógicas, apenas no campo da docência.</p>	<p>não escolares.</p>	
Tempo de formação	<p>Art.7 - 3200 horas, sendo 2800 horas de atividades formativas; 300 horas de estágio supervisionado e 100 horas de aprofundamento em áreas específicas de</p>	<p>- 4000 horas para os que optam pela habilitação de DM;</p> <p>- 3910 horas para os que optam pela habilitação de Gestão Escolar.</p> <p>- 8 Semestres de curso.</p>	<p>- 3.302h40 distribuídas em 7 semestres</p>	<p>Tempo insuficiente de formação para uma atuação profissional tão complexa.</p>	<p>Tempo insuficiente de formação para uma atuação profissional tão complexa.</p>

	interesse do aluno.				
Campos de atuação profissional	<p>Art. 2 - 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</p>	<p>Docência dos primeiros níveis da Educação básica e a gestão do trabalho pedagógico ou gestão educacional (organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvida no campo do planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do processo educativo formal e não formal).</p>	<p>Docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico em espaços escolares e não-escolares.</p>	<p>Atuam na Docência na EI (4) e no EF(4), na gestão escolar (2), Sala de recurso/apoio a inclusão do deficiente (2), Universidade corporativa¹⁰, no setor empresarial (1); Educação informal (1) e Biblioteca universitária (1)</p>	<p>Atuação/expectativa de atuação futura: Docência na EI e EF (14); e apenas um indica a gestão escolar como expectativa de atuação futura.</p>

¹⁰ Trata-se de um espaço de formação no interior de uma empresa, destinado apenas a formação de seus funcionários, conforme mencionado por uma das entrevistadas.

3. CONCLUSÃO

Para responder à questão central desta pesquisa, sobre as possíveis mudanças identificadas no curso de Pedagogia, quanto a sua natureza e organização, e na concepção dos pedagogos sobre as contribuições da formação inicial para sua atuação profissional, a partir das medidas que reestruturaram o curso em 2006, se faz necessário primeiramente retomar as hipóteses presentes no início das investigações. Vale ressaltar, que as três hipóteses se confirmaram ao longo da pesquisa, fato que pode ser justificado inicialmente pelo engajamento de longa data com a temática de pesquisa.

A primeira hipótese, pensada com base na concepção marxista, era de que a reestruturação do curso de Pedagogia, correspondia ao cumprimento de uma tendência geral imposta pelas reformas educacionais, como reflexo das políticas neoliberais, que impuseram algumas consequências, não apenas ao curso de Pedagogia, mas ao Ensino Superior como um todo, que acarretariam acima de tudo na desvalorização profissional (ou rebaixamento da força de trabalho), em função principalmente da redução do tempo necessário de formação ligada a uma suposta ampliação dos campos de atuação.

Encontramos sustentação para essa primeira hipótese nas contribuições de Catani, Oliveira e Michelotto (2010) e Gatti, Barreto e André (2011), que demonstram por meio de dados concretos o aligeiramento da formação inicial docente em meio a um contexto de privatização do Ensino Superior, marcado pela redução de investimentos públicos nesta modalidade de ensino bem como pela tentativa de criação de novos mercados na educação, por meio da transferência de parte da formação para os cursos de pós-graduação.

A principal consequência desse processo, que é a desvalorização profissional, também pode ser relacionada aos dados apresentados por Gatti, Barreto e André (2011), com base no censo escolar de 2009, onde é apresentada uma diminuição significativa da procura pelos cursos de licenciatura, principalmente no que se refere às matrículas nos cursos presenciais, além de uma evasão de 30% nesses cursos. No entanto, temos clareza de que ainda nos faltaram elementos para afirmar de forma mais precisa essa hipótese, tais como o estudo sobre a carreira e o salário dos pedagogos em diferentes campos de atuação, mas o panorama geral analisado deu conta de demonstrar que esse processo de desvalorização profissional tem se acentuado em meio a essas reformas, o que contradiz a expectativa de maior valorização com a obrigatoriedade da formação docente no Ensino Superior.

A segunda hipótese consistia na afirmação de que a identidade do pedagogo e consequentemente do curso de Pedagogia, havia se voltado, com a aprovação das DCNP, fundamentalmente a formação para o trabalho docente. Essa, sem dúvida é a hipótese que se

confirmou de forma mais consistente, pois além de evidenciarmos por meio do levantamento da produção acadêmica outras pesquisas que já apontavam na mesma direção, pudemos confirmar ainda essa hipótese a partir dos elementos centrais da história do curso de Pedagogia no Brasil, da análise dos documentos legais, dos documentos curriculares bem como dos depoimentos dos pedagogos que participaram da pesquisa por meio de questionário e entrevista.

No entanto, nas declarações dos sujeitos nos foi apontado um elemento que consideramos de grande importância em relação à formação docente, que consiste na percepção de que mesmo o curso se voltando majoritariamente para a formação docente, essa abordagem se restringe aos aspectos do contexto escolar no ensino regular, ou seja, não são abordadas as especificidades da docência em outros contextos educacionais, tais como nos hospitais, nos presídios, entre outros. E quanto à formação para a atuação nos demais campos, não docentes, não foi fomentada no currículo atual, apenas tratada de forma bastante superficial.

No entanto, vale ressaltar que o fortalecimento da base docente no curso de Pedagogia, já vinha sendo construído na prática antes da aprovação das DCNP, primeiramente por meio do Parecer nº 161/1986, que facultava ao curso a oferta da formação para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de habilitações específicas, além da exigência posterior, colocada pela LDB 9394/96, de formação dos professores dos anos iniciais da educação básica em nível superior, que se deu por meio da extinção gradativa dos cursos de magistério (nível médio) e na aprovação de DCN para os cursos de licenciatura, em 2002, que, na instituição focalizada, resultou em uma primeira reforma, anterior às DCNP, que já apontava para a centralidade na formação docente.

É importante perceber esse movimento que já vinha sendo articulado na prática, o que confirma a concepção materialista da história, que defendemos, já que antes de uma alteração oficial no currículo prescrito do curso, já existia uma base material que sustentava essa reforma. Essa base material era justamente a necessidade de se formar um grande contingente de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, demanda que foi ampliada com o processo de democratização no acesso à escola, principalmente a partir dos anos de 1980, e que continua se expandindo com a quase totalidade do atendimento no Ensino Fundamental bem como com a gradativa expansão do atendimento na Educação Infantil.

Confirmando essa análise, Brzezinski (1996) já afirmava que a universalização do ensino fundamental é determinante na constituição de uma base docente no curso de Pedagogia, ou seja, que o contexto social e econômico são determinantes na reestruturação do curso de

Pedagogia. Processo que se desencadeou por meio de alguns fatores combinados, dentre eles os interesses do capital financeiro por meio do processo de privatização do Ensino Superior, a universalização do Ensino Fundamental, que demandou a formação de um grande contingente de docentes para essa etapa de ensino, a extinção da formação docente em nível médio, bem como a luta histórica pela valorização dos educadores.

Sobretudo, a principal contribuição a partir da confirmação dessa segunda hipótese é a percepção dessa como a principal mudança ao longo da história do curso de Pedagogia no Brasil, cuja trajetória sempre esteve marcada pela dualidade entre o bacharelado e a licenciatura, que se traduzia na divisão entre a formação do pedagogo/técnico ou pedagogo/especialista da educação e do pedagogo/professor. E que, com as DCNP, essa dualidade, ao menos no âmbito das intenções formativas, parece ter sido resolvida a partir da constituição da base docente sobre a configuração de um curso de licenciatura, embora ainda seja possível observar, principalmente por meio dos documentos curriculares, uma dispersão dos conhecimentos disponibilizados, com o intuito de conferir subsídios para uma atuação profissional mais abrangente, em diferentes contextos educacionais, conforme nos apontam Gatti, Barretto e André (2011):

Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, [...], a dispersão disciplinar que se impõe, em função do tempo de duração do curso e da sua carga horária, dado que ele deverá propiciar [...] a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação, projetos e experiências educativas não escolares, produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. O(A) licenciado(a) em pedagogia deverá ainda estar apto(a) ao que é especificado em mais 16 incisos do artigo 5º dessa Resolução e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º. Essas postulações criaram tensões e impasses ainda não bem equacionados para o desenvolvimento curricular desses cursos. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para os cursos noturnos nos quais se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil. (p. 98-99)

Vale mencionar ainda, em relação à constituição da base docente no curso de Pedagogia, que as demais áreas de atuação do pedagogo também são sustentadas por essa base e são justificadas nas DCNP como forma de garantir uma gestão democrática nas instituições de ensino público. A isto denominamos uma expectativa descolada da realidade, pois, como já mencionamos em meio ao levantamento da produção acadêmica, acreditamos que as relações de trabalho são determinantes no processo social, político e intelectual da vida em geral, o que

nos possibilita afirmar, diante dos elementos trazidos pelos pesquisadores quanto à fragmentação entre a formação e a atuação, que a formação por si só não é capaz de possibilitar uma gestão democrática enquanto persistirem as relações hierárquicas e autoritárias no interior das escolas. Para nós, essa expectativa está baseada numa perspectiva idealista de que por meio da formação se transforma a consciência humana para posteriormente se transformar a realidade. Consideramos que o mais provável é que a formação, a serviço da ideologia dominante, possa representar um dos mecanismos de sustentação dessas divisões desde a formação, uma vez que o currículo, como afirma Gimeno Sacristán (2000) é objeto de regulações econômicas, políticas e administrativas e por isso não pode ser compreendido à margem do contexto em que se constitui.

A última hipótese era de que, haveria um enxugamento do currículo do curso de Pedagogia, em função de uma conjuntura política e econômica que impunha uma base comum de conhecimentos. Comprovamos essa última hipótese por meio da análise dos documentos curriculares do curso, que evidencia um considerável enxugamento do currículo, que se deu principalmente por meio da extinção de 50% da carga horária das disciplinas correspondentes aos Fundamentos da Educação, além da junção de algumas disciplinas (também dos Fundamentos da Educação). Houve também a redução dos estágios supervisionados na docência, de 400 horas para 340 horas, e a extinção dos estágios em outros campos de atuação do pedagogo. Quanto à implantação de novas disciplinas, a maioria estão voltadas para a formação docente e algumas (poucas) para os demais campos de atuação do pedagogo.

A consequência mais evidente nesse enxugamento do currículo está relacionada à organização do curso, por meio da redução do tempo de formação, que nesta instituição se concretizou com a diminuição de um semestre na duração do curso. Outra consequência identificada, menos explícita, está relacionada à seleção dos conhecimentos, o que impõe mudanças diretamente na natureza do curso.

Neste sentido, afirmamos, com base principalmente na análise dos documentos curriculares do curso, que a composição atual do curso de Pedagogia dessa instituição se volta fundamentalmente para os aspectos da prática pedagógica do docente, o que pode estar em acordo com a tendência apontado por Saviani (2005) e Duarte (2005), de influência das pedagogias do “aprender a aprender” no contexto atual.

No levantamento da produção acadêmica, Cruz (2012) já demonstrava essa tendência no curso de Pedagogia, de tal forma que os aspectos da experiência prática se sobrepõem aos fundamentos teóricos, mantendo a cisão entre teoria e prática.

Essa influência, sinalizada pelos pesquisadores acima citado, aponta para uma tendência de se considerar que os docentes não necessitem dominar os conhecimentos das disciplinas, uma vez que seu papel se limitaria ao estímulo dos alunos para a construção de conhecimentos a partir de seus próprios interesses ou necessidades. Além de outro aspecto evidenciado no debate em torno do currículo, que consiste na regulação cada vez maior do currículo prescrito e organizado por meio do controle da produção e da distribuição dos materiais didáticos (livros e apostilas). Ambos os elementos anunciados acima reforçam a necessidade, no contexto político e econômico vigente, de um novo perfil docente, um profissional que domine acima de tudo os métodos/técnicas pedagógicas e que tenha apenas uma compreensão geral dos conhecimentos com que irá trabalhar, ou seja, alguém com uma formação para uma atuação polivalente, para o trabalho de forma geral e não para uma atribuição específica, tal como denunciam Pimenta (2011) e Ricardo (2010).

Esse conceito de polivalência, também é evidenciado no segundo levantamento da produção acadêmica desenvolvido neste estudo, sobre a identidade profissional do pedagogo, nos trabalhos de Almeida (2008) e Dias (2011). Ambos os estudos caracterizam a polivalência como uma exigência atual do mercado de trabalho, que impulsiona uma formação por meio de habilidades e competências para uma atuação polivalente dos trabalhadores em geral. Para dar maior sustentação aos interesses em torno da superexploração do trabalho polivalente, muitas vezes se utiliza de forma distorcida o discurso da gestão democrática, para legitimar essa nova exigência do mercado de trabalho.

Além da confirmação das hipóteses presentes no início das investigações, pudemos evidenciar uma grande contradição, através dos depoimentos manifestados por meio dos questionários, que consiste na identificação de que o modelo anterior de formação, dividido em habilitações, possibilitou aos egressos a inserção em uma variedade maior de campos de atuação, enquanto que o grupo formado na matriz curricular atual, que se propõe a uma formação mais ampla, embora centrada na docência, limitou tanto a expectativa de atuação quanto a atuação propriamente dita, quase que exclusivamente voltada para a docência.

Outra evidência é de que as percepções dos dois grupos de pedagogos em relação às contribuições da formação inicial para sua atuação profissional se mantiveram as mesmas, em linhas gerais, na medida em que o principal questionamento de ambos os grupos está relacionado à relação entre a teoria e a prática no curso, bem como à necessidade de uma abordagem que considere acima de tudo a sensibilidade para lidar com a diversidade nos ambientes educacionais, ao se referirem principalmente às lacunas na formação para o atendimento das pessoas com deficiência, num contexto de inclusão escolar.

Sobretudo, as contribuições teóricas relacionadas com os dados empíricos reunidos na presente pesquisa nos possibilitaram atender ao objetivo da pesquisa, que consistia na identificação das mudanças no curso de Pedagogia e na percepção dos pedagogos quanto às contribuições da formação inicial para sua atuação profissional. Evidenciamos uma série de mudanças significativas no curso de Pedagogia, influenciadas essencialmente pelas demandas do trabalho docente. Os dados também nos permitiram compreender que o currículo regulamentado a partir das DCNP está em total acordo com a lógica econômica vigente. E que, portanto, outros currículos possivelmente nascerão de novos embates em torno de necessidades e interesses presentes em outros contextos históricos e sociais.

O reconhecimento da dimensão processual do currículo torna-se mais evidente ao percebermos as limitações da pesquisa em questão e, conseqüentemente, a necessidade, para sermos coerentes com a própria concepção materialista da história aqui defendida, de nos voltarmos, em outras pesquisas, para as questões da atuação profissional do pedagogo, tais como as relações estabelecidas no trabalho em diferentes campos, as atribuições exigidas no exercício da carreira profissional e a composição salarial em cada campo de atuação.

Portanto, as mudanças evidenciadas no curso de Pedagogia da IES focalizada, que dizem respeito à natureza e à organização do curso, nos remetem a novos questionamentos, tais como: se o curso de Pedagogia se volta essencialmente para a formação docente, qual tem sido de fato o âmbito responsável pela formação dos gestores escolares e outros profissionais da educação para as funções não docentes? Ou só os conhecimentos da docência têm sido suficientes para o desempenho de todas as funções pedagógicas? Estes e outros tantos questionamentos que surgem em decorrência desse estudo de caso sobre a aplicação das DCNP em uma IES, nos remetem à possibilidade de ampliarmos as investigações em relação à atuação profissional dos pedagogos, mais especificamente sobre as relações de trabalho estabelecidas por este profissional, a fim de compreendermos que conhecimentos o pedagogo tem de fato mobilizado no âmbito do currículo em ação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Luiza Melo de. **O pedagogo especialista em educação: origem e extinção na política educacional brasileira**. 2008. 163 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão-Sergipe, 2008.

ANFOPE. **Proposta da ANFOPE para a minuta de resolução sobre diretrizes da Pedagogia**. Campinas, 2005 [Mimeo].

ASSIS, Ana Elisa S. Queiroz. **Especialistas, professores e pedagogos: afinal, que profissional é formado na pedagogia?** 2008. 223 p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2008.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd. **Pronunciamento conjunto das entidades da área da Educação: ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES**. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/docs/pronunciamentojunto2006.doc> Acesso em: 20/01/2007

BARBACELI, Juliana Trindade. **Da identidade universitária à identidade profissional docente: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização**. 2013. 138 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm Acesso em: 05/06/2015

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: 147º da Independência e 80º da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm Acesso em: 25/07/2015

_____. MEC/CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CFE nº 252/69**. Aprovado em 11 de abril de 1969: sobre mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Cons. Valnir Chagas, 1969a.

_____. MEC/CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CFE nº 2 de 12 de maio de 1969**. Fixa os conteúdos mínimos e duração do Curso de Pedagogia. Brasília: CFE, 1969b.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em: 25/07/2015

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 04/06/2015

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP Nº 115/99**. Aprovado em 10 de agosto de 1999. Institui Diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “c” e

“h” da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, 1999a. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0601-0607_c.pdf Acesso em: 05/06/2015

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES Nº 970/99**. Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Aprovado pelo CNE/CES em 9 de novembro de 1999, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces970_99.pdf Acesso em: 05/06/2015

_____. **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. Brasília: 178º da Independência e 111º da República, 1999c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm Acesso em: 26/07/2015

_____. **Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto no 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. Brasília: 179º da Independência e 112º da República, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm#art1 Acesso em: 26/07/2015

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado pelo CNE/CP em 8 de maio de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em 24/01/2017

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 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. Aprovado pelo CNE/CP em 2 de outubro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf> Acesso em 24/01/2017

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 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. Brasília: CNE, 2002.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Projeto de Resolução**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, março de 2005. Brasília: CNE, 2005a.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Parecer CNE/CP nº 05/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. 13 de dezembro de 2005. Brasília: CNE, 2005b.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, homologado MEC em 21 de fevereiro de 2006. Brasília: CNE, 2006a.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006b.

BIZARRO, Adelina Maria Salles. Currículo, Formação e Identidade do Pedagogo: Uma Análise Atual a Partir do Texto Formação do Educador - A Busca da Identidade do Curso de Pedagogia. In: Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares - Diferença Nas Políticas De Currículo, 9, 2009. João Pessoa – PB. **Anais** – 10 A 13 de Novembro de 2009. Disponível em: www.geppc.org.br/sites/default/files/uploads/evento/191/anais/gt11.pdf. Acesso em: 16/07/2015.

_____. **Formação do pedagogo**: um olhar sobre a trajetória profissional dos/as egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns de 1996 a 2010. 2012. 199p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: Busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CAMPOS, Helane Cibele do Nascimento. **A identidade profissional do pedagogo no curso de pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares nacionais**: aproximações e distanciamentos. 2009. 122 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2009.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; MICHELOTTO, Regina Maria. As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento. In: **Série - Estudos. Periódico do PPGEducação da UCD**. Campo Grande: UCDB, n. 30, p. 267-281, jul./dez. 2010.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Identidade Profissional do Pedagogo: introduzindo o debate. In: **Identidade do Pedagogo**/Comissão de Publicações da FEUSP – São Paulo: FEUSP, 1996a. 85p. – (Estudos e documentos, v.36)

CARVALHO, José Sérgio. A identidade do Pedagogo: agente institucional do ensino. In: **Identidade do Pedagogo**/Comissão de Publicações da FEUSP – São Paulo: FEUSP, 1996b. 85p. – (Estudos e documentos, v. 36)

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, Águas de Lindóia-SP. **Textos Geradores - FORPED**: Resumos: UNESP, 2005.

CRUZ, Giseli Barreto da. Teoria e Prática no curso de Pedagogia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.149-164, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop230.pdf> Acesso em: 19/05/2014.

DIAS, Ilzeni Silva. **O pedagogo nos espaços fora da escola**. São Luís: EDUFMA, 2011. 150 p.

DOMINSCHKE, Desire Luciane, WALOSKI, Leticia. A identidade do pedagogo escolar: notas introdutórias. **Revista Intersaberes**, vol. 8, n.16, p.151-17, jul. /dez. 2013.

DUARTE, Newton. Porque é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

EVANGELISTA, Olinda. **Curso de Pedagogia: projetos em disputa**. Projeto PIBIC/CNPq 2005 - 2006. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2005.

EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA – ExNEPe. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. In: 7º Fórum Nacional de Entidades de Pedagogia. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.exnepe.blogspot.com/>. Acesso em: 20/10/2015.

_____. **Manifesto de Repúdio ao CNE pela aprovação do Parecer 5/2005**. Disponível em: <http://dafaeuemg.blogspot.com.br/2006/03/manifesto-de-repdio-ao-cne-pela.html> Acesso em: 20/10/2015

_____. **Diretrizes Curriculares nacionais para o curso de Pedagogia** – versão preliminar. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/solangesoares/cfakepathe-nepe-2006> Acesso em: 20/10/2015

FÓRUM NACIONAL DE PEDAGOGIA - FONAPE, 3., 2006, São Paulo: **Carta de Lindóia**. SP: 2006

FRANCO, Alexandre de Paula. **A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia**. 2014. 321p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300p.

GIMENES, Nelson Antônio Simão. **Graduação em pedagogia: identidades em conflito**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-Monte Alegre-SP, 2011. Disponível em: <http://busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do?command=search&q=+assunto:%22Curso%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20pedagogia%22> Acesso em 3/5/2014

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONÇALVES, Luciana dos Santos. **O curso de pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo**. 2010. 126 p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2010.

KÜENZER, Acácia Z.; RODRIGUES, Marli de F. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: **Anais do XIII Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2006, Recife. Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Anais... Recife: Bagaço, 2006. p. 185-212.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

LIBÂNEO, José C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: Um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?. In: SILVA, Aída M. M.; MACHADO, Laeda B.; MELO, Márcia M. O.; AGUIAR, Maria da C.C. (Org.). Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. 1ed. Recife (PE): Edições Bagaço, 2006, v. 1, p. 213-276.

_____. Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo. In: BRABO, Tânia Suely M.; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone G. Costa (Org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LOPES, Amélia; PEREIRA, Fátima. Escritos de trabalho e construção social da ação educativa institucional: (E)feitos de um Processo de Investigação-ação. **Educação, Sociedade e Culturas**. Portugal, nº 22, 109-132, 2004. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6670/2/81366.pdf> Acesso em: 05/02/2017.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução** / Sergio Vasconcelos de Luna. – 2 ed., 1 reimpr. - São Paulo: EDUC, 2011. 116p.

LUZ, Thaizi Helena Barbosa e Silva. **Ser pedagogo: o conhecimento da identidade profissional pelas histórias de vida**. 2010. 166 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Piauí, Teresina, PI, 2010.

MANIFESTO dos Educadores Brasileiros. SP. 20/10/2005. 2005. Mimeo.

MARTINS, Elizangela Fernandes. **A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia: de professor a gestor**. 2012. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2012.

MARX, Karl. **Introducción General a la crítica de la economía política/1957**. México. DF: Siglo Veintiuno editores, as de cv. 25ª edición, 1997.

NÓVOA, António (2008). **Os professores e o novo espaço público da educação**. In TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais (pp. 217-233). Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, Kelly Almeida de. **A construção cultural da identidade do/a pedagogo/a pelo currículo**. 2011. 153 p. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2011.

PARO, Vitor Henrique. Lugar de Pedagogo é só na Escola? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 1., 2005, Natal. **Anais**. João Pessoa: UFPB, 2005. p. 22.

PEREIRA, Fátima. In-service teacher education and scholar innovation: The semantics of action and reflection on action as a mediation device. **Australian Journal of Teacher Education**, 36(11), article 3, 33-50, 2011. Disponível em: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1719&context=ajte> Acesso em: 05/02/2017.

PEREIRA, Fátima. Initial teacher education for social justice and teaching work in urban schools: An (im)pertinent reflection. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(2), summer, 162-180, 2013.

PÉREZ GÓMEZ, A. I., SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino** / J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gomez; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – 4. ed. - Artmed, 1998.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. Repensando a identidade do pedagogo: novas exigências e desafios. In: **Identidade do Pedagogo**/Comissão de Publicações da FEUSP – São Paulo: FEUSP, 1996. 85p. – (Estudos e documentos, 36)

PINTO, Umberto de Andrade. **Os Cursos de Complementação Pedagógica e a Formação de Pedagogos na Cidade de São Paulo (1970 - 2000)**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-CAMPINAS, 2000.

_____. **Pedagogia e Pedagogos escolares**. 2006. 184 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: www.bdt.d.ibe.usp.br. Acesso em 20/08/2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

RICARDO, Elio C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

SANDÍ ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições** / Maria Paz Sandí Esteban; tradução Miguel Cabrera. – Porto Alegre: AMGH, 2010.

SAMPAIO, Maria das M. F.; GALLIAN, Cláudia V. A. Currículo na escola: uma questão complexa. In: MARIN, Alda J. (org). **Escolas, organizações e ensino**. Junqueira e Marin Editores, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, no. 68, p. 17, dez, 1999.

SHEIBE, Leda. Formação de Professores no Brasil – A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: www.esforce.org.br Acesso em: 23/03/2013

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 – **Metodologia do trabalho científico** / Antônio Joaquim Severino – 23. ed. rev. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O pedagogo no terceiro milênio: enfrentando os desafios postos pelas tramas do saber, do fazer e do poder. In: **Identidade do Pedagogo**/Comissão de Publicações da FEUSP – São Paulo: FEUSP, 1996. 85p. – (Estudos e documentos, v.36)

SILVA, Luísa Alcântara e. Ação de pedagogo extrapola sala de aula: Escolha não se limita a ensinar a ler e a escrever; profissional pode atuar até em zoológicos. São Paulo: **Folha de São Paulo**- FOVEST, 30/10/2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias de currículo / Tomaz Tadeu da Silva – 2 ed. 4 reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2002. 156p.

SOARES, Reijane Maria de Freitas. **A construção da identidade profissional do pedagogo atuante nas escolas da rede pública estadual de Teresina-PI - 1980 a 2006**. 2008. 284 p. Dissertação (Mestrado) - Fundação Universidade Federal Piauí, Teresina, PI.

SOUZA, Danaldo Belo de; CARINO, Jonaedson (Orgs). **Pedagogo ou professor?: o processo de reestruturação dos cursos de Educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. 168p.

SOUZA, Sandra Suely De Oliveira. **Construção identitária do pedagogo em formação: elementos simbólicos constelados na incerteza da escolha profissional**. 2009. 198 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié-BA, 2009.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências com relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 13, p. 5-34, jan.- mar./2000. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 14/02/2016.

YOUNG, Michael. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.16, n. 48, p. 609-623, set.-dez., 2011.

ANEXOS

Anexo A – Ofício de compromisso do MEC com a ExNEPe

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Ofício nº 406 /2005 - MEC/

Brasília, 14 de novembro de 2005.

A Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia

Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia

Caros estudantes,

Em presença de representantes da Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia – ExNEPe, do Centro Acadêmico “Pedagogia do Oprimido” da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, e de estudantes dos cursos de Pedagogia de todas as regiões do país, venho esclarecer o seguinte:

1. Esta é a primeira audiência do MEC junto a ExNEPe, uma vez que, anteriormente, não havia sido solicitada nenhuma audiência;
2. Contatarei o Conselho Nacional de Educação – CNE – para tomar conhecimento do último parecer (penúltima versão) acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia;
3. Não homologarei o último parecer proposto pelo CNE acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia antes que haja uma nova reunião presencial com representantes da Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.

Atenciosamente,

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

Anexo B - Manifesto de Educadores brasileiros sobre diretrizes curriculares nacionais para os cursos de pedagogia

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, divulgada recentemente, 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.

Entendemos que o rumo que o CNE vem conferindo à formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, à vista do que consta do projeto em questão, empobrece a contribuição da análise crítica da educação que se pratica nas instituições de formação e instituições escolares. Enquanto intelectuais e pesquisadores da Pedagogia, consideramos nosso dever contribuir com o CNE nessa complexa responsabilidade de definir o campo de estudos e o perfil do profissional pedagogo, necessários às demandas sociais e educativas da sociedade brasileira contemporânea.

O presente documento visa, assim, explicitar nossa compreensão da natureza e da identidade da Pedagogia como área de conhecimento e do exercício profissional dos pedagogos, apresentando outros possíveis percursos de formação desses profissionais.

Nosso posicionamento parte da necessidade imperiosa de que os educadores, legisladores e pesquisadores do campo educacional compreendam a relevância social e cultural de conceber a pedagogia como campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência e, somente por isso, um curso.

Defendemos, que o objeto de uma Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia seja o curso específico de formação de pedagogos para o exercício de atividades pedagógicas nas escolas e nos diferentes espaços educativos da sociedade.

Consideramos que a formação de pedagogos deve se dar nas faculdades/Centros/Departamentos de Educação. E entendemos que essa formação se assenta nos seguintes pressupostos:

a) A educação é uma prática social humana, cuja finalidade é possibilitar às pessoas realizarem-se como seres humanos, portanto, partícipes do processo civilizatório, dos bens historicamente produzidos e dos problemas gerados por esse mesmo processo. Ela realiza essa

finalidade pela mediação dos conhecimentos, da cultura, dos valores, dos modos de agir, por processos comunicacionais, implicando a apropriação e produção de saberes numa perspectiva crítica tendo por base o interesse emancipatório da sociedade.

b) A Pedagogia, enquanto ciência da educação auxiliada por diferentes campos do conhecimento, estuda criticamente a educação como práxis social, visando analisá-la, compreendê-la, interpretá-la em sua complexidade, e propor outros modos e processos para sua concretização, com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária.

c) Nesse sentido, a Pedagogia vincula-se diretamente à prática educativa que constitui seu campo de reflexão, pesquisa e análise, tendo como tarefa o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho pedagógico. É ciência *da e para* a educação, portanto, é a teoria e a prática da educação. Tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno da educação, formula orientações para a prática a partir da própria ação e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação.

É com base nessa argumentação que afirmamos que somente faz sentido existir uma Faculdade/Centro/Departamento de Educação se esta/e incluir, também, o curso de pedagogia cujo conteúdo sejam os estudos específicos da ciência pedagógica para formar pesquisadores e pedagogos para a escola e outros espaços educativos. E, é claro, que forme, em cursos específicos organizados para tal fim, professores para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e que ofereça a formação pedagógica para os demais cursos de licenciatura para a Educação Básica.

É por tudo isso que se requer uma legislação clara, explícita e, ao mesmo tempo, aberta, para além das divergências acadêmicas e políticas.

Organização institucional

Em face desse posicionamento, entendemos que a formação dos profissionais da educação para atuação na Educação Básica e em outras instâncias de prática educativa far-se-á nas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação, que oferecerão curso de bacharelado em Pedagogia e curso de Formação de Professores. Compreendemos, entretanto, que o objeto da legislação em questão não pode ser o curso de licenciatura para a formação de professores, mas o de bacharelado em pedagogia, que se destina à formação de profissionais de educação não docentes voltados para os estudos teóricos da pedagogia, para a investigação científica e

para o exercício profissional no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, incluindo as não-escolares.

Para nós, portanto, 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.

Deverá ser oferecido nas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação, em instituições universitárias, com duração mínima de 3.200 horas, num período mínimo de 4 anos.

O currículo de formação do Bacharel em Pedagogia deve assegurar a formação em pesquisa e o exercício de atividades educativas nas escolas e em espaços não-escolares, tais como: sistemas escolares e escolas, incluindo universidades e instituições de ensino superior; movimentos sociais, organizações comunitárias; mídias, incluindo o campo editorial, vídeos, e outras tecnologias; áreas da saúde (projetos de prevenção, difusão científica para fins educativos, etc); empresas; sindicatos; Instituições culturais, de lazer de turismo para diversas faixas etárias, entre outros.

Em seu **exercício profissional**, o pedagogo estará habilitado a desempenhar atividades relativas à: formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos e de políticas curriculares; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, para diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); formulação e gestão de experiências educacionais; coordenação pedagógica e assessoria didática a professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem; coordenação de atividades de estágios profissionais em ambientes diversos; formulação de políticas de avaliação e desenvolvimento de práticas avaliativas no âmbito institucional e nos processos de ensino e aprendizagem em vários contextos de formação; produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; formulação e coordenação de programas e processos de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores em ambientes escolares e não-escolares; produção e otimização de projetos destinados à educação a distância, programas televisivos, vídeos educativos; desenvolvimento cultural e artístico para várias faixas etárias.

Em toda e qualquer inserção profissional e nas funções que exerça, o pedagogo considerará as diversidades, desigualdades culturais e sociais e as necessidades especiais dos seres humanos envolvidos no processo de educação.

A formação de professores para a educação infantil e anos/ciclos iniciais do Ensino Fundamental, se dará em cursos específicos de licenciaturas, a serem oferecidos nas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação e regulamentados pelas já existentes Resoluções 01 e 02/02 do CNE. A formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, também regulamentada pelas citadas Resoluções, será oferecida nas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação em parceria com os institutos de conteúdos específicos.

A formação de educadores para atuar no atendimento a demandas específicas, em nível dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Educação de jovens e adultos, Educação indígena, Educação Especial, destinada aos portadores de necessidades especiais) ou, ainda, em novos espaços educativos em áreas emergentes do campo educacional, poderá ocorrer de forma suplementar, através da inclusão de disciplinas eletivas ou optativas no currículo dos cursos oferecidos pela Faculdade/Centro/Departamento de Educação, ou ainda, por via de projetos especiais ou cursos de extensão, especialização e outras modalidades, sempre a partir da identificação das demandas sociais e da capacidade instalada nas instituições em termos de pessoal docente e de conhecimento que se produz nas suas áreas de pesquisa, não configurando, portanto, campo profissional específico aos graduados no Curso de Pedagogia.

As Faculdades/Centros/Departamentos de Educação poderão oferecer outras modalidades de cursos de formação contínua e, óbvio, pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

O posicionamento que ora tomamos não se põe como disputa de poder de influência junto aos educadores brasileiros. Somos movidos pela crença no poder social e político da escola, tendo como base o direito de todos, em condições iguais de oportunidades, ao acesso aos bens culturais, ao desenvolvimento das capacidades individuais e sociais, à formação da cidadania, à conquista da dignidade humana e da liberdade intelectual e política. Isto é trabalho para professores e para pedagogos, e é nessa direção que os cursos de formação precisam caminhar.

São Paulo, 20 de setembro de 2005

Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

De forma a garantir os preceitos éticos da pesquisa, os participantes foram informados dos objetivos e dos cuidados com o sigilo a ser mantido em relação às informações prestadas. Assim, registraram sua anuência por meio da assinatura do TCLE cujo modelo segue abaixo:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “*A Identidade profissional do pedagogo após as Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (2006)*”, que tem como pesquisador/a responsável *Elisângela Lisboa Micheletti*, mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por *Profa. Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian*, as quais podem ser contatadas pelo e-mail elismicheletti@usp.br / claudiavalentina@usp.br. O presente trabalho tem por objetivos: *identificar possíveis mudanças na formação e atuação dos pedagogos, que possam ser relacionadas com as determinações curriculares em âmbito nacional.*

Minha participação consistirá em *responder um questionário correspondente aos objetivos da pesquisa em questão.* Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

São Paulo, 02 de agosto de 2015.

Nome e Assinatura

Anexo D – Estrutura e instrumentos da pesquisa

(1) Pergunta de pesquisa: Quais mudanças podem ser identificadas na formação inicial dos pedagogos e na concepção sobre sua atuação profissional, a partir das medidas que reestruturaram o curso a partir de 2006?

(2) Questões derivadas:

2.a – Como as DCNP concebem o profissional pedagogo?

2.b – Qual concepção de docência implícita nas DCNP?

2.c – Como as DCNP orientam a organização do curso de Pedagogia em relação aos aspectos ligados à formação do professor (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) e à formação para atuação em outros âmbitos educacionais (pesquisa, gestão escolar, espaços não escolares)?

2.d – Que diferenças podem ser verificadas quanto à natureza e à organização do curso de Pedagogia quando se compara os currículos concebidos em período anterior e posterior às DCNP?

2.e - Qual a concepção que os egressos formados em período anterior e posterior as DCNP expressam sobre a atuação profissional do pedagogo e como avaliam sua formação inicial em relação a essa concepção?

(3) Procedimentos de pesquisa:

Para 2.a, 2.b e 2.c – análise documental (fonte: DCNP)

Para 2.d - análise documental (fontes: documentos curriculares)

Para 2.e - questionário e entrevista (fonte: declarações dos egressos e concluintes)

Instrumentos de Pesquisa

Roteiro de análise documental I (fonte: DCNP)

- O curso visa à formação para exercer que funções profissionais?
- Qual a concepção de docência assumida no documento? Que atividades compreendem a docência?
- Há orientação quanto à distribuição no curso dos conhecimentos disciplinares relacionados à fundamentação teórica e aos aspectos metodológicos para o exercício da docência?

Roteiro de análise documental II (fontes: documentos curriculares):

- Como está organizada a carga horária geral do curso nos documentos analisados?
- Como se configura o equilíbrio entre as das disciplinas de fundamentação teórica e aquelas voltadas para a prática pedagógica?
- Como estão organizadas as disciplinas para contemplar a formação do pedagogo para os diferentes campos de atuação (docência, gestão escolar e pesquisa)?
- Como se encaminha a realização dos estágios nos documentos?

Roteiro para entrevista semiestruturada (fonte: egressos e concluintes):

- Qual era sua expectativa de atuação profissional durante a formação?
- Pensando nas especificidades variadas e abrangentes da atuação profissional do Pedagogo, que saberes considera imprescindíveis na sua formação?
- Os elementos que considera essenciais na formação de todo Pedagogo foram contemplados no currículo que cursou? Caso contrário, o que faltou na sua opinião? E por que você acha que faltou esse(s) elemento(s)?
- Na sua concepção foi dado ênfase em alguma área em específico no currículo que cursou? Qual?
- Os estágios supervisionados contemplaram que campos de atuação (docência, gestão escolar, espaços não escolares, entre outros)?
- Você avalia que os estágios supervisionados contribuíram para suas escolhas profissionais bem como ofereceu subsídios para seu desempenho no campo em que atua hoje? Caso contrário, de que maneira você acredita que os estágios deveriam ser encaminhados?

	0	1	2	3	4	5
na área de recursos humanos nas empresas						
Profissional que atua na coordenação e gestão de sistemas e instituições de ensino	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Profissional que atua na área da pesquisa educacional	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Profissional que atua na elaboração de instrumentos/suportes pedagógicos para o ensino	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Profissional que atua em atividades de apoio a inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino (sala de recursos, salas de apoio e acompanhamento a inclusão, etc).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Profissional que atua como tutor na modalidade de ensino a distância (EaD)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - Comente, ao menos, um dos itens que considerou de menor relevância na questão 2: *

4 - Quando iniciei minha atuação como pedagogo/a, percebi que a formação inicial não me deu instrumental - ou não suficientemente - para exercer as seguintes atividades: *

- ☐ Docência na Educação Infantil
- ☐ Docência nos anos iniciais do ensino fundamental
- ☐ Desenvolver práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização
- ☐ Escolher metodologias de ensino para lidar com a diversidade/heterogeneidade dos grupos de alunos
- ☐ Desenvolver instrumentos/suportes/práticas pedagógicas para conduzir o processo de ensino junto aos alunos com necessidades especiais, de forma inclusiva.
- ☐ Selecionar e desenvolver o ensino de conteúdos específicos das disciplinas e/ou áreas do conhecimento
- ☐ Elaborar planos e/ou projetos pedagógicos
- ☐ Elaborar instrumentos de avaliação no processo de ensino e aprendizagem

- ☐ Coordenar/orientar a execução de processos educativos junto aos docentes
- ☐ Estabelecer relações entre a formação teórica disponibilizada no curso e a prática pedagógica desenvolvida na minha atuação como Pedagogo/a
- ☐ Trabalhar na gestão de pessoas e de recursos pedagógicos/materiais em ambiente escolar ou não-escolar
- ☐ Estabelecer contatos e desenvolver um trabalho articulado junto as famílias/comunidade escolar
- ☐ Lidar com a diversidade e pluralidade cultural no ambiente educacional (escolar ou não escolar)
- ☐ Não identifiquei lacunas na minha formação inicial
- ☐ Outro:

5 - Comente, ao menos, uma das suas escolhas na questão 4 *

6 - Atribua um valor de 1 a 5, de acordo com sua concepção atual, sobre quais saberes são imprescindíveis na formação para o exercício profissional do Pedagogo/a com qualidade? *
Sendo 1 de MENOR importância e 5 de MAIOR importância

	1	2	3	4	5
Fundamentação teórica das áreas que sustentam o campo educacional (psicologia, história, sociologia e filosofia da educação, políticas públicas, legislação, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimentos específicos das disciplinas escolares e/ou áreas do conhecimento (matemática, língua portuguesa, ciências, artes, educação física, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5
da didática, do currículo e das metodologias de ensino.					
Conhecimento dos instrumentos de pesquisa educacional.	☐	☐	☐	☐	☐
Sensibilidade para lidar com a diversidade e pluralidade cultural no ambiente educacional (escolar ou não escolar).	☐	☐	☐	☐	☐
A gestão de grupos e de pessoas em situações de interação	☐	☐	☐	☐	☐

Outros:

7 - Justifique, ao menos, uma que considerou de MAIOR e outra de MENOR importância: *

Gostaria também de deixar aqui o convite, caso haja disponibilidade, para contribuir um pouco mais com esta pesquisa, a partir da realização de uma entrevista, a fim de aprofundarmos as questões suscitadas neste questionário (a entrevista pode ser pessoalmente ou por Skype). Se houver esta possibilidade, por favor, deixe seu e-mail, que entrarei em contato:

Muito Obrigada! Elisângela L. Micheletti - Mestranda em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares - FE-USP / Orientadora: Prof^a Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian

Roteiro para o questionário - Grupo B

Formação e atuação do/a Pedagogo/a (fonte: concluintes do curso de Pedagogia)

Este questionário se apresenta como um dos instrumentos da pesquisa em andamento, que tem como objetivo central investigar as possíveis mudanças na formação inicial dos/as pedagogos/as e na concepção dos egressos do curso de Pedagogia sobre "o que é ser pedagogo" e que podem ser identificadas a partir das medidas que reestruturaram o curso em 2006.

Vale ressaltar, que os dados coletados serão utilizados apenas para fins de análise nesta pesquisa, sendo preservada a identidade dos sujeitos/participantes, seguindo as diretrizes éticas da pesquisa de acordo com os princípios gerais do Código de Ética da USP (Resolução 4871/2001).

*Obrigatório

1 - Atua como Pedagogo/a? *

- ☐ sim
- ☐ não

Em caso de resposta afirmativa, em que campo atua especificamente? Se ainda não atua, qual sua expectativa de atuação?*

- ☐ Docência na Educação Infantil
- ☐ Docência nos anos iniciais do ensino fundamental
- ☐ Docência na Educação de jovens e adultos (EJA)
- ☐ Docência nas modalidades de Educação Especial ou Sala de recursos/apoio para pessoas com necessidades especiais
- ☐ Gestão escolar (coordenação pedagógica, direção escolar, supervisão escolar, orientação educacional, etc.)
- ☐ Tutores na modalidade de ensino a distância (EaD)
- ☐ Área de recursos humanos nas empresas
- ☐ Outro:

Em que momento do curso começou a atuar como Pedagogo? *

- ☐ Ainda não atuo
- ☐ 1º ano
- ☐ 2º ano
- ☐ 3º ano
- ☐ Após 3º ano
- ☐ Já atuava anteriormente, pois tenho outra formação equivalente. Especifique:

2 - Atribua um valor de 1 a 5 a cada atividade, segundo a sua concepção, quanto ao que caracteriza como atuação profissional do Pedagogo: *

Sendo: 1 - menor relevância / 5 - maior relevância / 0 - Desconhece este campo de atuação

0 1 2 3 4 5

	0	1	2	3	4	5
Profissional que atua nos processos de ensino e aprendizagem (docência)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Profissional que atua na seleção e formação de pessoas na área de recursos humanos nas empresas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Profissional que atua na coordenação e gestão de sistemas e instituições de ensino	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Profissional que atua na área da pesquisa educacional	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Profissional que atua na elaboração de instrumentos/suportes pedagógicos para o ensino	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Profissional que atua em atividades de apoio a inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino (sala de recursos, salas de apoio e acompanhamento a inclusão, etc).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Profissional que atua como tutor na modalidade de ensino a distância (EaD)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - Comente, ao menos um dos itens que considerou de *menor* relevância na questão 2: *

4 - Pensando em sua atuação, atual ou futura, como pedagogo, você considera que a formação inicial, disponibilizada no curso até agora, não ofereceu instrumental - ou não suficientemente - para exercer quais atividades? *

- ☐ Docência na Educação Infantil.
- ☐ Docência nos anos iniciais do ensino fundamental
- ☐ Desenvolver práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização.
- ☐ Escolher metodologias de ensino para lidar com a diversidade/heterogeneidade dos grupos de alunos.
- ☐ Desenvolver instrumentos/suportes/práticas pedagógicas para conduzir o processo de ensino junto aos alunos com necessidades especiais, de forma inclusiva.
- ☐ Selecionar e desenvolver o ensino de conteúdos específicos das disciplinas e/ou áreas do conhecimento.
- ☐ Elaborar planos e/ou projetos pedagógicos
- ☐ Elaborar instrumentos de avaliação no processo de ensino e aprendizagem
- ☐ Coordenar/orientar a execução de processos educativos junto aos docentes

- ☐ Estabelecer relações entre a formação teórica disponibilizada no curso e a prática pedagógica desenvolvida na minha atuação como Pedagogo/a
- ☐ Trabalhar na gestão de pessoas e de recursos pedagógicos/materiais em ambiente escolar ou não-escolar.
- ☐ Estabelecer contatos e desenvolver um trabalho articulado junto as famílias/comunidade escolar.
- ☐ Lidar com a diversidade e pluralidade cultural no ambiente educacional (escolar ou não escolar)
- ☐ Não identifiquei lacunas na minha formação inicial.
- ☐ Outro:

5 - Caso considere necessário, comente suas escolhas na questão 4:

6 - Atribua um valor de 1 a 5, de acordo com sua concepção atual, sobre quais saberes são imprescindíveis na formação para o exercício com qualidade da profissão de Pedagogo/a? *
Sendo 1 de MENOR importância e 5 de MAIOR importância

	1	2	3	4	5
Fundamentação teórica das áreas que sustentam o campo educacional (psicologia, história, sociologia e filosofia da educação, políticas públicas, legislação, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Domínio dos conhecimentos específicos das disciplinas escolares e/ou áreas do conhecimento (matemática, língua portuguesa, ciências, artes, educação física, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐
Domínio da didática, do currículo e das metodologias de ensino.	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5
Domínio dos instrumentos de pesquisa educacional.	☐	☐	☐	☐	☐
Sensibilidade para lidar com a diversidade e pluralidade cultural no ambiente educacional (escolar ou não escolar).	☐	☐	☐	☐	☐
A gestão de grupos e de pessoas em situações de interação	☐	☐	☐	☐	☐

Outros:

7 - Comente suas escolhas, se considerar necessário:

Gostaria também de deixar aqui o convite, caso haja interesse e disponibilidade, para contribuir um pouco mais com esta pesquisa, a partir da realização de uma entrevista, a fim de aprofundarmos as questões suscitadas neste questionário (a entrevista pode ser pessoalmente ou por Skype). Se houver esta possibilidade, por favor, deixe seu e-mail, que entrarei em contato:

Muito Obrigada! Elisângela L. Micheletti - Mestranda em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares - FE-USP / Orientadora: Profª Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian

Entrevistas – Grupo A

ENTREVISTA GRUPO A, Nº1

TURNO	TEMPO/LOCUTOR	FALA
1.	[21:16:57] Entrevistadora	Qual era sua expectativa de atuação profissional durante a formação?
2.	[21:23:25] Entrevistada	Minha expectativa ao iniciar o curso de pedagogia era de adquirir conhecimentos para atuar em salas de aulas.
3.	[21:24:15] Entrevistadora	E no decorrer do curso, se manteve esse interesse?
4.	[21:26:15] Entrevistadora	Pela docência?
5.	[21:30:09] Entrevistada	O interesse de atuar em salas de aulas sim, principalmente pelo fato de haver a oportunidade de escolher uma área de habilitação específica (Educação especial) que me qualificaria ainda mais para a docência.
6.	[21:32:50] Entrevistadora	Certo! Então a princípio seu interesse era pela docência e no decorrer do curso se identificou com a docência na educação especial.
7.	[21:33:53] Entrevistadora	Outra questão então... pensando nas especificidades variadas e abrangentes da atuação profissional do Pedagogo, que saberes considera imprescindíveis na sua formação?
8.	[21:35:00] Entrevistadora	Ou seja, independente da área que o Pedagogo venha atuar especificamente, que saberes você considera fundamentais?
9.	[21:39:09] Entrevistada	Como disse, a princípio via o pedagogo apenas como um profissional que atuava apenas com a docência, no entanto ao iniciar o curso de formação é que tomei conhecimento da abrangência de sua atuação.
10.	[21:39:18] Entrevistada	Desta forma...
11.	[21:41:34] Entrevistada	Acredito que a formação do pedagogo para uma atuação tão diversificada deveria ser mais profunda em todos os aspectos...
12.	[21:42:43] Entrevistadora	Mas, dos conhecimentos que obtive no curso quais você considera fundamentais para todos os Pedagogos?
13.	[21:45:58] Entrevistada	Acredito que deva ser fundamental uma formação que contemple os conhecimentos de maneira mais aprofundadas das disciplinas básicas que contempla um currículo...
14.	[21:46:31] Entrevistada	Matemática, Língua portuguesa, Geografia, história...
15.	[21:52:10] Entrevistada	Para tanto, uma formação de qualidade que foque nos conhecimentos necessários para a

		atuação do pedagogo em qualquer área que ele venha atuar faz-se necessário um tempo maior de qualificação...
16.	[21:52:43] Entrevistadora	ok!
17.	[21:53:44] Entrevistadora	Agora vamos conversar um pouco sobre o currículo que você cursou...
18.	[21:54:13] Entrevistadora	Os elementos que considera essenciais na formação de todo Pedagogo foram contemplados no currículo que cursou? Caso contrário, o que faltou na sua opinião? E por que você acha que faltou esse(s) elemento(s)?
19.	[21:56:42] Entrevistada	Acredito que sim, porém de maneira bem superficial...
20.	[22:00:47] Entrevistada	O pedagogo em minha visão deve ser formado com bases sólidas, com conhecimentos mais aprofundados, que o qualifique para atuar em todas as áreas permitidas pela sua formação, não como um mero professor, mas como educador que tem conhecimento dos conteúdos que devem ser transmitidos e acima de tudo que saiba como transmiti-los...
21.	[22:02:45] Entrevistadora	Ok, mas pensando no seu curso, acha que todos os conhecimentos que você considera importante foram contemplados ou faltou algo, que julgue importante?
22.	[22:13:22] Entrevistada	Não acho que tenha faltado trabalharmos determinados conteúdos, acredito que o que tenha faltado no curso foi o aprofundamento destes conteúdos.
23.	[22:15:22] Entrevistadora	Entendi.
24.	[22:16:07] Entrevistada	Como meu foco sempre foi a docência, acredito que o que faltou no curso foi a transmissão de segurança de que tudo que havia trabalhado me faria uma verdadeira pedagoga no momento que tivesse que atuar.
25.	[22:16:43] Entrevistada	E essa superficialidade que me fez sentir insegura em minha atuação.
26.	[22:22:12] Entrevistada	Em meu caso posso dizer que fui privilegiada, pois julgo de extrema importância que o currículo de formação do pedagogo contemple a disciplina que trabalha a diversidade, a inclusão, disciplina esta que tive, como escolha e não por fazer parte do currículo.
27.	[22:24:50] Entrevistadora	ok! Agora, embora já tenha mencionado, gostaria de compreender melhor, se na sua concepção foi dado ênfase em alguma área em específico no currículo que cursou? Qual?
28.	[22:30:10] Entrevistada	Acredito que sim, apesar de entender que o

		pedagogo é um profissional com possibilidades de atuar em espaços diversificados, como os escolares e não escolares, pude verificar que a ênfase foi totalmente focada na docência, atuação como professor em sala de aula.
29.	[22:34:09] Entrevistada	Não me sentiria segura e preparada para atuar em um outro espaço que não fosse o ambiente escolar pela falta de qualificação para isso. Da mesma forma que acredito que muitos professores não se sintam seguros para trabalhar com a diversidade.
30.	[22:35:13] Entrevistadora	ok! Para finalizar, gostaria de saber um pouco sobre os estágios supervisionados...
31.	[22:35:42]: Entrevistadora	Os estágios supervisionados contemplaram que campos de atuação (docência, gestão escolar, espaços não escolares, entre outros)?
32.	[22:45:50] Entrevistada	Em relação aos estágios tive a oportunidade de realizá-los apenas em espaços escolares contemplando a docência na educação infantil, ensino fundamental e a habilitação da área específica (meu caso DI.
33.	[22:46:16] Entrevistadora	ok!
34.	[22:46:24] Entrevistadora	Você avalia que os estágios supervisionados contribuíram para suas escolhas profissionais bem como ofereceu subsídios para seu desempenho no campo em que atua hoje? Caso contrário, de que maneira você acredita que os estágios deveriam ser encaminhados?
35.	[22:58:55] Entrevistada	Acredito que os estágios supervisionados são de extrema importância na formação do pedagogo. No meu caso os estágios trouxeram alguns subsídios importantes para minha atuação como profissional, mas penso que deveria ser trabalhado com as realidades do dia a dia vividas pelo profissional e com a participação mais direta do futuro pedagogo.
36.	[23:02:52] Entrevistada	A teoria é importante, mas do que vale a teoria sem a prática. A meu ver o que faltou nos estágios que realizei foi trabalhar um pouco mais da prática pedagógica.
37.	[23:03:25] Entrevistadora	Ok!
38.	[23:04:11] Entrevistadora	Muito obrigada por sua contribuição a essa pesquisa...
39.	[23:05:57] Entrevistada	Estarei à disposição.

ENTREVISTA GRUPO A, Nº2

TURNO	TEMPO/LOCUTOR	FALA
1.	[23:07:58] Entrevistadora	Qual era sua expectativa de atuação profissional durante a formação?
2.	[23:08:33] Entrevistada	Inicialmente pensava em atuar na educação infantil.
3.	[23:09:24] Entrevistada	Foram 04 anos me preparando para ser uma professora pesquisadora, inovadora e comprometida
4.	[23:09:43] Entrevistadora	Então buscou a formação para exercer a docência?
5.	[23:10:02] Entrevistada	Sim.
6.	[23:10:06] Entrevistadora	E no decorrer do curso manteve essa mesma expectativa?
7.	[23:11:30] Entrevistada	Quando estava próximo ao final do curso, surgiu uma oportunidade na empresa onde trabalho na Universidade Corporativa. Então analisando todo o conteúdo resolvi me especializar na educação corporativa
8.	[23:11:55] Entrevistadora	Ok! Agora, pensando nas especificidades variadas e abrangentes da atuação profissional do Pedagogo, que saberes considera imprescindíveis na sua formação?
9.	[23:13:14] Entrevistadora	Em outras palavras, independente da área que o Pedagogo escolha atuar o que você considera essencial na formação de todo pedagogo?
10.	[23:19:02] Entrevistada	A pesquisa, isto é a busca constante por novos conhecimentos afim de que se desenvolva novas práticas, habilidades comportamentais, pensamento crítico e reflexivo.
11.	[23:22:58] Entrevistadora	Ok! Os elementos que considera essenciais na formação de todo Pedagogo foram contemplados no currículo que cursou? Caso contrário, o que faltou na sua opinião?
12.	[23:24:31] Entrevistadora	No caso, a pesquisa, que sinalizou como elemento essencial na formação do pedagogo, foi contemplada no currículo que cursou?
13.	[23:26:58] Entrevistada	Considerando minha atuação em espaço não escolar acredito que os conteúdos foram balizadores e fizeram com que ampliasse minha visão. Entender conceitos básicos da pedagogia e da antropologia fizeram toda a diferença. Se eu tivesse optado pela educação em espaço escolar acredito que teria mais dificuldades pois não tinha o magistério nem experiência anterior no aprendizado com crianças.
14.	[23:29:55] Entrevistada	Em partes sim. Tivemos algumas matérias que nos estimulavam a buscar novos conhecimentos. Proporcionando posteriormente uma discussão entre os alunos relevantes para a construção do saber.
15.	[23:32:07] Entrevistadora	ok! Você fala da possível dificuldade que teria se

		fosse atuar no espaço escolar. O que faltou na sua opinião para que pudesse se sentir mais segura nesta área?
16.	[23:34:11] Entrevistada	Estudar comportamentos infantis, trabalhos manuais, artes, leituras de livros infantis, oficinas etc.
17.	[23:34:28] Entrevistadora	Ok! Agora pensando de forma mais geral no currículo que cursou, na sua concepção foi dado ênfase em alguma área em específico? (docência, gestão, espaços não escolares...). Qual?
18.	[23:36:02] Entrevistada	Acredito que tinha um caráter formador na docência, embora tivemos boas matérias sobre gestão em espaços não escolares.
19.	[23:36:24] Entrevistadora	ok!
20.	[23:37:15] Entrevistadora	Agora pra finalizarmos me fala um pouco sobre os estágios... Os estágios supervisionados contemplaram que campos de atuação (docência, gestão escolar, espaços não escolares, entre outros)?
21.	[23:42:57] Entrevistada	O estágio foi um momento importante para a formação profissional. Embora todos direcionados para a alfabetização dos alunos. Foi onde tive a oportunidade de um contato com a realidade na qual queria me inserir, foi possível pensar em pressupostos teóricos e sua aplicação além de diálogo com os profissionais experientes.
22.	[23:45:05] Entrevistadora	Certo! Os estágios foram todos em sala de aula ou houve outras possibilidades de contato com os demais campos de atuação do pedagogo?
23.	[23:46:11] Entrevistada	Em alguns momentos tive oportunidade de conversar com orientadores pedagógicos e com os gestores também. Sempre podia testar a teoria com a prática adotada.
24.	[23:46:45] Entrevistada	Ou melhor comparar a teoria com a prática.
25.	[23:46:51] Entrevistadora	Você avalia que os estágios supervisionados contribuíram para suas escolhas profissionais bem como ofereceu subsídios para seu desempenho no campo em que atua hoje? Caso contrário, de que maneira você acredita que os estágios deveriam ser encaminhados?
26.	[23:48:15] Entrevistada	Não necessariamente. Se eu tivesse optado para a gestão escolar ou docência diria que sim. Mas como escolhi a área corporativa faltaram conteúdos importantes para essa formação.
27.	[23:49:13] Entrevistadora	Ok! Então os estágios centraram na docência e na gestão escolar?
28.	[23:49:33] Entrevistada	Sim. Totalmente.
29.	[23:50:38] Entrevistadora	Certo! Muito obrigada por sua contribuição a esta pesquisa...
30.	[23:52:27] Entrevistada	Imagina. Hoje minha pesquisa é totalmente voltada para o aprendizado de adultos. Mas acredito que a minha formação contribuiu muito para a atuação de

	hoje.
--	-------

Entrevistas – Grupo B

ENTREVISTA GRUPO B, Nº1

TURNO	TEMPO / LOCUTOR	FALA
1	[17:39:42] Entrevistadora	Qual era sua expectativa de atuação profissional durante a formação?
2	[17:41:06] Entrevistada	Entrei para a Pedagogia na expectativa de ser professora de Educação Infantil, "pré-escola", especificamente de crianças de 5 anos, último ano antes de ingressarem no Ensino Fundamental.
3	[17:42:11] Entrevistadora	E no decorrer do curso essa expectativa se manteve?
4	[17:45:46] Entrevistada	No primeiro semestre já comecei a trabalhar em uma escola de Educação Infantil que atendia de 1 a 5 anos. Com isso abri meu horizonte para trabalhar também com crianças mais novas. E com os estágios supervisionados comecei a ver a possibilidade de trabalhar também no Ensino Fundamental I, 1o ao 5o ano. Agora minha expectativa maior é de trabalhar com crianças de 1 ano, na EI, mas também no 4o ou 5o ano do EF.
5	[17:46:46] Entrevistadora	Ok! Então, toda sua expectativa como pedagogo gira em torno da docência?
6	[17:46:54] Entrevistada	Sim
7	[17:47:11] Entrevistadora	Certo. Agora, pensando nas especificidades variadas e abrangentes da atuação profissional do Pedagogo, que saberes considera imprescindíveis na sua formação?
8	[17:48:24] Entrevistadora	Ou seja, independente do campo específico que o Pedagogo for atuar, que saberes são fundamentais, necessários em qualquer campo
9	[17:51:00] Entrevistada	A complexidade do conhecimento e as diversidades do sujeito, ou seja, flexibilidade para trabalhar com o conhecimento de diferentes formas. Educar enquanto relação.
10	[17:52:07] Entrevistadora	Certo! Agora, esses elementos que você aponta como essenciais na formação de todo Pedagogo foram contemplados no currículo

		que cursou? Caso contrário, o que faltou na sua opinião? E por que você acha que faltou esse(s) elemento(s)?
11	[17:54:56] Entrevistada	Foram. Mais um que ia colocar na outra questão: um outro saber imprescindível é de que o conhecimento pode ser trabalhado por várias facetas e que conceitos são construídos culturalmente, então precisamos explicitar essa construção cultural, que normalmente está a serviço de "alguém".
12	[17:58:24] Entrevistadora	Sim. Então você considera que a formação oferecida, por meio do currículo que cursaram ofereceu os elementos necessários para que o pedagogo possa atuar em diferentes campos, de acordo com suas expectativas, tais como na gestão escolar, em ambientes educativos não escolares...?
13	[17:59:44] Entrevistadora:	Ou (já entrando na próxima questão) foi dado ênfase em alguma área em específico no currículo que cursou?
14	[18:03:27] Entrevistada	Considero que o foco maior foi na docência, acredito que os outros campos foram abordados de forma básica. Como meu foco maior é na docência, e essa é a única área na qual atuei em Pedagogia, portanto, estes são os conhecimentos que mais estão fixados na minha memória, mas agora, fazendo um resgate nos outros conhecimentos, considero sim que tivemos uma boa formação também para os outros campos de atuação como a gestão escolar e em ambientes não escolares.
15	[18:04:26] Entrevistadora	ok! Pra finalizarmos gostaria de saber um pouco sobre os estágios supervisionados...
16	[18:04:36] Entrevistadora:	Os estágios supervisionados contemplaram que campos de atuação (docência, gestão escolar, espaços não escolares, entre outros)?
17	[18:09:02] Entrevistada:	Os estágios propriamente ditos contemplaram apenas a docência. E, não posso deixar de mencionar, em duas disciplinas - Pedagogia Social e Educação em espaços não escolares - tivemos a oportunidade de conhecer a atuação de um pedagogo em um outro espaço por meio de visitas e entrevistas.
18	[18:10:26] Entrevistadora	: Essas disciplinas, que tiveram essa vivência, não eram disciplinas vinculadas aos estágios?
19	[18:10:35] Entrevistada	Não

20	[18:13:02] Entrevistada	Eram obrigatórias as visitas (em grupos nós escolhemos um local) e depois era feito um relatório e apresentado um seminário para compartilhar com a sala. Não tinha uma quantidade de horas fixas, mas considero que foi uma experiência curta, mas semelhante as dos estágios supervisionados, era como se fosse uma "pequena amostra"
21	[18:14:11] Entrevistadora	Ok! Você avalia que os estágios supervisionados contribuíram para suas escolhas profissionais bem como ofereceu subsídios para seu desempenho no campo em que atua hoje? Caso contrário, de que maneira você acredita que os estágios deveriam ser encaminhados?
22	[18:18:21] Entrevistada	Contribuíram muito. Pois além das horas de estágio, no final precisávamos fazer um relatório, e neste relatório conseguia fazer uma relação do que era a prática e dos conceitos trabalhados na disciplina.
23	[18:20:47] Entrevistada	Avalio que não tanto as idas a escola em si, mas que o processo de elaborar o relatório foi o mais enriquecedor para mim, pois fui capaz de compreender melhor o campo em que atuo, minha função e qual é o papel e a importância de cada "autor" neste espaço
24	[18:23:24] Entrevistadora	Ok! Muito obrigada Viviane por sua contribuição a essa pesquisa...
25	[18:24:48] Entrevistadora	Vou te enviar por e-mail um termo de consentimento, com suas garantias como participante da pesquisa, de acordo com as normas éticas da pesquisa
26	[18:25:24] Entrevistada:	Ótimo. Espero que tenha ajudado. Boa sorte em seu mestrado.

ENTREVISTA GRUPO B, Nº2

Turno	Tempo	Locutor	Fala
1.	00:14	Entrevistadora	Qual a sua expectativa de atuação profissional no decorrer da formação?
2.	00:42	Entrevistada	Quando eu entrei... eu entrei com foco na educação infantil mesmo, de trabalhar em escola de educação infantil, mas aí no decorrer do curso tive muita influência da minha irmã, que é psicóloga também e hoje em dia já penso em atuar com criança, mas não somente em escola de educação infantil eu quero passar para clínica, fazer psicopedagogia, não sei bem ainda como, mas para atuar atendendo crianças com dificuldade de aprendizagem.

3.	00:56	Entrevistadora	Então, no início seu interesse era mais voltado para a educação infantil, mas, hoje mantém o campo da docência? Mesmo que seja com crianças com necessidades especiais ou com dificuldades de aprendizagem?
4.	01:12	Entrevistada	É, necessidades especiais na verdade não, pois tive uma experiência muito traumática e aí...eu...necessidades especiais não, mas com dificuldades de aprendizagem, crianças que tem ou déficit de atenção ou crianças que tem autismo...
5.	01:14	Entrevistadora	No âmbito escolar mesmo?
6.	01:33	Entrevistada	Mas, no âmbito escolar...ah, ele não está conseguindo se concentrar na sala e aí a professora acha que precisa de um reforço, de um terceiro e manda pra psicopedagoga. Ai eu gostaria de ser a psicopedagoga, que vai lidar...analisar e ver o que acontece com aquela criança.
7.	01:51	Entrevistadora	E pensando nas especificidades variadas e abrangentes da atuação profissional do pedagogo, que saberes você considera que é imprescindível, para qualquer pedagogo? Independente se ele vai atuar em sala de aula ou em qualquer outro âmbito, que saberes você acha que é fundamental, que nenhum pedagogo pode sair do curso de Pedagogia sem saber?
8.	03:00	Entrevistada	Bom, noção de infância, acho que isso é... bem interessante, porque querendo ou não a sociedade...até pelo pensamento que eu tinha antes, enxerga a crianças as vezes como um mini adulto e tal e essas coisas todas... E mudar, ver que aquilo lá é uma fase, que ele sabe algumas coisas, mas ele está construindo ainda, está se desenvolvendo né... e não assumir ou que ele não sabe nada ou que ele teria que saber tudo né... e ficar esperando muito de uma criança não é bem aquilo. Então, a questão da infância...eu acho que a questão psicológica também é interessante, por que a criança é puramente emocional. O emocional dela até certa idade ou é nulo ou está começando, então é interessante você conseguir interpretar isso, por que que aquela criança...ah, ela bateu num amigo, mas ela já tem, sei lá, cinco anos, já deveria, entre aspas, teoricamente, não deveria mais estar batendo, mas será que não está acontecendo alguma coisa? não está conseguindo se expressar verbalmente...
9.	03:02	Entrevistadora	Então você falou da...pensando nos saberes imprescindíveis para formação do pedagogo. Você falou da questão da infância, das contribuições da psicologia e, o que mais você acha que é fundamental para qualquer pedagogo, independente no que ele vai atuar?
10.	03:16	Entrevistada	Acho que é a questão do desenvolvimento de pessoas. Seja criança, seja adulto. É...conseguir...não sei exatamente como falar. Conseguir entender o que aquela pessoa, seja criança ou seja adulto, precisa desenvolver. Então, as vezes a pessoa vai trabalhar num RH, como pedagogo, e trabalha naquela área de...como chama aquela de curso desenvolvimento e....? Esqueci, que tem lá no RH e faz os cursos do RH e tal né. E tem, aquela área precisa desenvolver tal coisa. Então aquela fulana, daquela área, talvez seja melhor que ela faça os cursos tais da nossa plataforma e saber indicar, exatamente, o que, que cada um precisa.

11.	03:55	Entrevistadora	Seria mais ou menos como uma sensibilidade para lidar com qualquer ser humano em qualquer faixa etária...?
12.	04:01	Entrevistada	É, eu acho que sim, mas...e saber criar...Acho que tem a ver com currículo também. Saber criar, saber o que a pessoa precisa desenvolver. Você vai criar atividades, criar um currículo para aquela pessoa
13.	04:11	Entrevistadora	Estratégias pra...
14.	04:11	Entrevistada	Estratégias para que ela desenvolva aquilo que ela precisa desenvolver
15.	04:18	Entrevistadora	Agora, a terceira questão: Esses elementos que você citou, que você considera que são essenciais para a formação. Você acha que todos eles foram contemplados no currículo que você está cursando? Faltou alguma coisa, se faltou o que faltou?
16.	04:35	Entrevistada	Acho que a questão de infância foi bem trabalhada. A gente teve várias disciplinas. Trabalhou bem, tanto até que mudou meu pensamento desde que eu entrei. A questão de psicologia foi bastante, comparada a outras coisas que a gente tem. Porque é assim, o tempo é muito curto né! Acho que dentro desse tempo que a gente teve foi bem trabalhado. A questão de desenvolvimento de currículo nem tanto assim. Acho que isso poderia ser algo mais trabalhado, algo mais aprofundado. A gente tem disciplinas de currículo, mas é mais uma disciplina mais...
17.	05:12	Entrevistadora	Mais geral
18.	05:12	Entrevistada	Mais das leis. PCN diz isso, a DCN diz aquilo, a LDB diz aquele outro. Aí fica num âmbito escolar. Não vai para um outro lugar. Vou dar um exemplo, se eu for trabalhar num hospital ou num RH, que tipo de currículo eu preciso para uma criança de 8 anos que tá num hospital, e sei lá, faz 3 meses que ela não frequenta a escola?
19.	05:34	Entrevistadora	É um outro contexto...
20.	05:35	Entrevistada	É um outro contexto. Eu acho que os PCNs, as DCNs e a LDB não ajudam nesse caso. Você precisa fazer algo bem, bem personalizado. No caso de um RH também. A pessoa trabalha em contabilidade né, que tipo de ísquios ela precisa, ou que tipo de desenvolvimento pessoal ela precisa, que tipo de currículo eu posso ter para aquela pessoa? Isso a gente não teve. A gente tem só questão de desenvolvimento no âmbito escolar mesmo. Com crianças mesmo.
21.	05:03	Entrevistadora	Era isso que eu ia perguntar. Então esses elementos que você coloca do currículo de vocês estão voltados completamente para o âmbito escolar?
22.	05:13	Entrevistada	Exatamente, todos os estágios, todas as experiências que a faculdade nos proporciona, no sentido que é o estágio obrigatório, então a gente tem que fazer. Uma experiência que, entre aspas, a faculdade nos proporciona porque é a gente que tem que correr atrás é só em escola. Todo o resto só for algo nosso. Eu, por exemplo, acabei trabalhando 6 meses num RH, mas por mim, porque eu achei um estágio lá e tal, tentei, fui ver, há! Vamos ver qual é dessa daí para ver se não é minha área. Tipo, não era..., mas porque eu procurei essa oportunidade.
23.	06:40	Entrevistadora	Sim, mas o currículo em si não te incentivou, não te levou... Essa questão já liga na quarta que é justamente...você já falou que o

			currículo é voltado para o âmbito escolar, grande parte do currículo. Na sua concepção dentro desse âmbito escolar, que o currículo prevê, existe alguma ênfase maior na docência, ou na gestão, ou na... Qual campo mais específico que é voltado?
24.	07:05	Entrevistada	Sala de aula...
25.	07:06	Entrevistadora	Sala de aula
26.	07:07	Entrevistada	Com certeza é sala de aula. A gente teve 2 disciplinas de gestão, mas foram na primeira...foram ótimas disciplinas, mas eu acho...O problema daquelas disciplinas é que foram no primeiro e segundo semestres.
27.	07:20	Entrevistadora	No momento inicial do curso e não ainda muita noção...
28.	07:23	Entrevistada	Exatamente, a gente não sabe ainda, exatamente, o que quer, ou porque que eu estou ali. A maioria está ali por causa da educação infantil, isso é muito forte na pedagogia.
29.	07:32	Entrevistadora	Volta para docência mesmo. No infantil ou no fundamental voltado...as pessoas entram...
30.	07:37	Entrevistada	As pessoas entram pensando nisso já. É um senso comum. A maioria, tem um ou outro né que acaba já bem decidido, mas é difícil. A gente teve também...no terceiro semestre a gente teve uma disciplina de pedagogia em espaços não escolares. Eu achei muito pobre. Não a disciplina em si, mas por uma única disciplina. A professora teve que sambar para conseguir abordar todas as áreas. Então ficou uma abordagem bem rasa em todas as áreas.
31.	08:06	Entrevistadora	Então a gente pode afirmar, com toda tranquilidade, que o currículo do curso de vocês ele é voltado completamente para docência.
32.	08:10	Entrevistada	Sim.
33.	08:11	Entrevistadora	Que as outras áreas até são citadas, mas de maneira bem restrita, bem limitada. E se houver um interesse, de fato, nas outras áreas a pessoa vai ter que buscar ter uma formação continuada. Seja a nível de pós-graduação ou...
34.	08:27	Entrevistada	Sim.
35.	08:28	Entrevistadora	Agora, para finalizar a questão dos estágios. Os estágios de vocês, eles contemplam também essa mesma linha só da docência, ou houve outras possibilidades de estágio dentro do currículo?
36.	08:38	Entrevistada	Não, só sala de aula. A gente faz estágio do 2º ao 6º semestre e todos eles são em escola. Sala de aula.
37.	08:44	Entrevistadora	Observação...
38.	08:48	Entrevistada	Observação, participação...regência não tem, mas só a sala de aula.
39.	08:53	Entrevistadora	Você avalia que os estágios contribuíram para suas escolhas profissionais...é...subsidiou essas escolhas hoje? Você saindo já, quase concluindo o curso, os estágios eles tiveram uma contribuição definitiva ou não?
40.	08:07	Entrevistada	Sim, sim, para mim sim. Porque eu pretendo...sala de aula e esse outro interesse da questão de atender de psicopedagogia também ter a ver com os estágios, porque a gente começa a ver na escola. Eu comecei a reparar que tinha muita criança assim...que nossa! Ela não está muito dentro daquele grupo. Ela destoa naquele grupo, mas não sabia dizer o porquê. Isso que me cutucou né, de falar assim: Poxa queria entender aquela criança. Porque que ela...você percebe que ela destoa do grupo, o que que acontece com aquela criança?

			Fisicamente ela é normal, aparentemente ela é normal, só que ela destoa. Tem alguma coisa que ela não consegue prestar atenção, ela não consegue seguir o raciocínio da professora, como outras do grupo. E isso foi nos estágios.
41.	09:48	Entrevistadora	Então o estágio foi fundamental para essa escolha sua em relação à questão das atividades de aprendizagem e tal...?
42.	09:54	Entrevistada	Sim, mas eu não sei assim...se eu tivesse oportunidade, de sei lá, atuar em hospital, por exemplo, será que eu não me interessaria, também não me desse algum estalo de falar poxa acho que eu gosto disso
43.	10:06	Entrevistadora	É que, como o estágio de vocês esteve centrado só na docência. Você já falou que o estágio foi importante para subsidiar a sua escolha.
44.	10:14	Entrevistada	Isso.
45.	10:15	Entrevistadora	Mas além disso você se sente preparada para o campo da docência, que é onde o estágio estava colocado? Se deu subsídios para que você atue de fato numa sala de aula a partir, por exemplo, do ano que vem ou daqui a dois anos? Esse estágio trouxe subsídios para você pensar de fato a relação entre a teoria e a prática? Que esse é o objetivo central do estágio.
46.	10:36	Entrevistada	Não, se eu fosse ficar só no estágio obrigatório, nossa eu iria sentir muito medo de assumir uma sala. Agora eu atuo como assistente, to no meu segundo ano como assistente numa escola. Isso sim, me dá uma segurança para poder ir atuar. Porque eu já vejo como funciona na escola na qual eu trabalho, como os professores são, o que que faz, o que que não faz, o que eu concordo com uns, o que não concordo com outros. Aquilo que eu aprendi na faculdade vai me ajudando a nortear dentro do que eu vejo na prática, mas se fosse só os estágios, se eu fizesse só os estágios não. Hoje em dia eu já tenho receio. Nossa será que eu vou saber agir em determinada situação, que será que eu faço, como é que será que eu ensino um projeto para uma criança que...? Não sei, tipo para mim é....
47.	11:21	Entrevistadora	Talvez eu tenha me expressado mal. Não o estágio sozinho. Claro que o estágio com todo o respaldo teórico que vocês tiveram na formação. O que eu quero dizer é assim: Esse estágio, essa experiência do estágio, ela trouxe subsídios para vocês pensarem naquilo que vocês viram em sala de aula de teoria, e a vivência dentro da escola então...trouxe subsídios, acrescentaram subsídios além das aulas aqui, as aulas teóricas?
48.	11:46	Entrevistada	Há! Isso sim porque a gente discutia bastante, discute né. A gente não tem estágio assim, mas a gente discute bastante casos da escola. A gente traz para professora, e a gente debate sobre aquilo e aí coloca a luz da teoria, todos os nossos relatórios são feitos a luz das teorias que a gente aprende e tal... Isso é bastante rico.
49.	12:05	Entrevistadora	Você acha que teria que mudar alguma coisa no estágio para aperfeiçoar? Qual outro encaminhamento você daria para que contribuísse ainda mais para formação de vocês?
50.	12:16	Entrevistada	Aí acho que não cabe à faculdade em si, acho que caberia mais as escolas de permitirem que a gente participasse mais. Porque a maioria das escolas não permite. Eles têm receio de deixar alguém

			participar mesmo. A maioria tipo...até assina lá na ficha a participação, mas na verdade foi só observação. Sabe que a gente precisa de horas de participação...eles, há está bom a gente assina, mas não pode. Inclusive fiz estágio semestre passado, na minha escola, na escola que eu trabalho e a Coordenadora falou assim: Só que você só vai observar, não é para você participar porque é aula de outro professor. Mesmo trabalhando lá ela não deixou participar.
51.	12:54	Entrevistadora	Então você acha que uma das possibilidades de que o estágio trouxesse mais contribuição para formação era uma parceria mesmo das escolas com a universidade?
52.	12:50	Entrevistada	Uma parceria real, não só tipo um cadastro.
53.	13:03	Entrevistadora	É, uma parceria de fato de projeto...
54.	13:07	Entrevistada	Mais ou menos como os projetos do PIBID. O PIBID que é bem bacana para isso porque dá oportunidade de...as meninas contam das experiências delas. É bem bacana, é bem atuando no campo mesmo.
55.	13:21	Entrevistadora	Porque a escola de fato recebe o aluno ali para atuar mesmo.
56.	13:26	Entrevistada	De fato. O professor daquela turma sai de cena e entra a equipe do PIBID mesmo. Isso eu acho bacana.

ENTREVISTA GRUPO B, N°3

Turno	Tempo	Locutor	Fala
1.	00:03	Entrevistadora	Qual era sua expectativa de atuação no decorrer do curso assim...? Você estava se formando já, concluindo, qual era o seu interesse de atuar como pedagoga?
2.	00:15	Entrevistada	Minha expectativa sempre foi para atuar na Educação Infantil. Desde o começo. Mesmo porque eu fiz o magistério, e aí do magistério eu passei por vários... Cada ano do magistério você passa por uma experiência, que é o EJA, a Educação Infantil, Fundamental e o...escola especial. Então eu passei por elas, e aí eu fui vendo do que realmente eu gostava na...
3.	00:44	Entrevistadora	Da docência?
4.	00:45	Entrevistada	Na docência, mas para Educação Infantil. Para mim atuar no Ensino Fundamental essas coisas já...
5.	00:50	Entrevistadora	Em outras etapas já...?
6.	00:51	Entrevistada	Em outras etapas para mim já não....
7.	00:54	Entrevistadora	E isso se manteve ao longo do curso?
8.	00:55	Entrevistada	Isso se manteve.
9.	00:56	Entrevistadora	Você se identifica ainda...?
10.	00:57	Entrevistada	Eu trabalho numa escola japonesa, fico com a turma do infantil I que é a criança de 4 anos. Eu me identifico muito. A professora da muita abertura para mim poder colocar minhas ideias e tudo mais. Ela me dá muito espaço, então muitas coisas eu estou levando... para vamos fazer assim, vamos fazer assado...E aí eu descobri que realmente é na Educação Infantil que eu quero.

11.	01:19	Entrevistadora	Você quer...
12.	01:20	Entrevistada	Tanto que eu vou fazer uma pós...
13.	01:22	Entrevistadora	Você já tem uma expectativa de dar continuidade...?
14.	01:23	Entrevistada	Mas uma pós na Educação Infantil.
15.	01:24	Entrevistadora	Há! Legal.
16.	01:27	Entrevistadora	E pensando nessas especificidades variadas da atuação do pedagogo. São vários campos que o pedagogo pode atuar. Que saberes você acha que são imprescindíveis, independente dele ir para Educação Infantil ou ir para o Fundamental? Esse profissional pedagogo o que que unifica, o que que ele tem de comum que ele precisa saber assim que é primordial na formação dele para você? De conhecimento mesmo assim que ele tem que lavar da formação?
17.	01:58	Entrevistada	Há, eu acho assim que...
18.	02:03	Entrevistadora	Saberes mesmo. Saberes da infância, dos conteúdos, dominar os conteúdos das disciplinas de português. Que saberes você acha que assim...que todo pedagogo, independente de que campo ele vai atuar ele precisa saber? Que é elementar.
19.	02:21	Entrevistada	Eu posso falar pelo que eu vejo, na minha área, na minha vivência. Converso muito com minha professora. Eu acho que é assim...ela perde muito assim...eu não acho que a didática dela... por ela estar muito tempo trabalhando já, faz 20 anos, desde quando fundou o colégio. Ela não tem assim coisa legal...uma dinâmica, uma coisa que seja diferente. Eu acho legal agora, tanto eu quanto as outras meninas, mesmo ela dando abertura, mas assim, eu acho que falta alguma coisa na formação dela. Tinha que ter um curso, para os professores que estão já estão...um longo tempo na escola, mas uma formação continuada. Vamos melhorar aqui, vamos fazer aqui. Porque assim, a nossa reclamação na escola muitas vezes é assim: Nossa! Vocês tão copiando o Relatório de outros professores. Não tão fazendo o Relatório delas mesmo. Repetindo até os mesmos erros das outras professoras elas estão repetindo. Então é uma coisa que me incomoda muito.
20.	03:28	Entrevistadora	Então um dos saberes que você coloca como fundamental é a didática?
21.	03:30	Entrevistada	É a didática.
22.	03:32	Entrevistadora	É inovar nos métodos, nas metodologias...
23.	03:34	Entrevistada	É inovar em tudo. Como eu disse, tem muitas professoras que estão lá há anos, e assim, não muda a didática.
24.	03:41	Entrevistadora	Vai reproduzindo?
25.	03:43	Entrevistada	Acha que sempre tem que ser a mesma coisa, e cada aluno...e cada turma é diferente uma da outra. Não tem como né? E aí ela fala: Mas isso daqui deu certo (inaudível) ... principalmente em relatório, que a nossa coordenadora conversa muito com a gente, não exponha a professora, mas conta das coisas que acontecem. Acho que tinha que melhorar.
26.	04:07	Entrevistadora	Essa é uma questão central para você na formação então?
27.	04:08	Entrevistada	É.
28.	04:10	Entrevistadora	A questão da didática.
29.	04:12	Entrevistadora	Esse elemento que você levantou, a questão da didática, que você considera que é fundamental você acha que houve um bom

			encaminhamento no curso que você está cursando agora, no currículo que você tá cursando?
30.	04:27	Entrevistada	Sim, principalmente com a matéria do Professora Célia, ela encaminha bastante a gente para isso sabe, esse negócio de didática: “Olha você tem que inovar, trazer novas ideias para a gente, para gente trabalhar com eles” De uma forma bem dinâmica, foi a matéria que eu mais gostei.
31.	04:46	Entrevistadora	Que é uma preocupação maior com a questão prática mesmo. Você acha que isso foi suficiente no curso, faltou ainda?
32.	04:53	Entrevistada	Eu acho que falta muito. Como eu disse, quando eu fiz magistério muitas coisas que eu vi as meninas nem tinham noção. Em questão de tudo, mesmo trabalhando...a escola...falavam: Será que eu posso fazer isso? Coisa que eu já sabia...como eu já tinha uma bagagem já sabia que eu podia tá fazendo...
33.	05:16	Entrevistadora	Então você acha que quem fez só o curso aqui tem uma bagagem muito maior teórica?
34.	05:20	Entrevistada	Eu acho que tem uma bagagem teórica, mas em prática não tem. Porque eu vejo muitas amigas falando: Nossa! Não sei o que, está faltando isso, eu não vi isso, principalmente quando fez Relatório. Todo mundo ficou assustado, no primeiro semestre, nossa! O que é que é Relatório, como que é? Como eu já tinha feito, para mim foi tranquilo. Aí eu fui ajudando meu grupo.
35.	05:46	Entrevistadora	Porque você acha assim? Se é uma questão que talvez falte mais essa questão prática. A relação mesmo da teoria com a prática. Porque você acha que o currículo acaba levando mais para teoria e deixando esse lado prático? Você tem alguma ideia, alguma hipótese do porque isso acontece aqui, nesse currículo?
36.	06:12	Entrevistada	Eu não sei te dizer. É o que eu sinto falta, mas que eu acho que deveria ter prática para gente realmente. Não só teoria, mas mostrar para gente como é que faz muitas vezes. Poderia falar faz assim, faz assado, aplica assim com a criança. Eu estou falando de metodologia, na Educação Infantil, porque é uma coisa que eu gostei, que é muito legal...a professora trouxe várias brincadeiras, coisas que acontecem no dia a dia que a gente pode... Amplia nosso olhar para as coisas. É isso mais que eu sinto falta. De coisas que a gente possa fazer na escola, não só falar na teoria. Muitas coisas que a gente aprende aqui a gente não aplica lá na prática. Por isso que eu falo...
37.	06:57	Entrevistadora	Tem que ter uma relação maior?
38.	06:59	Entrevistada	Tem que ter uma relação maior para gente conciliar as duas coisas.
39.	07:02	Entrevistadora	Um dos elementos que você trouxe já é a bagagem muito maior teórica do que prática. Agora, uma outra questão, o curso deu alguma ênfase maior em algumas dessas áreas de atuação, mais para docência ou mais para gestão? O curso em si no geral, ele deu uma ênfase maior em uma determinada área ou ele teve um pouco de cada?
40.	07:22	Entrevistada	Eu acho que ele teve um pouco de cada. Acho que faltaram mesmo se aprofundar mais.
41.	07:32	Entrevistadora	Você acha que tem a mesma carga de disciplinas, de teoria e tal, relacionado para dar aula, para docência e para ser um gestor? Está

			equilibrado dentro do curso?
42.	07:44	Entrevistada	Acho que está equilibrado.
43.	07:48	Entrevistadora	Agora para finalizar sobre a questão dos estágios assim, que é uma das questões que poderia dar essa bagagem entre a teoria e a prática. Os estágios supervisionados contemplam que campo de atuação? Vocês fizeram os estágios na docência, na gestão, fora da escola, em que âmbito vocês fizeram os estágios?
44.	08:08	Entrevistada	A gente fez fora da... fora da
45.	08:17	Entrevistadora	Na escola ou em ONGs?
46.	08:20	Entrevistada	Não, não, não. Foi sempre na escola.
47.	08:22	Entrevistadora	Sempre no âmbito escolar?
48.	08:24	Entrevistada	Em sala de aula.
49.	08:27	Entrevistadora	Não foi acompanhando o trabalho do Coordenador, nem do Diretor?
50.	08:30	Entrevistada	Eu fiz um bem legal, que eu gostei, que foi no primeiro semestre que foi numa escola ali no Morumbi, no Guilherme Dumont Villares. Como a Coordenadora era minha amiga, a Juliana, ela deixou sabe eu passar por todas as séries. Eu acho importante passar por todas as séries para conhecer.
51.	08:51	Entrevistadora	Mas todo o estágio em sala de aula só?
52.	08:52	Entrevistada	Em sala de aula
53.	08:54	Entrevistadora	Você não observou, no estágio, a função do pedagogo na Direção, ou na Coordenação.
54.	08:59	Entrevistada	Não. Ela deixou olhar....
55.	09:01	Entrevistadora	Circular por todas as séries
56.	09:06	Entrevistada	Fazer todas as coisas. Ela deu bastante dicas.
57.	09:10	Entrevistadora	Mas o estágio, obrigatório, aqui do Mackenzie ele prevê só o acompanhamento em sala de aula ou ele prevê em outros âmbitos? Fora o da sala de aula o estágio?
58.	09:18	Entrevistada	O que nós fizemos foi só...
59.	09:20	Entrevistadora	Só em sala de aula?
60.	09:24	Entrevistada	Só em sala de aula. Nós fizemos...não foi nem um estágio, foi um trabalho de Pedagogia Social, no semestre passado que a gente foi em um abrigo que foi aqui em Santana. Um abrigo de moradores de rua. Fora isso...
61.	09:46	Entrevistadora	Como você avalia os estágios? Eles contribuíram para as suas escolhas profissionais? Você já falou que a sua escolha...você tem uma propensão maior de trabalhar com Educação Infantil. Os estágios contribuíram para essa escolha, eles tiveram um papel importante?
62.	10:01	Entrevistada	Eu acho importante fazer estágio porque assim...de conhecer realmente outras escolas, de passar por situações, outras realidades. Eu acho que foi muito válido essa experiência de ter feito em várias outras escolas, não fazer comparação, mas para poder entender o que passa em cada uma.
63.	10:27	Entrevistadora	O contexto de cada escola.
64.	10:28	Entrevistada	É
65.	10:29	Entrevistadora	E...você daria um outro encaminhamento para o estágio, no sentido de aprimorar ou você acha...?
66.	10:35	Entrevistada	Eu acho que seria bacana a gente fazer em Gestão, em ONG para

			conhecer...
67.	10:42	Entrevistadora	Outros espaços de atuação
68.	10:42	Entrevistada	Outros espaços, não só o escolar.
69.	10:46	Entrevistadora	Porque pelo que você me falou, o estágio ele teve centrado só na sala de aula. Embora o curso, ele dá uma dimensão, como você falou, bem equilibrada entre a docência, a gestão escolar e tal. Tem disciplinas, mas isso ficou só no campo da teoria. No campo da prática o estágio ficou só na sala de aula. Então faltou isso, faltou esse elemento?
70.	11:06	Entrevistada	De fato... eu acho um curso muito bom, mas nessas coisinhas...ainda falta muita coisa para eles poderem trabalhar uma outra... pra ter mais bagagem
71.	11:17	Entrevistadora	Entendi. Obrigada!